



Experiencias significativas

Provincia de Córdoba
2011



Secretaría de Estado de Educación
Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Red de Formación Docente Continua
Formación Situada e Intercambio para el Desarrollo Profesional

Buenas Prácticas en Educación



MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE ESTADO DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA
RED DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA
FORMACIÓN SITUADA E INTERCAMBIO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, a través de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, en el presente material, publica la transcripción literal de experiencias significativas de instituciones de diversos niveles, modalidades y gestiones del sistema educativo de la provincia de Córdoba.

Las opiniones expresadas en este documento, que no han sido sometidas a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de los autores.

El criterio de publicación surge de las experiencias significativas seleccionadas por los asistentes al II Congreso Provincial de Buenas Prácticas en Educación, llevado a cabo en el año 2011.

ÍNDICE

A MODO DE INTRODUCCIÓN

7

EDUCACIÓN INICIAL

Tendiendo puentes: un camino hacia la inclusión.

Inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales

Institución: Jardín de Infantes Dr. Henocho D. Aguilar

Tipo de Gestión: Estatal

Localidad: Córdoba

10

Pequeños Artistas

Institución: Colegio Jesús María

Tipo de Gestión: Privada

Localidad: Córdoba

15

EDUCACIÓN PRIMARIA

Escuela para todos, escuela de posibilidades. Hacia la inclusión en una sociedad democrática

Institución: Escuela Tte. Benjamín Matienzo

Tipo de Gestión: Estatal

Localidad: Santa María de Punilla

21

Escribir literatura en la escuela

Institución: Escuela Musical Collegium

Tipo de Gestión: Privada

Localidad: Córdoba

29

EDUCACIÓN SECUNDARIA

Relato de experiencias narrativas. Implementación de la Línea de Base en el proyecto de Animadores Pedagógicos

Institución: IPEM N° 89 Paula Albarracín

Tipo de Gestión: Estatal

Localidad: Devoto

45

Educación a distancia y calidad educativa en la escuela media: una experiencia innovadora

Institución: Instituto Galileo Galilei

Tipo de Gestión: Privada

Localidad: Río Cuarto

52

EDUCACIÓN TÉCNICA Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Unamos nuestras manos por una Argentina mejor

Institución: IPEM N° 266 Gral. Savio

Tipo de Gestión: Estatal

Localidad: Río Tercero

65

EDUCACIÓN SUPERIOR

Educación Superior en contextos de encierro

Institución: ISFD Dr. Ángel Diego Márquez

Tipo de Gestión: Estatal

Localidad: Villa María

80

Revista digital on line para la integración de jóvenes ciegos y disminuidos visuales

Institución: Fundación Universidad de Periodismo y Cs. Sociales. Colegio Universitario Obispo Trejo y Sanabria

Tipo de Gestión: Privada

Localidad: Córdoba

90

EDUCACIÓN ESPECIAL

Preparándonos para el egreso escolar

Institución: Escuela de Educación Especial Nº 20

Tipo de Gestión: Estatal

Localidad: Villa María

106

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Nuestra ciudad a diario

Institución: CENMA Casa de Gobierno

Tipo de Gestión: Estatal

Localidad: Córdoba

113

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Un paradójico y temeroso Borges recomendaba no dar direcciones para eludir -decía- la angustia de tener que esperar cartas. Escribir cartas es apostar a una respuesta. Muchos hemos visto la película El cartero (El postino). Nada peor que no tener quien te escriba, es decir, que te enseñe. El que enseña es, además de escritor de cartas, un cartero que distribuye cartas. Un distribuidor, un repartidor. Lanza al mundo señas y señales que escribe profusamente en papeles, en las almas y en los cuerpos. ¿La tinta? No siempre es indeleble. Escribir es marcar un trazo. Del encuentro entre la carta (la enseñanza) y el destinatario queda una cicatriz. Quizá sea cierto que los destinatarios no son buzones contemplativos pero la crítica a lo que Freire -escritor de cartas- llamó pedagogía bancaria debe ser revisada. Ustedes la recuerdan, seguramente: el alumno no es una jarrón vacía o una cuenta bancaria en la que se depositan los conocimientos. Tal vez lo que esté ausente hoy sea la voluntad de depositar trozos de vida en los buzones. Tal vez nos falte afirmar que sin el gesto de escribir y reparar la cultura, no hay buzones. No se ve dónde puede estar el mal en que el que enseña deposite cartas, haga plazos móviles, giros y movimientos de cuentas. Escribir cartas y dar direcciones. Remitir.

Estanislao Antelo

Actualmente reconocemos a las escuelas como los espacios sustantivos para la innovación y la mejora educativa. Resulta innegable que hay escuelas que llevan adelante experiencias significativas, pero sólo una adecuada valoración de estas prácticas propicia su multiplicación. De no ser así, “la mayor parte del saber reflexivo e innovador acumulado en esas experiencias, una porción importante de sus contenidos transferibles y transformadores de la práctica, se pierden o naturalizan en la cotidianeidad escolar, o bien se transforman en anécdotas ingenuas y comentarios apresurados sin valor profesional” (Brito y Suárez, 2001).

Es necesario tener en cuenta que en la mejora de los aprendizajes se ponen en juego procesos que involucran a toda la institución y a su contexto. Si repensar las prácticas para mejorar los aprendizajes implica partir de un problema concreto y asumir, colectivamente, una alternativa de resolución -que se valore como la mejor- para ese momento institucional y ese contexto particular, la *buena práctica* queda ubicada en el espacio de intersección entre el desarrollo curricular, el institucional, el profesional y el formativo de los alumnos, en un contexto determinado. Esto sitúa las acciones en función de lo que para esa institución es un progreso o mejora, en relación con un estado anterior que se deseaba cambiar. Es así que una buena práctica puede definirse como “un conjunto de actores, recursos, procesos y decisiones que, interactuando sobre una realidad, produce un resultado que transforma condiciones precedentes” (González A. L., 2005).

Considerando la significatividad y relevancia del trabajo efectuado por las instituciones educativas, a partir de las convocatorias llevadas a cabo desde el año 2008, hasta la efectivización en el presente año 2011 del *II Congreso Provincial de Buenas Prácticas en Educación*, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba ha considerado fundamental y prioritario continuar apoyando los procesos de reinterpretación y difusión de experiencias escolares. En ese sentido, se ha decidido, por un lado, seguir fortaleciendo la capacidad de los equipos docentes para la producción de nuevas y mejores maneras de trabajar y enseñar en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo provincial y, por otro, registrar y sistematizar iniciativas oportunas para dar a conocer y socializar. Estas acciones han marcado una línea continua de política educativa desde el convencimiento de que la *documentación* y la *comunicación* de experiencias se constituyen en una alternativa para aprender críticamente de ellas y poder mejorar las propias prácticas, compartir los aprendizajes con quienes han desarrollado experiencias similares y también contribuir al enriquecimiento del conocimiento teórico, ya que:

“la documentación de la experiencia docente adquiere sentido en tanto permite, entre otras cuestiones: realizar un análisis reflexivo y sistemático de los propios procesos de enseñanza ya realizados para adecuar y modificar los aspectos necesarios; comunicar las experiencias realizadas a otros colegas de la misma institución a fin de analizar la propuesta de enseñanza en el contexto de la propuesta institucional curricular; socializar las experiencias en otros ámbitos con el propósito de generar discusión y enriquecimiento profesional” (La Red de CAIE en el desarrollo Curricular, 2001).

Las experiencias que presentamos en esta publicación, producto de la valoración cualitativa de los asistentes al *II Congreso Provincial de Buenas Prácticas en Educación*, sin duda enriquecen las posibilidades de reflexiones profundas y valiosas sobre nuestra capacidad de enfrentar y resolver los desafíos que nos presentan las escuelas hoy.

Por lo tanto, estas experiencias están dando muestras de una transformación en marcha, a partir de la puesta en acción de diferentes estrategias y políticas institucionales que crean condiciones y estilos de trabajo colectivo y colaborativo que mejoran las expectativas de hacer efectiva la igualdad y calidad educativa.

Y... ¿por qué? Porque no acontece frecuentemente, pero una vez más es cierto:

¡las voces de los docentes y los estudiantes deben ser protagónicas!

Espacios en los que pensemos juntos, en los que podamos exponer y poner en valor las propias prácticas y nuestros trabajos como docentes; espacios que rescaten lo que representan las escuelas en nuestra sociedad, en tiempos en los que ha cambiado el mapa social. Y también, espacios que rescaten las diversas situaciones que se dan en cada institución educativa... fijando nuevas metas y alcanzando nuevas utopías con una mirada crítica, valorando el trabajo cotidiano... En fin...

¡espacios de representación de las cotidaneidades escolares!

Reconocemos la necesidad de un cambio ya que, si bien una dimensión de la política educativa se construye en espacios ministeriales, otra dimensión de esa política se planifica, construye, revisa y reconstruye en las escuelas todos los días... ***se juega en las aulas.***

Por ello a las prácticas educativas significativas que acontecen en las escuelas debemos pensarlas, repensarlas, interpelarlas, fortalecerlas, resignificarlas, considerar los cambios que se van sedimentando en ellas...

Así, estas acciones en torno a las prácticas educativas son fruto de decisiones y posiciones que cada uno como representante adulto y como docente toma dentro de un marco común que nos guía, un sistema educativo en el que asumimos nuestras responsabilidades sociales como educadores.

Celebrar y tolerar que hay diferentes maneras de cómo uno da cuenta que tomó esa posición de enseñar. Conocer nuestras decisiones es parte del proceso de socialización. Y claro, hay espacios para la libertad, para la originalidad que cada uno aporta cuando registramos nuestras prácticas y las hacemos públicas.

En nuestras aulas sabemos que existen experiencias valiosas, existen buenas propuestas de enseñanza para nuestros estudiantes. Estamos abiertos a los cambios que generan, pero también sabemos que es necesario documentarlas pedagógicamente y mejorarlas.

En este marco, concebimos a las *Buenas Prácticas...* y sabemos que esta adjetivación es apropiada para propiciar debates y reflexiones.

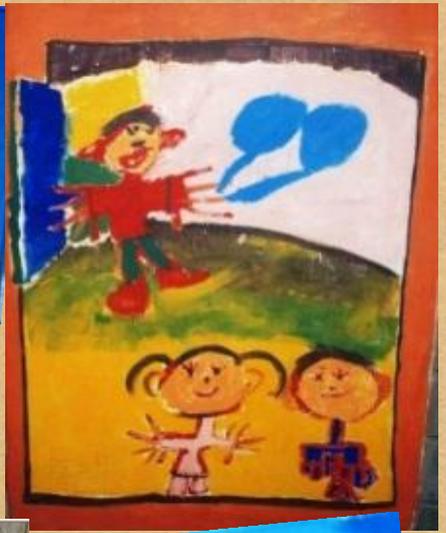
Agradecemos a los protagonistas de estas experiencias, por lo que hacen, por lo que apuestan, por su entusiasmo... en definitiva, por fortalecer la convicción de hacer *extraordinario lo cotidiano.*

Córdoba, diciembre de 2011

Equipo del Área de Desarrollo Profesional Docente

Referencias bibliográficas

- BRITO, A. - SUAREZ, D. (2001). *El Monitor* Nº 4 "Documentar la Enseñanza".
ANTELO, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor*. Buenos Aires: Santillana.
GONZÁLEZ, A. L. (2005). *Manual operativo del Banco de Buenas Prácticas de Cooperación Empresarial con el Sector Educativo*. Bogotá: Fundación Empresarios por la Educación.





*Tendiendo puentes: un camino hacia la inclusión.
Inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales*

Autora: Adriana Cavigliasso

Institución: Jardín de Infantes Dr. Henocho D. Aguiar

Localidad: Córdoba

Teléfono:(0351) 4345206

E-mail:cenijhaguiar@hotmail.com

Asegurar el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad para todos, exige garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades, es decir, proporcionar más a quien más lo necesita y dar a cada uno las ayudas y recursos que requiere para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. No basta con brindar oportunidades, es preciso generar las condiciones para que éstas sean aprovechadas por cualquier persona, de modo que puedan participar, aprender y desarrollarse plenamente.

Blanco, 2006.

Intentar narrar esta experiencia, sugiere evocar lo que nos llevó, como institución, respecto a abordar la inclusión de niños/as con necesidades educativas especiales de una manera distinta, comprometida y como instancia que posibilite el respeto de sus derechos y así, realizar una inclusión en serio. Cada uno de los actores que transitamos esta institución, un Jardín de Infantes de la ciudad de Córdoba, venimos cargados con un bagaje de historias, con rostros, nombres y apellidos. Y, en alguno de esos rostros, hubo una persona con necesidades educativas especiales. Tuvimos que sentarnos y compartir esas experiencias que, generalmente, tuvieron que ser encaradas en

soledad y con el sabor amargo de que poco se podía hacer para brindar igualdad de oportunidades, es decir, brindar posibilidades de aprendizajes significativos a los niños/as con NEE y sus correspondientes acompañamientos y asesoramientos. Fue así que, iniciamos un camino sembrado de desafíos, dudas y búsquedas, pero que llevaba implícito una clara certeza: debíamos ofrecerles a todos los niños la oportunidad y *abrirles las puertas* a la escolaridad común. Sabíamos que teníamos que permitirles, traspasar su umbral e iniciar, junto con sus familias y otras instituciones, un trayecto que tenía un punto de partida: la sala de cuatro años. Así es que, en el año 2006, llegó al Jardín, Maitena. De la mano de sus padres que, entre temerosos y preocupados, asistieron a una primera reunión en la que tuve la oportunidad de hacerles conocer nuestra propuesta educativa, presentarles al resto de las docentes y a quien sería su primera maestra, la *señorita Cristina*. Casi de inmediato, entre ellas se conformó un vínculo invisible en donde hubo que reconocer gestos y miradas, ya que Maitena apenas balbuceaba algunas palabras sueltas. Pero su sonrisa, amplia, fresca y franca, nos contagió esa alegría que se coló en cada uno de nuestros corazones. Me provoca alegría recordar que, con sólo evocarla, nos sacaba la lengua frente al llamado de aten-

ción y teníamos que contener la risa para que el resto de los niños no la imitara. Nuestros interrogantes acerca de cuáles eran las decisiones que, como institución, deberíamos tomar en torno a esta situación, nos llevaron a rastrear las marcas que la historia había ido dejando, como hitos, en relación a esta temática, en los diferentes ámbitos y sujetos, entendiendo que estábamos trabajando en un presente historizado. Esto nos llevó a plantearnos el problema de la inclusión como un nuevo objeto de estudio. Como escuela: ¿Qué concepciones teníamos de inclusión? ¿Qué entendíamos por inclusión los que compartíamos la tarea de educar en este Jardín? ¿Qué sentidos se fueron construyendo y qué significatividad adquirió la práctica inclusora: aceptar, asimilar, incluir, adaptar? ¿Era la inclusión un proceso armónico, libre de conflicto?

Fueron jornadas de muchas conversaciones, en ocasiones serenas y cordiales y, en otras ocasiones, un tanto efusivas. Estábamos construyendo juntas este trayecto, sabiendo que compartíamos la misma sensación de “gusto a poco”. Era poco lo que le podíamos ofrecer, ya sea por carecer de formación específica, de apoyo de otros o por impotencia. Poca la información con que contábamos en relación a quién nos podía acompañar. Poco, siempre sintiendo que lo que se tenía o con lo que se contaba, era poco. Así fue que hicimos un primer contacto con el Programa de Integración Escolar y Diversidad Escolar, y en él, con Claudia y María Laura. Por otro lado, comenzamos a delinear lo que sería nuestro Proyecto de Inclusión, *Un camino hacia la inclusión*, en donde fuimos dejando plasmados el marco teórico que sustentó su fundamentación, las decisiones y acuerdos a los que arribamos en equipo y las responsabilidades que le competían a cada uno de los integrantes: equipo directivo, docentes,

padres, técnicos integradores y otros organismos e instituciones, a fin de garantizar la integración de Maitena en el Jardín con calidad.

La tarea se complicó un tanto cuando hubo que informar a los padres que debían cumplimentar con una serie de requisitos indispensables para garantizar la permanencia de la niña en el Jardín y favorecer su proceso de aprendizaje: encuentros con el equipo del Programa de Integración Escolar y Diversidad Escolar, firma de actas acuerdos y un sinnúmero de estudios con sus correspondientes informes. Intentamos, en todo momento, de propiciar un clima de diálogo y contención, tanto para la familia como para la alumna. Es Cristina, la encargada de describir las diferentes sensaciones vividas por ella en la sala: -“Maitena al llegar a la institución creó en mí como docente, al comienzo, la ansiedad y los nervios esperados al enfrentarme a lo desconocido, que fue disipándose a medida que el tiempo transcurría y nos conocíamos. Para lograrlo conté en un principio con el apoyo de Lucía, la maestra integradora (especialista en psicomotricidad), quien me brindó la información necesaria y con quien formamos un buen equipo de trabajo para que la niña, alcanzara el objetivo primordial en la sección de cuatro años que era la integración social. Aunque en este primer año tuvimos que superar algunos inconvenientes: no controlaba esfínteres, marcadas dificultades en el lenguaje y escasa participación de la familia en las actividades del Jardín. Pero, lo más destacado y positivo fue la integración de la niña al grupo de pares, la evolución en cuanto a la independencia dentro del medio escolar, y el apoyo recibido por la maestra integradora y especialmente el trabajo conjunto entre el centro de Educación Especial, el centro educativo y políticas educativas”.

Por otro lado, debíamos comenzar a trabajar también, con la comunidad escolar y, dentro de ella, con el resto de los alumnos y padres, ya que una escuela inclusiva se caracteriza por efectivizar los derechos de los niños a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación de todos y de cada uno de los niños y niñas. Teníamos, entonces, que hacer públicos esos derechos. Convocamos para ello, a la Defensoría de los Derechos de los Niños y Adolescentes y comenzamos a delinear algunas acciones a seguir: socialización y selección de derechos para plasmarlos en murales en el patio del Jardín -con la colaboración de estudiantes de la escuela de Bellas Artes Figueroa Alcorta-, inauguración de muestra de arte y entrega de folletos sobre los derechos del niño, y entre ellos, especialmente, el derecho a la igualdad de oportunidades y a la no discriminación.

Luego de un año de trabajo y aprendizajes con Maitena en la sala de cuatro años y sus correspondientes evaluaciones y nuevos acuerdos, se determinó que sería más provechoso para ella realizar nuevamente sala de cuatro años, a fin de ofrecer más posibilidades para trabajar el aspecto social, lo que además redundaría en beneficios para la niña. La señorita Cristina, se mostró feliz y con mucho entusiasmo de iniciar un nuevo año durante el cual los desafíos serían otros...

Aquí sus palabras:

-“En el segundo año en la sala de cuatro el avance fue mucho más notorio, poco a poco fue utilizando el lenguaje oral como medio de comunicación y el trabajo en el aula estaba centrado en lo pedagógico. Para lograr ese objetivo se contó con el apoyo de la técnica María José (psicopedagoga). Es de destacar el avance en lo fonológico, la

total integración al grupo de pares, y la incorporación de la mamá, especialmente, en todo lo referido a las actividades, y al sentirse contenida y segura, estaba manifestando una mayor predisposición de participar en las diferentes propuestas del Jardín, sumando su esfuerzo para que Maitena superara cada uno de los obstáculos”.

Son innumerables los recuerdos que vienen a mí, hoy, de esta niña que se ganó el afecto de todos los que habitamos la escuela. Maitena no era alumna de una sola salita. En algunos momentos, la encontrábamos jugando en el rincón del hogar de la señorita Marcela, en otros, se acercaba a Dirección a mostrarme sus zapatos nuevos o a hojear algún libro. También disfrutaba mucho compartiendo momentos con Susana, la auxiliar de la escuela, quien se emocionaba hasta las lágrimas cuando ella se le colgaba al cuello para regalarle un beso.

En el año 2009 llegó a la sala de 5 años. Otra fue la maestra que la acompañó en esta etapa. La señorita Lely, sentía preocupación por sucumbir a los encantos de esta pequeña y no poder establecer los límites que necesitaba para emprender la tarea de la sala. ¡Cuántas veces tenía que volverse al patio para rescatarla del tobogán! Si hasta tenía que poner cara de enojada, para que se bajara “inmediatamente” de él. Su mamá, pasó a formar parte de la institución, se la veía entusiasmada colaborando en la organización de las rifas o comprando los regalitos para el día del niño. En una ocasión, fuimos en su auto con la Señorita Lely, hasta Villa Allende para encontrarnos con el equipo técnico que la estaba asistiendo, para definir puntos y modos de encuentro, a fin de ofrecerle más herramientas que favorecieran sus aprendizajes. No todo fue fácil, durante ese año, no se pudo encontrar la técnica integradora que acompañara a la

niña en su escolarización. Pero contábamos con el apoyo del equipo del Programa de Integración Escolar, quienes asesoraron y ayudaron en la elaboración del Informe de Progreso de acuerdo a la Resolución 1114. Así, la vimos expresándose a través de sus creaciones artísticas, deleitándonos con sus bailes árabes, haciéndonos reír con sus monerías, disfrutar plenamente de la compañía de otros niños que le demostraban siempre el afecto que sentían por ella. También pudimos apreciar la felicidad de sus padres en los actos escolares, espiándola en alguna clase o participando con ella del izamiento a la bandera, entre tantos otros momentos. Surgen así, algunos interrogantes que nos ayudaron a reflexionar sobre lo vivido: ¿Qué aprendimos? Transcurrieron tres años de compartir con esta pequeña, muchas cosas habrá aprendido, sin dudas. Pero el mayor aprendizaje, es el que tuvimos todas nosotras, sus maestras y personal de la institución. Por eso rescato, para el final, las palabras de Cristina, su primera maestra: ¿Quién es Maitena?

-“Si tuviera que describir a Maitena diría que es una niña dulce en extremo, querida y aceptada en su condición de niña por la comunidad en general, respetando su identidad y sus derechos de igualdad de oportunidades y de educación. Y la recompensa de ser docente es poder haber sumado esfuer-

zos para que ella hoy esté cursando su primer grado en la escuela común”.

Maitena no fue la única, luego de ella vinieron otros niños buscando en la escuela la posibilidad de desarrollar sus capacidades dentro de sus posibilidades y ahí estuvimos y estaremos nosotras, las maestras, para darle un lugar, tender un puente, iniciar un recorrido...

Marco Polo describe un puente, piedra por piedra. ¿Pero cuál es la piedra que sostiene el puente? –pregunta Kublai Kan. El puente no está sostenido por esta piedra o por aquella –responde Marcos, sino por la línea del arco que ellas forman. Kublai permanece silencioso, reflexionando. Después añade: ¿Por qué me hablas de piedras? Lo único que me importa es el arco. Polo responde: -Sin piedras no hay arco.

Las ciudades invisibles, Ítalo Calvino.

Cada uno de los que participamos en esta experiencia -alumnos, familias, Programa de Integración y Diversidad Escolar, directivo y docentes, técnicas integradoras, auxiliares escolares, otras instituciones-, fuimos como las piedras que formaron el arco que permitió que este puente pudiera sostenerse. ¡Gracias!





Autoras: Prof. Viviana A. Mazzucco, Prof. Nora F. Paradiso y Lic. Alejandra Vayssié

Institución: Colegio Jesús María

Localidad: Córdoba

Teléfono: (0351) 4650306/07

E-mail: info@jesusmaria.edu.ar

A través del proyecto *Pequeños Artistas*, nos proponemos reflexionar acerca de la importancia de la lectura de imágenes, acercando a los niños a las Artes Visuales, experiencia que les proporcionará la posibilidad de expresar, crear, comunicar sus sentimientos, y representar el mundo que los rodea.

Pequeños Artistas comenzó en el año 2008, por iniciativa de docentes movilizados por:

- la preocupación ante la carencia de la enseñanza del arte en el Nivel Inicial;
- la sociedad adulta, que muchas veces, considera al niño como productor de imágenes postergándole u omitiendo la apreciación de obras artísticas;
- las instancias de prácticas, en algunos jardines maternos-guardería, a las que asistieron nuestros alumnos, donde se observa un rol desmesurado a las técnicas de expresión; perdiendo de vista lo esencial: el desarrollo de la creatividad y el método necesario para conseguirlo.

Esta experiencia consiste en acercar a los alumnos al lenguaje plástico-visual, iniciándolos en una alfabetización visual que les posibilita disfrutar, conocer, apreciar obras, alimentar la imaginación y comprender el patrimonio artístico de la humanidad.

Las imágenes tienen un lugar importante en la vida del hombre; son objetos particulares y únicos; creados por personas que necesitaron expresarse a través de los llamados códigos del lenguaje, como también a través de sus ideas, sentimientos e impresiones. Nos hablan de otros tiempos, de otras culturas que nos transportan a nuestra historia como seres humanos, y nos transmiten sensaciones y emociones.

Los códigos del lenguaje visual son:

- El punto, la unidad más simple de la comunicación visual, el observador tiende a conectarlos entre sí.
- La línea, el elemento principal del dibujo, representada por la cadena de puntos o como un punto en movimiento. Las posibilidades expresivas que puede comunicar la línea están potencializadas por sus direcciones (inclinación hacia un lugar determinado), la dinámica (sensación de movimiento), el grosor (ancho de la línea) y el ritmo (ritmo lineal producido por la repetición o alternancia de movimientos, direcciones o grosor).
- La forma, la identidad de las cosas, es una conjunción de puntos, líneas, planos, colores y texturas que originan el aspecto de algo determinado y que lo distingue de otros objetos o cosas.

- El color, la fuente más valiosa de la comunicación visual. Los niños reconocerán: cuándo el color está puro, los colores primarios, el resultado de las mezclas a través de la experimentación; podrán darse cuenta cuándo el color es claro y cuándo oscuro y qué le tienen que agregar para que así se lo vea.
- La textura, un elemento visual que sirve para determinar las cualidades de las superficies de las imágenes u objetos.
- El espacio, lo que rodea al objeto y es su continente. En el espacio tridimensional se manifiestan las esculturas donde éstas ocupan un lugar.
- La composición, es la organización de las partes o unidades visuales con la totalidad del espacio (relación figura-fondo).

Es sumamente importante tener claro los conceptos mencionados y de cómo se los va a enseñar para que, con la apropiación significativa y su empleo en las producciones, los niños puedan expresarse y comunicarse con autonomía y creatividad disfrutando de este proceso. Los niños pueden reconocer estos códigos en sus producciones y en la de otros, aún sin manejar el vocabulario específico.

Aprender a percibir los elementos presentes en una imagen requiere de un entrenamiento en el que el observador interactúa con la imagen. Es importante que los alumnos puedan percibir esos detalles y analizarlos, desde una mirada reflexiva. A partir de la observación, los niños captan la riqueza que les brinda el ambiente, combinan, seleccionan y organizan representaciones que son significativas.

En sus representaciones plásticas los niños expresan sus preferencias y las cosas que les desagradan; sus relaciones emocionales con su propio mundo y con el mundo

que los rodea. Combinan dos factores muy importantes: el conocimiento que poseen sobre las cosas y sus propias e individuales relaciones con ellas.

Los docentes debemos proporcionar alternativas, dar a conocer diversas obras de arte para apreciarlas, disfrutarlas, criticarlas, compartirlas, permitiendo la alimentación de la imaginación, la creatividad, conmoverse ante la belleza, desarrollar un juicio crítico. La emoción que una imagen nos despierta puede variar entre uno u otro espectador e incluso entre un mismo espectador, ya que no siempre sentimos lo mismo ante una obra. El estado de ánimo, las experiencias, las circunstancias personales modifican permanentemente lo que se siente frente a ellas.

La lectura de imágenes comprende:

- Lo que la imagen describe.
- Lo que la imagen expresa.
- Los códigos del lenguaje (punto, línea, forma, color, valor, textura, espacio).
- Los materiales con que ha sido realizada.
- El contexto en que se realizó.
- Lo que sugiere a los espectadores.

Todos estos elementos deben ser tenidos en cuenta porque por tratarse de realizaciones de autor, la elección de la temática, los materiales, la técnica, las circunstancias que motivaron su creación, son elementos significativos que propician la comprensión e interpretación.

La lectura de imágenes favorece a:

- La alfabetización visual.
- El acceso al patrimonio cultural, a nuestro pasado.

- El enriquecimiento de la propia imagen, ampliando su marco de referencia, modificando sus ideas, construyendo su capacidad de disfrutar de la imagen.

La selección de imágenes

Al seleccionar las imágenes de los artistas debemos tener en cuenta que estamos tomando recursos e ideas del autor de la obra, recordando la importancia de producir cada uno su propia imagen única, personal y original.

Diferentes imágenes pueden ser apropiadas según el caso, su utilización estará relacionada con lo que se está trabajando. Así, si se está trabajando con:

- **Los elementos plásticos:** si se experimenta, por ejemplo, con mezclas de colores, se aconseja seleccionar obras en las que se vea el uso de variados matices de cada color. Pinturas puntillistas de Seurat, quien utilizó sólo cuatro colores en sus pinturas -amarillo, rojo, azul y negro-.
- **La temática:** cuando se trabaja una temática especial en alguna área, por ejemplo, en Ciencias Sociales, es interesante acopiar materiales para descubrir el paso del tiempo: juguetes de la abuela, retratos de la familia.
- **Las técnicas, materiales y herramientas:** si se pintan con espátulas y pinceles, por ejemplo, resulta significativo buscar imágenes realizadas con esas herramientas para comparar los resultados de su uso.
- **La forma de trabajar:** observar distintas obras pertenecientes a diferentes escuelas pictóricas, pintar con pinceladas al estilo de Van Gogh.
- **El género de la obra:** si se realizan, por ejemplo, paisajes seleccionar varios de

ellos -urbanos, campestres, los retratos de Calderón, los paisajes de Monet-.

Nos propusimos los siguientes objetivos:

- Desarrollar la capacidad visual y creativa de los niños.
- Conocer la bibliografía de los artistas trabajados.
- Desarrollar la sensibilidad visual que hace posible la experiencia artística, enseñándoles a contemplar las cualidades y características de los objetos, cultivando aquellas actitudes estéticas que orientan al estudiante hacia el mundo, incluyendo las obras de arte.
- Desarrollar las capacidades que le permitan situar las obras de arte en su contexto histórico y cultural.

Para cumplir los objetivos propuestos, se ofrecieron a los niños diversas alternativas que les permitieran la estimulación visual mediante situaciones que desarrollen su capacidad de observación, representación, de lectura de imágenes, organización de los elementos, la reflexión, la comunicación y las posibilidades de expresión.

Se organizaron espacios físicos:

El espacio y las superficies se organizaron para que los alumnos puedan moverse, de acuerdo con sus necesidades (exigencias del dibujo, pintura, modelado).

Se ofrecieron materiales diversos, variados y suficientes:

Los materiales se presentaron, lo cual, facilitó la actividad creadora. Se otorgaron telas varias, cartón, plástico, papel, hilos, pinceles, esponjas, plumeros, globos, espá-

tulas, mangas de repostería, témperas, pintura dedo, plasticolas de colores, tinta china, tizas, crayones, fibras, carbonilla, trozos de ladrillo, y lápices.

Se hizo hincapié en el dibujo con la mano, la herramienta más importante que tenemos.

Se experimentó el uso de los distintos materiales y técnicas de expresión plástica.

Se realizaron visitas a museos y galerías de arte:

Se prepararon las visitas indagando los saberes previos de los alumnos, se buscó información a través de folletos, catálogos, visitas previas de los docentes, fotos, páginas Web, artículos de revistas y periódicos. El grupo docente realizó previamente una visita, organizando un recorrido didáctico, limitando el número de obras en función de lo que se propuso enseñar.

Se fomentó la interacción entre alumnos y artistas plásticos, escultores, pintores:

Se invitaron a pintores, profesores de bellas artes, escultores, quienes dialogaron con los docentes y alumnos exponiendo sus tareas. Respondieron preguntas y aclararon dudas.

Los resultados obtenidos en el trabajo fueron óptimos:

- Tomando transversalmente la Plástica, se logró integrar otras áreas y disciplinas: -Ciencias Naturales (observación de la naturaleza, estaciones del año mediante registros de los niños en observaciones de las plantas del jardín, cómo se ve el cielo en las distintas horas del día, etc.); -

Ciencias Sociales (conocer y comprender el patrimonio artístico de la humanidad; las imágenes del pasado que nos transmiten los mensajes de otros tiempos).

- Los alumnos aprendieron a utilizar distintos materiales y herramientas apropiándose de diferentes técnicas (identificación de algunas transformaciones de los objetos y materiales; Tecnología);
- comenzaron a apreciar las imágenes que nos proporciona la naturaleza, sensibilizarse ante las imágenes propias y las de los compañeros, y las producidas por otros;
- a través del lenguaje plástico, lograron comunicar lo que necesitan o desean; incorporando esta forma de expresión artística como una alternativa del uso del tiempo libre.

Se han logrado aprendizajes, a partir del desarrollo de la experiencia:

- A nivel institucional, se logró construir una mirada común, estableciendo acuerdos entre colegas, reflexionado sobre la práctica de la Plástica en el nivel.
- Los alumnos se mostraron entusiasmados, mostrando interés por el tema y construyendo nuevos conocimientos.
- Los padres mostraron su asombro al observar las producciones realizadas por sus hijos cuando participaron.
- En la exposición de cierre del proyecto.

Reflexión:

Este proyecto nos permitió a nosotras como docentes, conocer más sobre la vida y obras de los diferentes artistas trabajados y nos permitió transmitir estos conocimientos a nuestros alumnos, para que, como niños de hoy y adultos de mañana, desarro-

llen un criterio estético con el cual puedan plasmar sus sentimientos y emociones.

Se continuará trabajando realizando ajustes y promoviendo a que se sume la totalidad de las docentes de la institución.

Articular el proyecto con los docentes de Primer Ciclo, es nuestra meta para continuar desarrollando el trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bianchi, L. (2008). *Taller de arte visual*. Córdoba: Hola Chicos.
- Blake, Q.(2005). *Cuéntame un cuadro*. Barcelona: Serres.
- *El pájaro Azul*. Compilado.
- Grau, D. (2009). *Mago Xul. El mundo de Xul Solar para niños*. Bs. As.: Calibrosopio. Colección pinta tu aldea.
- Grau, D. (2009). *Quinquela, el pintor de la Boca. El mundo de Quinquela Martín para niños*. Bs. As.: Calibrosopio. Colección pinta tu aldea.
- Guidalevich, V. (2009). *Berni, Antonio. Arte para chicos*. Bs. As.: Albatros. Tus maravillas.
- Guidalevich, V. (2009). *Noé, Luis Felipe. Arte para chicos*. Bs. As.: Albatros. Tus maravillas.
- Luján, J., Piet, G. (2008). *OH, los colores*. Córdoba. Argentina: Comunicarte.
- Schmukler, S. (2001). *Aprender a pintar. El arte para los niños*. Bs. As.: Lumiere.
- Sirkis, S. (2009). *A Vicent le gustan los colores*. Bs. As.: Arte a bordo. Descubriendo el arte.
- Spravkin, M. (1997). *Educación plástica en la escuela*. Bs. As.: Novedades Educativas.

una
democrática
en
escuela
Para
todos
Hacia
una
inclusión
de
posibilidades



*Escuela para todos, escuela de posibilidades.
Hacia la inclusión en una sociedad democrática*

Institución: EscuelaTte. Benjamín Matienzo

Localidad: Santa María de Punilla

Teléfono:(03541) 480588

E-mail:escuelamatienzo@hotmail.com

...Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer y la traduzcan en actos.

Y, al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito es la única manera de probar que la realidad es transformable.

Eduardo Galeano

El proyecto que se detalla a continuación surge de los lineamientos contenidos en los enunciados del PEI y del Programa del C.A.I. (Centro de Actividades Infantiles), cuya fundamentación propende a una modificación paulatina de la mirada y del *hacer* sobre el escenario donde se llevan a cabo las prácticas escolares, en virtud del contexto histórico-social, geográfico, cultural, económico y simbólico en que se emplaza la escuela, y cuyos alumnos se encuentran en situación de alta vulnerabilidad socio-educativa.

En tal sentido, este proyecto toma como perspectiva la noción de realidad socialmente construida y las significaciones en los procesos de los sujetos sociales.

Indudablemente, el presente material no está acabado. Aún se presenta como un bosquejo tentativo, el que debe someterse

a recurrentes discusiones para repensar desde dónde partimos y hacia dónde queremos llegar. Para ejercitar la capacidad de comprensión, que permita agudizar el entendimiento sobre lo que está sucediendo. Pero, con mayor ahínco, para desarrollar el compromiso con la práctica cotidiana, con cuyo “hacer” se surcará el camino y se abrirán renovados senderos donde los chicos imprimirán sus huellas. Allí se ancla nuestro deseo...

La complejidad de la trama de nuestra sociedad y el actual contexto social, político, cultural, económico, plantea fuertes conflictivas, fragmentaciones y rupturas en las instituciones y organizaciones sociales, fragilizando y logrando un impacto en sus condiciones objetivas y subjetivas. Es necesario, pues, realizar una lectura del impacto de la cuestión social en “lo escolar”. Lucía Garay (2008) lo llama “la escolarización de las cuestiones sociales” generando intrínsecamente situaciones de malestar, conflicto y crisis, ya que las problemáticas del contexto atraviesan transversalmente la cotidianidad de la escuela.

Los procesos socio-históricos han enmarcado a la escuela, le han adjudicado un “mandato social” cuya misión instituyente - la de *educar*- hoy parece diluirse en una difusa polisemia de funciones. Más aún, en escuelas situadas en contextos de marginalidad, cercadas por la pobreza y la exclusión,

donde se emplazan como legítimos espacios de resolución de múltiples necesidades (materiales y simbólicas) de los chicos y sus familias, constituyéndose además en un soporte de tipo normativo que regula y estructura la vida cotidiana de estos sujetos.

Y aquí nos encontramos situados hoy. La escuela y el C.A.I. aparecen como una herramienta pedagógica importante que proyecta acompañar a los alumnos con dificultad para transitar la escolaridad, en virtud de las condiciones objetivas y subjetivas de existencia, que los colocan en situación de vulnerabilidad socio-educativa. Al respecto, el Proyecto intenta, siguiendo a Meirieu (1998) no sólo “hacer sitio...” sino, y sobre todo, “ofrecerle medios para ocuparlo”, esto es, ampliar sus posibilidades y recursos personales desde una mirada positiva, desde el concepto de “resiliencia”.

¿Cuáles son los problemas que aborda?

Fracaso escolar, convivencia escolar, familiar, social, índices de repitencia, necesidades de adecuaciones curriculares significativas y no significativas, factores conductuales como desequilibrio, desvío afectivo emocional, retardo madurativo por falta de estimulación socio ambiental, desnutrición, bajo peso, problemas familiares sociales que rodean a niños en hogares carenciados no sólo en lo económico sino también en lo afectivo, pues en sus historias como papás no hubo aprendizaje del afecto.

Particularmente, la situación de agresión como modo de comunicarse con el “otro” se constituye en una modalidad naturalizada de interacción entre pares, y de alumnos a docentes; advirtiendo comportamientos violentos (insultos, gritos, empujones, golpes), desobediencia, constante

actitud desafiante a la autoridad y, en consecuencia, a las normas.

Asimismo, se plantea como relevantes las dificultades de tipo cognitivas, visualizándose limitaciones en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa; en el despliegue de una adecuada conducta social; trastornos del lenguaje, con moderadas y severas dificultades en la pronunciación por lo que se considera que el C.A.I. debe constituirse en un dispositivo que facilite la conformación de redes para la oportuna valoración y atención de las problemáticas observadas.

OBJETIVOS GENERALES

- Sostener y potenciar una oferta educativa de calidad y equidad, articulando el desarrollo de actividades pedagógicas, recreativas, deportivas y culturales que contribuyan al mejoramiento de la propuesta institucional, favoreciendo la apropiación de aprendizajes significativos, la inclusión, permanencia y egreso de alumnos de la Escuela Tte. Benjamín Matienzo, en situación de vulnerabilidad socio-educativa.
- Impulsar procesos de construcción colectiva que incluya a las familias del barrio Tillard y de la escuela Tte. Benjamín Matienzo en una práctica conjunta de problematización de la realidad y búsqueda de soluciones alternativas; de instancias de organización y resolución de necesidades de manera autogestiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fortalecer y articular procesos de construcción colectiva de prácticas que incluyan a todo el personal docente, aportan-

do a la elaboración de estrategias de inclusión socio-educativa para alumnos en situación de vulnerabilidad.

- Resignificar propuestas pedagógicas, socio-culturales, deportivas y recreativas, acompañando y fortaleciendo la trayectoria escolar de los alumnos de la Escuela Tte. Benjamín Matienzo.
- Continuar y fortalecer la articulación entre la escuela y distintas instituciones de la comunidad que tiendan a la elaboración e implementación de prácticas de interrelación, intercambio y labor reticular, potenciando la participación de sus actores.

¿A qué iniciativas responde la experiencia?

La iniciativa responde a la institución educativa en su intención de sostener una oferta de calidad y equidad, en el que se ven involucrados y comprometidos los docentes que se van incorporando a la planta funcional del centro educativo.

A la comunidad que demanda la “normativa” que regule conductas, hábitos, rutinas para dar orden a la cotidianeidad (no existe en los hogares trabajo ni quehaceres domésticos diarios y rutinarios con horarios que cumplir).

Finalmente, la incorporación del Programa C.A.I. que debe responder a los objetivos específicos con el que fue creado.

¿Quiénes participan y encarácter de qué?

Actores institucionales	Cargo o área-disciplina	Nº de participantes	¿Qué tareas desarrollaron?
Equipo directivo	Directora con Grado a cargo	1	Todo el personal, en diferentes momentos, con los aportes pertinentes a sus áreas y disciplinas, desarrollaron actividades de: diagnóstico, organización, diseño, implementación, evaluaciones parciales, revisiones.
Equipo docente	Maestros de Grado	3	↓
Equipo de orientación o asesoramiento	Gabinete Municipal Equipo de Salud – Hospital Funes Supervisora de Zona		↓
Otros	Equipo C.A.I.	6	↓

¿Quiénes son los destinatarios-beneficiarios?

Alumnos	Año, grado o división	Nº de alumnos
Toda la escuela	1º a 6º	79

¿Participan otras instituciones y/o equipos?

Organizaciones	Institución
Equipos de ministerios de educación o de supervisión	Supervisión.
Otros sectores del gobierno	Gobierno Municipal P.A.I.Cor. La Cooperadora Escolar.
Familias	Familias que pudieron incorporarse, de manera intermitente, a las diferentes actividades.
Empresas	Fundación Banco Macro.

¿Cómo se ha desarrollado?

Luego de transitar el período de inserción preliminar, de efectuar observaciones y comenzar con la práctica concreta, el equipo comparte, se encuentra, intercambia opiniones, debate, consensua y construye de manera colectiva el presente proyecto socio-educativo, tomando en cuenta el diagnóstico sobre la población escolar, la realidad social local, las propias miradas disciplinares, las experiencias transmitidas por personal docente de la escuela, las definiciones del P.E.I. y los lineamientos teórico-metodológicos que establece el Programa para implementar un proyecto que contenga un conjunto de acciones diseñadas desde la especificidad de cada taller, orientadas a la transformación del objeto sobre el cual intervenimos. En tal sentido, se propone como eje central abordar aspectos que tienen íntima relación con la convivencia escolar, y así, elaborar actividades direccionadas a minimizar la expresión de la violencia,

apuntando a los aspectos comunicacionales, el reconocimiento y respeto al “otro”, el seguimiento de normas y reglas, los hábitos y habilidades sociales; elementos que se consideran significativos para delinear estrategias y dispositivos de intervención.

El proyecto pretende construir con las familias, en su cotidianeidad, la posibilidad de problematizar su realidad para mejorar la calidad de vida social, familiar y transitar lo escolar con éxito, favoreciendo la permanencia y egreso de los alumnos.

Acciones/condiciones/construcciones/transformaciones

- Resignificación del P.C.I. -ajustes curriculares, clases de apoyo en contra-turno-.
- Flexibilidad de tiempos y espacios.

- Movilidad de alumnos, acorde al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Actividades deportivas, recreativas, expresivas y artísticas.
- Talleres de sensibilización y capacitación docente.
- Trabajo en red: Salud -pasantías de alumnos de carreras universitarias y terciarias (Fonoaudiología – Acompañamiento Terapéutico)-.
- *Proyecto de Inserción Comunitaria e Inclusión Social*, E.P.A.R. (institución que brinda rehabilitación a personas con discapacidad intelectual).
- Desde el Área de Educación Plástica se implementa el proyecto del boceto del logotipo del C.A.I. local, junto a alumnos del Segundo Ciclo.
- Visitas domiciliarias.

¿En qué horario se desarrolla la experiencia?

- Dentro del horario escolar.
- Fuera del horario escolar.

El proyecto se lleva a cabo según el siguiente cronograma:

Lunes a viernes

TURNO MAÑANA de 8:30 a 12:30 hs. Segundo Ciclo - C.A.I. de 13:00 a 16:00 hs. con flexibilidad en el horario de asistencia y permanencia (clases de Apoyo escolar).

TURNO TARDE de 13:00a 17:00 hs. Primer Ciclo - C.A.I. de 8:30 a 11:30 hs. con flexibilidad en el horario de asistencia y permanencia (clases de Apoyo escolar).

Las docentes comunitarias no sólo desempeñan su tarea a través de las clases de apoyo escolar dentro de la institución, sino

también con un trabajo de acompañamiento e intervención socio-comunitaria en los hogares.

Sábados

De 8:30 a 13:30hs. se desarrollan actividades de Teatro, Ed. Plástica, Ed. Física y Apoyo escolar con las docentes comunitarias.

¿Cómo se ha evaluado o se prevé evaluar la experiencia?

La experiencia se encuentra actualmente en proceso de implementación (desde mayo 2010), por lo que se llevan a cabo cortes evaluativos de tipo cualitativos, con el objeto de valorar el nivel de consecución de las metas proyectadas en virtud de las actividades emprendidas, intentando direccionar las propuestas y estrategias de manera de ir realizando los ajustes necesarios para corregir las “desviaciones” o resultados no esperados en la práctica concreta. Dichos cortes evaluativos parciales se llevan a cabo a través de los registros de la práctica cotidiana, de manera cualitativa. En cuanto al aspecto cuantitativo, se utilizarán los documentos *Línea de Base: Trayectorias escolares, acciones e intervenciones docentes y Entre docentes de escuelas Primarias*, ambas publicaciones del Ministerio de Educación. Asimismo, se utilizarán planillas de calificaciones y seguimientos de los alumnos; libro de asistencia; modificaciones actitudinales conducentes a mejorar el desempeño; implementando talleres (utilizando técnicas o dinámicas vivenciales de análisis) y reuniones de personal, favoreciendo la reflexión de la práctica y facilitando la construcción colectiva del hacer y vivir la escuela.

¿Cuáles son los resultados en relación con los objetivos planteados?

Entre los resultados observados se pueden mencionar:

- Resignificación de la práctica pedagógica.
- Disminución en los índices de repitencia.
- Aumento de matrícula.
- Disminución de los índices de violencia escolar, familiar, barrial.
- Consideración de la escuela como un espacio de lo público.
- Se valora como positivo el nivel de asistencia a las actividades programadas por la escuela y el C.A.I., el involucramiento y participación en las actividades por parte de los alumnos y algunas familias reconociéndolo como un legítimo espacio de consultas y asistencia pedagógica.

En consecuencia, se puede afirmar que ha habido modificaciones en el aspecto actitudinal. Formación, organización del trabajo, durante dos años consecutivos, de una Cooperadora Escolar con objetivos específicos alcanzados. Además, es importante señalar que se advierte en las familias una modificación paulatina respecto a las interpretaciones en torno a las limitaciones de sus hijos, en cuanto al rendimiento escolar, pudiendo aplicar relaciones de tipo causal con situaciones de salud que los afectan, de tipo neurológicas, nutricionales o psicológicas, para dar ejemplos. Esta situación ha contribuido a posibilitar una problematización de las carencias o problemas, vivenciándolos de manera sinérgica, por cuanto “se ha sentido la necesidad”, ha permitido una movilización y puesta en acto, por parte de los mismos padres. Dicha situación se hace evidente a través del incremento de consultas en relación a la solicitud de articular con otras instituciones (Hospitales, dispensarios) la asistencia médica necesaria.

¿Se han alcanzado resultados no esperados?

Se materializaron resultados no esperados en relación a la resistencia por parte de algunos miembros de la comunidad educativa, valorando como amenazante el ingreso de un programa que se va a desarrollar con seis (6) personas nuevas en la escuela, frente a cuatro (4) permanentes. Esta situación ha provocado conflictos y disputas, analizando como factor a mencionar, la “lucha por no diluirse individualmente en el todo”, en este nuevo equipo que se construye, observándose esfuerzos por conservar el protagonismo y reconocimiento frente a todos.

¿Qué aspectos facilitaron la implementación?

Se considera como un aspecto de relevancia significativa la apertura institucional frente a la implementación del programa en la escuela, considerado como un dispositivo facilitador y un valorado recurso que permite favorecer la tarea, ya compartida entre más actores, y el trabajo articulado.

La flexibilidad mostrada por los responsables jurisdiccionales del Programa C.A.I. ha permitido la elección e inclusión de profesionales con idoneidad, trayectoria, y reconocimiento comunitario, aspecto que facilitó la implementación de las acciones proyectadas y la legitimidad social en la inserción.

¿Qué obstáculos -nudos críticos- han enfrentado para su implementación efectiva?

No se registran nudos críticos aún, más allá de los obstáculos descriptos preceden-

temente, encauzados tras la realización de talleres de sensibilización y trabajo grupal.

¿Qué aprendizajes (institucionales, profesionales, de los alumnos) se han logrado a partir del desarrollo de la experiencia?

Se considera que los aprendizajes referidos tienen estrecha relación con la modificación de conductas en función de lo vivido, lo empírico; en detrimento de lo discursivo. Se comienzan a transitar escenarios desde donde puedo ver y comprender al “otro” como diverso, en trayectos y circunstancias distintas, con los que puedo acordar. Estamos convencidos en que es este aspecto un aprendizaje institucional. En cuanto a lo profesional, se han comenzado a problematizar conceptualizaciones que argumenten interdisciplinariamente la práctica compleja. Esto es, se reelaboran estrategias, con aportes teórico-metodológicos para evitar la improvisación.

¿La escuela recibe algún subsidio financiero para desarrollar la experiencia?

Se prevé la asignación económica de \$5.000 para ser utilizados en materiales, insumos, recursos y salidas. Dicho subsidio

proviene del Estado nacional, en el marco de lo estipulado en el Programa C.A.I.

¿Qué otros recursos materiales y/o financieros fueron utilizados?

Hasta poder contar con la asignación mencionada, los docentes adquieren los recursos necesarios para llevar a cabo las actividades.

¿Está previsto dar continuidad a la experiencia? ¿Se considera necesario ajustar o modificar la propuesta?

La presentación de este proyecto tiene relación directa con el diseño de un proyecto originario, que se re-significó, modificó y se adaptó paulatinamente a los requerimientos de una institución que atravesaba instancias de cambio, de marchas y contra-marchas -internas y del contexto-. Por lo tanto, es necesario pensar la presente propuesta no como un producto acabado, sino más bien, como un insumo para constantes revisiones, reconstruyendo la visión y las prácticas; para que continúe sirviendo como un recurso problematizador, que permita mirar hacia un nuevo horizonte.





Institución: Escuela Musical Collegium

Localidad: Córdoba

Teléfono:(0351) 4210232

E-mail:primaria.collegium@gmail.com

A partir del diálogo, la narración y la lectura *de* y *sobre* la literatura se desarrollaron actividades tendientes a promover la creación literaria en la escuela, involucrando las áreas de Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Plástica.

Problemas que aborda la experiencia

La falta de un espacio real y concreto de escritura en el aula, que tenga en cuenta también los procesos de pre y post escritura. La necesidad de que se escuchen las voces de todos en el aula. La ambigüedad de la carpeta de clases como soporte de textos literarios propios, puesto que se diluyen entre las actividades cotidianas.

Objetivos

- Generar un espacio sistemático para abordar la literatura en el aula.
- Posibilitar un recorrido escritor personal e individual que abarque espacios intra y extraescolares.
- Afianzar el concepto de autor y de texto literario, a partir de la lectura y análisis de distintos tipos de literatura.
- Fortalecer, a partir del diálogo grupal, contenido y producto del formato taller, el respeto por la palabra del otro y la seguridad en las propias ideas y producciones.
- Instalar la revisión y la reescritura como un hábito cotidiano, que es parte del acto de la propia escritura.
- Integrar al aula aquellas experiencias personales y escolares que resultaron significativas para ser incorporadas al recorrido escritor de cada uno.
- Relacionar la escritura con la plástica habilitando otro espacio para el arte en una escuela cuya formación dedica un espacio particular a la música.
- Realizar un libro con las producciones del año, ya que sexto, como último año de la Primaria implica el cierre de un trabajo progresivo y sostenido, que se ha llevado a cabo a lo largo de toda la Primaria, con variados textos de circulación social.
- Emplear medios tecnológicos (procesador de textos, Internet, cámaras y procesadores de imágenes) en contenidos áulicos con objetivos concretos del área.
- Dar espacio al pensamiento individual y grupal en las discusiones referidas a lo literario.
- Reconocer y emplear estrategias de desarrollo, recursos y vocabulario frecuentes en distintos tipos de textos literarios.
- Reconocer los conceptos de versión y de creación literaria.
- Fortalecer las estrategias lectoras de pre-lectura, lectura exploratoria, lectura analítica y post-lectura.

¿A qué iniciativa responde la experiencia?

Responde a la iniciativa de un docente y al apoyo de un grupo de educadores.

¿Quiénes participan y en carácter de qué?

Actores institucionales	Cargo/área	Número de participantes	Tareas desarrolladas
Equipo directivo.	Directora.	1	Registro, observación, acompañamiento.
Equipo docente.	Maestra de Lengua de 5º y 6º.	1	Gestión y puesta en marcha del proyecto.
Otros.	Maestro de Ciencias Naturales y maestra de Plástica.	2	Producción y montaje de accesorios paratextuales. Articulación de contenidos vinculados a los temas de cada área.

Destinatarios- beneficiarios

Alumnos	Año, grado	Número de alumnos
Curso completo	Sexto grado	26

¿Participan otras instituciones y/o equipos?

Participaron familiares en momentos específicos de escritura. Para la muestra pedagógica, toda la escuela tuvo acceso a la experiencia y a las diferentes producciones.

Breve descripción de procesos y actividades

- Narración de mitos y leyendas.
- Lectura de mitos y leyendas de diferentes partes del mundo.

- Caracterización de las tipologías textuales trabajadas y sus estrategias particulares de desarrollo.
- Producción de textos literarios, a partir de consignas integradas relacionando las conceptualizaciones y reflexiones previas.
- Lectura de las propias producciones en grupo, frente a la clase.
- Discusiones y sugerencias surgidas de las lecturas anteriores.
- Revisión de la escritura.
- Pasado en limpio y envío en CD, pendrive o por mail para su posterior archivo.

- Conversaciones acerca de ideas propuestas por el grupo para la escritura, o para las ilustraciones, esculturas.

Horario de desarrollo de la experiencia: escolar y extraescolar.

Evaluación de la experiencia

- Evaluación permanente en la participación de las clases-taller.
- Revisión y recomendaciones para la escritura, correcciones vía mail y en el cuaderno borrador.
- Análisis de los vínculos con los contenidos de lengua de sexto grado y el desarrollo del proceso personal de la escritura.
- Muestra pedagógica y devoluciones de padres, compañeros y otros actores institucionales.
- Autoevaluación, reconocimiento de las propias posibilidades frente al proceso de escritura.

Resultados en relación a los objetivos planteados

A lo largo del año, los alumnos escucharon y leyeron en forma individual y grupal, distintos tipos y géneros literarios - mitos, leyendas, poesías, juegos de palabras, cuentos (clásicos y de autor, policiales, de terror, de humor, entre otros)-. Trabajaron en la escritura semanalmente, aplicando diversas estrategias de planificación y revisión de los textos, y comprometiéndose gradualmente con la escritura propia y la de los demás.

En la mayoría de los casos, pudieron sostener el uso del cuaderno borrador como soporte de la escritura catártica y la planificación de los textos.

A fin de año, todos habían creado un corpus individual más o menos completo y vinculado a aquellos textos literarios que les habían resultado significativos y todos fueron capaces de desarrollar textos coherentes, de extensión significativa y con su sello particular.

Lo más fructífero de la experiencia fueron los momentos de discusión grupal y análisis, en los que se trataban temas no sólo literarios, sino también sociales, históricos, ecológicos, lingüísticos y hasta filosóficos y religiosos. La atención y la escucha en esos momentos, el interés por la palabra del otro e inclusive por la forma de expresar las ideas de cada uno, fueron verdaderas rondas de intercambio, de expresión y de reflexión.

Desgraciadamente, no pudimos llevar a cabo la edición del libro, por factores económicos mayormente y también debido a que los tiempos escolares tienen otras demandas sobre los alumnos y los maestros que a veces requieren una atención especial, sobre todo a finales de sexto grado.

Resultados no esperados

Una idea que surgió en el entusiasmo del cúmulo de textos que habíamos acopiado fue la de pedir a los adultos vinculados a los niños que enviaran por mail escritos personales de tema libre para adjuntar a la antología. Maestros y padres fueron invitados a escribir y, si bien no todos se animaron, los textos recibidos fueron reconfortantes y alentadores, ya que contaban experiencias de la infancia de los padres, o historias de los chicos cuando eran pequeños, y hasta llegaron poemas de abuelas y tías escritoras que vieron en la propuesta un espacio de expresión.

Aspectos que facilitaron la implementación

- La libertad de crear mi propio proyecto basado en experiencias como maestra y como escritora.
- La organización y acuerdo previo con los chicos, los padres y la institución de trabajar un tipo de texto diferente cada mes, con un orden preestablecido.
- La regularidad del uso del cuaderno borrador para la escritura de textos personales en quinto y sexto grado.
- La disposición de los alumnos a escuchar historias y a producirlas en un ambiente de respeto por la palabra del otro y por sus decisiones estéticas, lo que no impedía la sugerencia de correcciones y otros aportes.
- La posibilidad de otorgar a la escritura y a la reescritura un tiempo extraescolar relajado sin ser laxo.
- El apoyo de los compañeros de trabajo involucrados con sexto grado (dirección, maestro de Ciencias Naturales y maestra de Plástica).
- El apoyo y el interés de los padres en leer las producciones de sus hijos.
- El uso de la computadora, CD y correo electrónico para la versión final y la recopilación.

Obstáculos enfrentados

- Los tiempos escolares acelerados.
- Los cortes del momento de aprender, producir, leer -en horas de clase y recreos-.
- La demanda escolar de “poner nota” a producciones que, por estéticas, no entran dentro del sistema canónico de calificación.
- La urgencia de sexto grado de trabajar múltiples contenidos en todas las áreas por ser el grado de cierre de Primaria.

- La demanda, por parte de algunos padres, de correcciones de tipo ortográfico, por ejemplo, cuando la búsqueda tenía que ver con encontrar un lenguaje propio, una forma personal de insertarse en el mundo de la lengua que, si bien no pretende dejar de lado la ortografía, o la caligrafía, centra sus objetivos en el vínculo pensamiento-palabra-expresión-recepción.
- La discusión con padres sobre los riesgos del acceso a Internet de los chicos.

APRENDIZAJES INSTITUCIONALES

Aprendimos que es posible flexibilizar los tiempos institucionales, en pos de generar un espacio real de escritura y creación y pudimos sostener el trabajo en equipo en los tiempos escolares reales sin descuidar lo académico-curricular, propio de cada docente y área involucrada.

APRENDIZAJES PROFESIONALES

La creación genera creación. El plantearse, cotidianamente, propuestas que habiliten la participación democrática, la experimentación, la escucha interesada, la sugerencia respetuosa, sin duda constituyen aprendizajes sostenidos a través de la práctica y supone para el docente situarse no sólo en el lugar de coordinador de la experiencia, sino también de escritor, de lector, de crítico, e invita a replantearse los métodos y formas convencionales de dar clases, de evaluar a los alumnos y de autoevaluarse.

APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS

Los alumnos aprendieron a:

- Escuchar historias ancestrales y recientes.
- Respetar la producción y la palabra del otro.
- Diferenciar entre la planificación de la escritura, la escritura catártica, la revisión, la versión final...
- Reconocer distintos tipos de recursos empleados para el desarrollo de diferentes tipologías textuales.
- Reconocer diferentes explicaciones de la génesis de las cosas (explicación científica, mítica, tradicional, individual, fantástica...) y dentro de este concepto, el origen de las palabras, la etimología, la definición por indagación dentro de los significados de las raíces y derivaciones...
- Narrar historias, secuenciar narraciones, describir personajes, elegir las palabras adecuadas...
- Diferenciar los procesos de la oralidad y los de la escritura.
- Mirar las estrellas buscando formas e historias dentro de ellas como hicieron los primeros humanos.
- Construir lo que imaginaban, a mostrar sus creaciones, y lo más importante, a animarse a escribir, porque hacia fin de año todos habían hecho su aporte a la antología y en los escritos se podían apreciar tanto los procesos de aprendizaje grupal, como los de aprendizaje individual.

Nota: No se consignan en este listado los aprendizajes relacionados con Gramática, Sintaxis y normativa, que se fueron relacionando con los diferentes tipos de texto.

OTROS RECURSOS MATERIALES Y FINANCIEROS

La escuela no recibe subsidio financiero alguno para desarrollar la experiencia.

Sin duda, fue necesario mucho tiempo extraescolar no remunerado para planificar, leer, revisar, editar y desarrollar cada instancia de las experiencias.

Facilitó también la posibilidad, después de mucho tiempo, de tener PC en mi casa y acceso a Internet por primera vez.

El nivel socioeconómico de la mayoría de los alumnos permitió la disponibilidad de acceso a PC, acceso a otras tecnologías y a la mayoría de los materiales requeridos para Plástica y Ciencias Naturales.

ACERCA DE LA CONTINUIDAD DE LA PROPUESTA

Más que continuarla, nuestra idea es trabajar este año la posibilidad de ampliarla a los otros grados de la escuela. La movilidad docente no siempre nos permite ocupar los mismos espacios y, en la actualidad, desde mi puesto como maestra auxiliar y volante de la institución, puedo lograr una mirada transversal que facilita el acercamiento a los distintos grados. Este año, la propuesta de escritura involucrará un trabajo por sala a partir de la articulación del área de Lengua y un documento sobre animación a la escritura que trabajaremos con el resto de los docentes. El seguimiento de la propuesta lo llevaremos a cabo la directora de la institución y la maestra volante. El objetivo final es producir para fin de año un pequeño gran libro, armado muy económicamente con fotocopias y financiado por los padres para que cada niño lleve a su casa los escritos de toda la escuela.

***Escritura y comunicación en la sala.
Una aproximación a la escritura que contempla el derecho autorial sobre el texto.
Los contenidos de lengua en la escritura***

Desde que empecé a escribir, y me estoy refiriendo a cuando aprendí, digamos por caso, primer o segundo grado, uso papelitos: servilletas, rincones de hojas cuyo tema central es otro, hojas arrancadas de cuadernos y metidas dentro de un libro, donde registro mis ideas, poemas, argumentos para cuentos y listas de compras.

Nunca he podido sostener, por ejemplo, el uso de un cuaderno fuera de la escuela Primaria e inclusive en mi trabajo de maestra, donde tengo que presentar regularmente una carpeta con mi planificación, me encuentro con que las mejores clases, las más creativas, las más divertidas, están en papelitos. Y en papelitos quedarán, lo cual es una pena, porque suelo traspapelar mis papelitos, y entonces rara vez recupero mis viejas ideas para ponerlas a funcionar nuevamente.

Como maestra de Segundo Ciclo, hace tiempo que empecé a observar que los chicos usan la carpeta como yo mis papelitos. Tienen todo amontonado ahí, pero vuelven sobre eso rara vez, y habitualmente a demanda.

No me gusta corregir carpetas, acostumbro a intervenir en forma oral con mis alumnos y además pienso que muchas veces la carpeta funciona como un segundo cuaderno de comunicados, que avisa si alguien no hizo la tarea. Por otro lado es cierto que soy bastante detallista y corregir me lleva mucho tiempo: ortografía, puntuación, contenido, redacción, caligrafía, contexto espacial... Es un montón. Observar todas esas variables en una actividad y encontrar una forma de registrar esa observación que no invada, pero se entienda, que sugiera, o indique o proponga una nueva mirada...

De todos modos, me he llevado a casa carpetas para corregir y ¿qué ví? Cuentos, poemas, pensamientos originales, reflexiones profundas mezcladas con la rutina de actividades y tareas. Es más, muchas veces un cuento quedaba trunco por la necesidad diaria de poner de nuevo la fecha y dedicarnos al trabajo nuestro de cada día...

La idea del cuaderno de notas surgió en parte por la practicidad de tener a mano un portador de aquellos textos en los que lo importante es el contenido, ya sea por la actividad creadora que implicaron o por la reflexión profunda que conllevan.

Cuaderno de notas o cuaderno borrador, como lo llamamos este año, es un **refugio de las ideas**, son **los textos en relieve**, es el proceso desde el primer texto hasta el final.

Considero el borrador como un **fin** en sí mismo y a la vez un **instrumento**.

En el borrador importa el **contenido**, y no la forma, a menos que la forma sea también un contenido, como es el caso de las poesías. No importa la ortografía, sino el **lenguaje**. Y aún más que el lenguaje, importa el **animarse a decir**, el **atreverse a escribir** (en un espacio semi-público, o semi-privado, como lo son todos los espacios escolares) aquellas ideas o aquellas palabras que emanan de los actos de **consciencia** sobre las cosas, sobre la vida, sobre el mundo.

Como instrumento, posibilita el **encuentro** con el propio texto, separado de otros escritos no tan propios, para facilitar su socialización también.

Al compartir la producción con otros, se multiplican los requerimientos del texto, que en un momento inicial es evidencia y

registro del propio pensamiento. En el circuito de la comunicación este mensaje convertiría así al **emisor en receptor**. Se trataría de un receptor benévolo que completa rápidamente los sentidos que porta el texto más allá de la escritura, que no demanda ninguna convención o normativa facilitadora de la comprensión. Las preguntas, en este primer momento, tienen que ver con lo que quiero decir y por qué lo quiero decir. La escritura es más bien **catártica**, aun si se trata de textos que por definición son reflexivos, prima la necesidad de decir ya. Es en el momento de compartir el texto donde la reflexión sobre el **entendimiento del otro** cobra un papel preponderante.

Lo que voy a decir, dicho de esta forma, ¿será captado por el otro como yo lo pensé? ¿Es ésta la palabra que necesito? ¿He dicho todo lo que quiero que esté presente en mi discurso?

No es fácil para un niño plantearse estas cuestiones como no es fácil para un adulto darles respuesta tampoco.

La forma que tenemos en la sala para que aparezca, ya sea la pregunta o una respuesta, es la socialización misma.

El grupo funciona como un **yo emisor externo** que sugiere y alienta, que aplaude la belleza de la idea o de la forma de expresarla, que aprueba, desaprueba y propone. De todas formas está siempre claro que la decisión final es del **autor**. Que nadie sabe mejor que él cuál es la pregunta pertinente para mejorar el texto, cuál es la respuesta necesaria para corregirlo.

El contenido de los textos y el contenido de Lengua

Son dos cosas diferentes, como es obvio. Los contenidos de lengua que me propongo trabajar en la sala son aquellos que aportan de alguna manera a los textos que propongo escribir. De cualquier manera, para escribir un texto son múltiples los contenidos que están en juego. Desde los meramente normativos a los que concentran parte del néctar del mundo, me veo siempre en la necesidad de seleccionar y recortar a veces, para que la escritura de un solo texto no sea la labor de todo un año.

Enumero a continuación en una clasificación personal, una lista que de ningún modo pretende ser exhaustiva, sino clarificador, en algún sentido, de mi práctica:

Contenidos vinculados a la **normativa**: reglas de escritura, caligrafía, ortografía y puntuación.

Contenidos vinculados a la **estructura textual**: implican la reflexión sobre los formatos textuales, sus características y objetivos.

Contenidos vinculados a la **gramática**: como el reconocimiento y la justificación del uso de determinadas categorías gramaticales y estructuras sintácticas.

Contenidos vinculados a las **relaciones textuales**: uso de elementos de cohesión, y recursos que se despliegan en distintos textos, como conectores, sinonimia, hiperonimia, elipsis, etc.

Contenidos vinculados al **lenguaje**: el vocabulario específicamente vinculado a determinados textos, etimología e historia de las palabras, derivación, etc. También, valor semántico de los términos y calibración.

El programa es extenso, si además agregamos aquellos contenidos propios de

la **lengua oral** que es el medio que usamos habitualmente para trabajar en la sala.

La idea es que lo que se habla en la sala, lo que se comparte acerca de los contenidos, las conclusiones a las que llegan a través de las actividades, sean el insumo para escribir los textos y a la vez sustenten el acto de devolución que realiza el grupo a la persona que presenta su texto, una devolución que va más allá del *me gustó no me gustó*, pero que no lo deja de lado, sino que permite fundamentarlo desde el desarrollo textual, la selección del lenguaje y el vocabulario, etc.

Para esto, es necesario un recorrido previo de los textos, un camino que vaya desde lo intuitivo a lo analítico, que atraviese diversidad de ejemplos y proponga variedad de miradas. Y en ese sentido, es indudable que las mejores propuestas de lectura y escritura son aquellas que están vinculadas a mi propio recorrido como lectora y escritora.

Mariana Tasconi
Maestra de grado
Escuela Musical Collegium

EMPEZAR POR EL PRINCIPIO (Narración de la experiencia de escritura de los mitos de la creación)

Comencemos por volver al punto cero, ese momento en que **todo** recibía por nombre, **nada**. Tal vez nos cueste vaciar nuestra mente de ideas prefabricadas, despojarnos de las verdades que se llaman científicas que giran en torno al principio de un cosmos tan inmenso como inabarcable por la mente humana y que no pasan todavía de ser teorías que buscan explicar en términos que podamos entender los inicios de la materia, de la vida, del universo.

Volver al punto cero en la escuela conlleva la presencia simultánea de las múltiples ideas que cada persona ha gestado o ha aprendido en su entorno personal.

La propuesta comienza planteando **¿Cómo creés que fue el comienzo de todo?** Cerramos los ojos, buscamos la oscuridad total o la luz total y comienza la creación. No hay diferencia entre oscuridad y luz, en tanto estas no se planteen como opuestas, por eso es que da lo mismo el punto de partida. Al abrir los ojos hay mil palabras que quieren salir de cada boca. Que esperen las palabras, ya les llegará su tiempo, después de todo, soy maestra de lengua. Les pido entonces que reserven las palabras y que plasmen la **imagen mental** que habitaron momentos antes.

Para la siguiente hora, desgraciadamente la escuela viene fragmentada también en horas arbitrarias, tenemos veintiséis imágenes del principio. Algunas terminadas, otras en proceso. Llega el momento de la palabra y es un momento especial, sobre todo para el paradigma escolar, puesto que a cada uno le tocará narrar a partir del propio dibujo, su idea individual de la creación. A todos les llega su turno y cada uno es escuchado por aportar algo nuevo o diferente, por decir justo lo que iba a decir otro, porque dibujó una maravilla o algo que no se entiende y todos queremos saber qué es.

En los relatos aparece el sol, el agua, la tierra y el aire, un dinosaurio, un león, un diminuto punto que estalla, dioses, un Adán y una Eva, música y estrellas.

¿Cuándo comenzó todo? ¿Acaso fue cuando alguien comenzó a narrar la maravilla?

La tarea para dentro de unos días es escribir en el cuaderno borrador, que usamos sólo para textos, el proceso de la creación que cada uno narró.

Mientras tanto, buscamos material sobre los mitos de la creación, **¿Qué pensaron las distintas culturas acerca del comienzo?** En este punto, yo también apporto material y tenemos un día de lectura sobre los mitos de la creación de distintas civilizaciones. Hay mucho para leer y comentar y a eso nos dedicamos por un tiempo. Leemos un mito, se lo contamos a otro y escribimos brevemente sobre los mitos que escuchamos.

Pero... **¿Qué dicen los mitos?** Hay marcadas diferencias y otras tantas semejanzas. Nos concentramos en las semejanzas, especialmente aquellas de contenido que se evidencian en el léxico común. Muchos mitos de la creación tienen en común la dualidad: **día y noche, luz y oscuridad, bien y mal, frío y calor**. También hay ideas que aparecen con frecuencia: **la nada, el agua, la unicidad, el tiempo muy lejano, dioses y humanos**.

Llegó el momento de preguntarnos por **las primeras palabras**. El año anterior habíamos hablado de las primeras palabras que cada uno dijo, pero esta vez necesitamos ir más allá. Necesitamos imaginar ese momento en el que el lenguaje simbólico emerge de la comunicación para quedarse entre las personas.

¿Cuáles habrán sido las primeras palabras que la humanidad habló?

La respuesta es un torbellino de palabras que emanan del arcón de los tiempos: **fuego, agua, luna, lluvia, dioses, sol, piedra,**

cielo, polos, estrellas, espíritus, humanos, quedan registradas en el pizarrón como las palabras más antiguas.

Durante dos semanas hemos hecho eje en los mitos de la creación; también hemos visto la presencia de indicadores de temporalidad en las narraciones, que promueven el avance de las acciones y notamos la necesidad de introducirlos en el propio relato, que retomamos por primera vez desde aquella primera tarea. Nos dedicamos a la lectura y reescritura de nuestros propios textos.

Luego de esta segunda escritura del mito de cada uno, **los leemos al grupo**, que escucha y sugiere posibilidades que podrían enriquecer las historias, desde notar que una idea se abandonó en el camino, a marcar la distancia de un texto determinado respecto del lenguaje de lo mítico, o la semejanza a un cuento que podría tener otro escrito. En este punto, se ponen en juego aquellas sensaciones que vivimos al escuchar diferentes tipos de narraciones, no escuchamos igual una noticia, que un cuento, que un mito, que un chisme, y por lo tanto, no pedimos como receptores lo mismo a cada texto. Los chicos han estado trabajando con las características de los mitos, y pueden así, desde ese saber, juzgar las propias producciones.

Esta instancia invita a una nueva reescritura, que puede ser la definitiva o un paso hacia un texto tal vez más extenso, o más complejo, o conciso y por qué no, tal vez más bello.

Mariana

DE LOS DEMÁS ACTORES INSTITUCIONALES

Llevar a cabo un proyecto en la escuela, requiere de la presencia y colaboración de varios actores institucionales. En este proyecto en particular, fueron valiosos el apoyo y los aportes de Cecilia, la Directora, de Alejandro, Maestro de Matemática y Ciencias Naturales y de Nora, Maestra de Plástica de la Institución.

Cecilia Sagasti, acompañó el proceso permanentemente desde las planificaciones, con su presencia como lectora y auditorio en la sala y documentando los distintos momentos del proyecto.

-Desde mi lugar como Directora, siempre doy espacio a los docentes para que realicen proyectos áulicos en los cuales los niños puedan liberar su imaginación, su creatividad y su pensamiento.

Desde los comienzos de este proyecto, acompañé a Mariana dándole todo mi apoyo y destinando tiempos para la realización de las distintas actividades.

La lectura y la escritura son parte importante de nuestro proyecto pedagógico, cuando se planteó éste proyecto en particular, luego de un proceso de análisis se puso en marcha, con evaluación permanente y comunicación al resto del grupo docente a lo largo de las reuniones de personal.

Por mi parte colaboré en la lectura de los escritos de los niños, en la digitalización de algunos textos y en el registro fotográfico del proceso.

Generar un clima de trabajo donde se permita desplegar la imaginación de los docentes y el acompañamiento en estos procesos, son fundamentales en mi gestión, ya que considero que es en el aula donde se

logrará la transformación del sistema educativo.

Cecilia Sagasti
Directora
Escuela Musical Collegium

La presencia de Alejandro, el maestro de Matemática y Ciencias Naturales, fue importantísima en el campamento, donde su interés por las estrellas y su gusto por las historias permitieron iniciar el proyecto de escritura de las leyendas de las constelaciones. Posteriormente, él trabajaría en la sala con circuitos eléctricos y eso posibilitó la construcción de algunas de las constelaciones que inventaron los chicos para presentarlas en la muestra, donde encendían los circuitos colgados en el techo e iban narrando las leyendas en la oscuridad a los que venían a nuestra presentación.

-En acuerdo con Mariana planificamos un cronograma en el cual, junto con el comienzo de la lectura de mitos de creación se comenzaría a trabajar sobre contenidos del Universo y sistema solar. Para esto, era necesario generar un conjunto de preguntas vinculadas al tema, a partir de los saberes previos y los intereses de los alumnos, para luego procurar encontrarles respuesta.

El primer trabajo fue realizar lecturas libres sobre el tema, para lo cual recurrimos a distintos materiales, revistas, libros, publicaciones infantiles o artículos periodísticos y se sugirieron páginas de Internet.

El resultado fue un arsenal de preguntas que abarcaban desde cuestiones sobre las dimensiones de cuerpos celestes, la formación de las estrellas, los agujeros negros hasta el origen del universo y la teoría del Big Bang.

Para responder las preguntas se realizó en primera instancia un nuevo trabajo de investigación bibliográfica. Los alumnos, en pequeños grupos, recuperaron datos sobre los componentes del sistema solar y el universo. Con todos estos datos compusimos un cuadro de información en donde constaban y se expusieron datos referentes a la estructura, dimensiones y características de los componentes del sistema solar.

Por otro lado, se desarrollaron experimentaciones en el campo de la Física a fin de poder generar una noción sobre los conceptos de gravedad, densidad, y magnetismo.

Esto nos llevó a conversar sobre la idea de átomo y materia.

Se compartió una lectura intuitiva de la tabla periódica y se utilizaron esas percepciones a fin de comprender características de los grandes planetas gaseosos en comparación con los planetas sólidos y a su vez con la relación de masa del Sol. Indefectiblemente surgieron preguntas sobre la cuestión del origen del calor en las estrellas. Dichas preguntas se discutieron en el aula y se logró una aproximación a la noción de calor como producto de la relación masa-densidad y su efecto sobre la estructura atómica.

En el área de Matemática abordamos la problemática del número y pequeños trabajos sobre escala y también proporcionalidad, a fin de contar con alguna idea cuantitativa sobre los tamaños.

Se plantearon discusiones sobre el fenómeno de transferencia de energía y relaciones gravitacionales en los cúmulos galácticos, entre galaxias y en el sistema solar. A su vez, se realizó una observación comprensiva del capítulo de *Cosmos* que

habla sobre el ciclo de las estrellas. En este mismo capítulo hallamos también respuestas sobre los denominados “agujeros negros”.

Como los alumnos estaban investigando sobre los orígenes, era permanente una significativa predisposición a vincular las ideas y generar hipótesis especulativas.

Un aporte importante fue que durante los meses de trabajo se dio amplia difusión a la puesta en marcha del mayor acelerador de partículas (“la máquina de dios”). El padre de un alumno nos dio una clase en donde explicó el experimento, desarrolló la teoría del átomo desde sus orígenes griegos hasta la actualidad y nombró las fuerzas fundamentales (gravitacional, electromagnética y atómica).

El siguiente paso fue trabajar sobre la segunda fuerza y abordamos el aprendizaje de la electricidad comprendiendo en primer término la noción de trabajo y fuerza. Realizamos experimentos utilizando electricidad para la construcción de circuitos simples en serie y en paralelo.

Para el campamento llevamos un mapa celeste y un listado de las principales constelaciones conocidas para el hemisferio sur. También contábamos con un telescopio con el que observamos la luna.

Para la muestra pedagógica nos avocamos a diseñar la parte eléctrica de las constelaciones. Se compraron leds y resistencias para poder utilizar una fuente de 6v. Los distintos grupos contaron con la ayuda de dos alumnos que sabían realizar soldaduras eléctricas. Con eso se construyeron los diseños de constelaciones para las leyendas.

Durante ese tiempo de trabajo, se retomaba permanentemente la temática ya

que las preguntas eran muchas y los pedidos de aclaración surgían a diario.

A mi entender, en relación al trabajo de escritura, el estudio de los contenidos relatados aporta varios elementos significativos. Por un lado habilita variedad discursiva, vocabulario, nociones, conceptos, datos. En definitiva, contenido simbólico que enriquece y sustenta la producción de textos.

La discusión, y explicación de hipótesis científicas acerca de fenómenos lejanos y de imposible verificación sensible teniendo en cuenta el estadio operatorio en el que se encuentran los alumnos de alrededor de 11 o 12 años; necesariamente impulsó una estructuración lógica de los discursos y un conocimiento del mundo bajo el prisma analítico científico. Esta perspectiva permitió diferenciar fantasía y realidad. Hubo preguntas sobre la viabilidad de situaciones que plantean películas de ciencia ficción, por ejemplo.

En cuanto a la evaluación del trabajo y contenidos de ciencias, en la primera etapa se consideró la pertinencia, coherencia y de las preguntas presentadas al grupo. El mismo grupo ejerció un trabajo de heteroevaluación al juzgar las preguntas que cada alumno proponía para la investigación, se diferenciaron preguntas “obvias” de otras hipotéticas (en general siempre detectamos que estas diferencias estaban vinculadas al tiempo de lectura que le había dedicado el autor de la pregunta). Se evaluaron también las exposiciones que los grupos presentaron (dando las respuestas). En las exposiciones los receptores de la exposición debían realizar una devolución al grupo expositor teniendo en cuenta los afiches y material visual presentado y el contenido de la exposición. Los criterios que se tuvieron en cuenta para estas devoluciones fueron: Si daba

respuesta a los interrogantes, si había relación entre el tema y la explicación dada, si la exposición oral reflejaba un estudio de lo que se exponía (los alumnos rápidamente detectaban cuando un compañero estaba preparado en forma superficial). También se tomaron evaluaciones escritas sobre aspectos puntuales ampliamente validados por el mundo científico y la sociedad en general como los planetas, movimientos de los cuerpos celestes, esquema básico del modelo atómico, polaridades eléctricas... estas cosas a fin de fijar algún dato puntual de la cultura general.

Se consideró también al momento de calificar, el compromiso mostrado por los distintos alumnos al momento de preguntar, responder o escuchar. Compromiso que se lee desde la calidad de la participación. Una evaluación cualitativa en base a la evolución de la coherencia y cohesión de los textos orales o escritos que los alumnos iban desarrollando a medida que trabajábamos los contenidos. No se pretendió valorar con nota la memorización de las hipótesis que se conversaron.

Considero que la riqueza de esta experiencia fue posible gracias a la amplia experiencia y hábito de escucha y habla que los alumnos en Collegium construyen a lo largo de la escolaridad. El permanente ejercicio del diálogo dentro del aula, las puestas en común sobre las actividades de todas las áreas, el ejercicio del derecho a la opinión y la justificación de las acciones propias y la de los otros. Sin este componente no puede ponerse en acción un proceso de discusión de ideas y colaboración ínter subjetiva como el que se dio tanto en el trabajo de ciencias como el de producción de literatura.

Alejandro Franceschelli
Maestro de Grado
Escuela Musical Collegium

Con Nora, la maestra de Plástica, con quien la articulación del trabajo con el grado tenía lugar mayormente en los recreos, fuimos armando vínculos con la parte plástica. Con ella, los chicos hicieron animaciones para los mitos de la creación (trabajando las etapas de la creación en hojas de calcar y luego compaginando los dibujos a partir de un programa de computación), cúpulas individuales para las constelaciones de cada chico (una especie de semiesfera hueca, confeccionada en cartulina negra con perforaciones que simulaban las estrellas al colocarse uno debajo de la cúpula) y los muñecos del bichonario, confeccionados con la técnica de cartapesta como base y técnicas mixtas para la terminación, según el caso. Durante la exposición de los trabajos, los textos estaban expuestos en carteles y a la vez eran narrados por sus creadores mientras pasaban las animaciones y al oído de quien deseara ponerse bajo una constelación-cúpula.

-El trabajo consistió en llevar a la práctica un lenguaje que es familiar para los niños pero complicado plasmarlo en papel ya que se necesita hacer un estudio previo para armar una secuencia y así generar la ilusión de movimiento.

Hay muchas técnicas de animación, en éste caso desarrollamos la del dibujo ya que de esta manera el trabajo pudo ser individual y cada uno pudo contar su historia con la estética propia.

En base al trabajo desarrollado en Lengua con Mariana, los chicos comenzaron a armar un guión corto y a partir de ahí cada uno imaginó como podía representarlo en un papel, para esto recurrimos a bocetos previos; una vez definida la historia armamos un block de 15 hojas de calcar (como mínimo) según la historia.

Una vez armado el block empezaron a dibujar de atrás para adelante, es decir, el primer dibujo lo realizaron en la última hoja para que cuando dibujaran el segundo la hoja de calcar les permitiera ver el paso anterior y así tener la referencia de donde está el personaje o repetir el entorno y tener continuidad evitando saltos en la imagen.

Cuando terminaron la animación (además la pintaron) escanearon los dibujos numerados y lo subimos a la computadora para editarlos con un programa llamado Adobe premiere, una de las clases estuvo dedicada a esa instancia, fuimos a la sala de computación del cole instalamos el Adobe premiere en la PC para que pudieran conocer las posibilidades que ofrece el programa (efectos de sonido y de imagen, transiciones, creación de títulos y render de la película).

Como resultado tuvimos una película con música y títulos que se proyectó en la muestra pedagógica.

Ahora... ¿qué despertó en los chicos esta actividad?

Lo principal, poner en juego la imaginación desde el inicio creando una historia, algunas más racionales o lógicas otras un delirio total.

Después cómo representar esa historia trasladándola a una serie de dibujos, pero no sólo eso, también cómo generar un clima o sensación.

Entonces, en esta instancia fue sumamente importante el uso del color, o el trabajo en blanco y negro.

Y por último la capacidad de observación, cómo desarmar un instante en varios pasos.

Mientras trabajábamos en el proyecto, muchos chicos comenzaron a generar historias en otros soportes y con otras técnicas, como la fotografía con el celular.

En cada clase de Plástica, me mostraban trabajos alucinantes donde contaban una historia corta, moviendo objetos en la casa (una guitarra que se enamoraba de un bajo, un papel higiénico que abría la puerta y se escapaba del baño, un plato donde las galletitas dulces de la merienda que jugaban y armaban una ronda, y personajes muy simples -palitos- que tenían superpoderes y luchaban, volaban y hacían cosas increíbles en un papel).

Todos estos trabajos tenían efectos de sonido que los mismos chicos creaban con la boca, gritos, golpes, etc.

Ver el trabajo editado con efectos de sonido, títulos y créditos fue alucinante porque hasta ese momento, para ellos, eran sólo dibujos sueltos.

Crear una película animada es una experiencia única, tanto para docentes como para los alumnos.

Nora Gallegos
Maestra de Plástica
Escuela Musical Collegium

LA LITERATURA EN LA ESCUELA

La literatura en la escuela Primaria ya figura como protagonista y esto se ve reflejado tanto en la currícula, como en los cánones que circulan proponiendo enriquecer el recorrido lector de los alumnos y el de los docentes involucrados en los proyectos y

planes de lectura que promueve el estado al acercar libros y antologías a las escuelas.

Resulta altamente positivo este movimiento hacia aquellos textos que, por ser literarios, echan luces nuevas sobre el mundo que nos rodea y crean o imaginan otros mundos posibles. En este tiempo de chat y televisión, de delivery y desnutrición, tomar un libro, leer un cuento, escuchar una poesía, equivale a detener el tiempo, a volver a mirar lo humano, a interactuar sin necesidad de apretar una tecla, a respirar el arte, el hacer de otro, de modo gratuito, con opción al placer individual o al colectivo. Transitar lo literario es pensar en letras y no en números, en palabras y no en precios, en ideas nuevas y no en cosas nuevas.

Y es que lo literario implica una mirada diferente sobre el lenguaje humano, que también puede ser literal.

Literal y literario son palabras que comparten su raíz etimológica, pero conducen a dos significados distintos. El eje común a ambos términos es el lenguaje humano.

El lenguaje articula el pensamiento y permite exteriorizarlo. Es la traducción del mundo en palabras: los objetos, los animales, los lugares, las personas, los sentimientos, las ideas, las relaciones, todo ha recibido un nombre. Aquello que no ha sido nombrado de alguna manera no existe todavía en el mundo, que es una conceptualización humana de lo que nos rodea en el plano físico, anímico y espiritual.

Desde esa perspectiva, lo literal alude al mundo construido, a la realidad física, anímica y espiritual puesta en palabras, configurada como pensamiento, exteriorizada como los sonidos o grafías de un texto producido con la intención de comunicar o

comunicarse. El lenguaje funciona así como una primera articulación del mundo: el referente es extra-verbal, así como el contexto y la situación son exteriores al texto. Lo expresado a través del lenguaje depende del mundo y refiere a él.

Lo literario por su parte, involucra la reconstrucción del mundo. El lenguaje literario ofrece una mirada nueva del mundo construido y sus imágenes. Opera una transformación, crea algo nuevo que se asienta en las bases de lo anterior. El escritor toma el lenguaje que refiere al mundo y lo emplea en la gestación de un universo que es diferente y autónomo en su texto. Lo literario se presenta así como una segunda articulación del lenguaje.

Mientras el lenguaje literal nombra el mundo, lo refiere y lo representa, el lenguaje literario lo re-crea y cada texto constituye un heterocosmos, una realidad propia que guarda coherencia intratexto.

La palabra, que literalmente refiere a la realidad externa, cobra otra dimensión y se vuelve en el texto literario significante de múltiples significados.

Acercar la literatura a la escuela, es acercar el lenguaje y el idioma, es compartir la magia.

Pero los alumnos no pueden quedar eternamente ubicados en el rol del receptor. La interacción con la literatura no es solamente interpretación. Necesitamos ir más allá. Los alumnos se merecen la posibilidad de asumir el rol del autor.

Escribir literatura en la escuela implica incursionar en los mundos propios y compartirlos. El arte de decir, el arte de narrar puesto en juego en el aula habilita un camino de ida y vuelta entre los autores consa-

grados y los nuevos, permite un diálogo entre los textos reconocidos y las nuevas creaciones.

Cuando los alumnos se encuentran con la responsabilidad autorial, asumen sus derechos como autores, reciben la crítica y el aplauso de los pares, el aula se vuelve un organismo vivo de discusión y acuerdo sobre signos y significados. Y cada vez que el maestro logra correrse del lugar de autoridad y conocimiento máximo del grupo, se constituye en el aula un verdadero taller de lengua y literatura, donde cada palabra vale, donde los derechos a decir están equilibrados, porque el lenguaje literario es reflejo de un recorrido individual que trasciende el recorrido grupal que propone la escuela.

Parto de la certeza de que más allá de los significados que socialmente atribuimos a una palabra, a una imagen, existen significados personales y particulares que otorgamos según nuestras ideas, nuestras creencias, nuestro paso por el mundo. No son lo mismo para todos: el amor, el universo, la vida; aunque de todo esto seamos parte, actores y espectadores.

Y creo que en la escuela Primaria, por escuela y por Primaria, debe existir el espacio para abordar estos temas, para descubrir los pensamientos que habitan en cada uno de nosotros, para disfrutar juntos la maravilla de ser diferentes.

Y qué mejor lugar para abordarlos que en un aula taller, que trascienda también las puertas de la escuela misma y que permita a los niños volver a sus casas y elegir el mejor momento y el mejor lugar para escribir, o para continuar su texto, o reescribirlo.

Mariana Tasconi
Maestra de grado
Escuela Musical Collegium





Institución: IPEM N° 89 Paula Albarracín

Localidad: Devoto

Teléfono:(03564) 488890

E-mail:ipem89@yahoo.com.ar

DIAGNÓSTICO

Nuestra escuela, a lo largo de sus cincuenta y dos años de vida, fue atravesando numerosas modificaciones: Escuela Profesional para Mujeres, Escuela Técnica, Bachillerato Técnico Especializado, IPEM 89 *Paula Albarracín* y siempre mantuvo como objetivo fundamental adaptarse a las necesidades educativas de cada época. Consideramos que este proyecto se sostuvo en el tiempo gracias al ejercicio de esta adaptación, fortaleza de nuestra escuela.

1996

Reforma Educativa en Córdoba

Período crítico: reclamo de unidades educativas renovadas.

Replanteos institucionales en la dimensión organizacional.

Cambios logrados: mayor participación docente, surgimiento de numerosos

Proyectos, mejora en la calidad del servicio educativo brindado.

Progresivo desgaste del proyecto *Animadores Pedagógicos*.

En **1996**, se vivía un período crítico, la sociedad reclamaba unidades educativas renovadas y la Reforma Educativa en Córdoba proponía dar respuestas a dichos reclamos.

A nivel institucional aparecían replanteos como por ejemplo efectuar cambios en

la dimensión organizacional. A partir de esta realidad se propicia una mayor participación de los docentes, el surgimiento de numerosos proyectos y, en consecuencia, una mejora en la calidad del servicio educativo brindado.

En ese marco histórico nace el Proyecto Institucional *Animadores Pedagógicos*. El que a lo largo de los años comienza a sufrir un importante desgaste en su implementación.

En **2008**, con la llegada de la *Línea de Base*, la que “describe la situación real de una institución en un determinado tiempo, en relación con ciertos aspectos o variables que se expresan a través de indicadores”, el proyecto vuelve a tomar un impulso renovado.

PLANIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

1997 – Necesidad de SABER DELEGAR

- Contacto con *Cara y Ceca* de Graciela Frigerio.
- Funciones presentadas por Brassand y Brunet.
- Proyecto Institucional *Animadores Pedagógicos*.

Ante el desafío institucional que afrontaba el entonces equipo directivo, se determinó como premisa del cambio el **saber**

delegar, a partir de allí y, conociendo hacia donde debían orientar su gestión, en una capacitación recibida entraron en contacto con el libro *Cara y Ceca* de Graciela Frigerio, en el mismo Brassand y Brunet presentaban diferentes funciones que podrían asumir el personal de la escuela y, de esta manera, nace el proyecto institucional *Animadores Pedagógicos*, con el propósito de conocer más al alumnado, sus familias, su realidad personal y de aprendizaje y procurar lograr un salto de calidad en la propuesta educativa brindada.

En 1997 comenzó a funcionar este proyecto con un importante impacto en la comunidad educativa, no obstante, con el correr de los años se evidenció cierto acostumbramiento y desgaste.

2008 – Necesidad de implementar la EVALUACIÓN COMO ACTO POLÍTICO ESCOLAR Implementación de la *Línea de Base*. Nueva lectura de la realidad escolar: transformación de números y datos en información. Mirada desde los Ejes de Trabajo.

La llegada de un nuevo equipo directivo propuso instalar otra premisa institucional basada en la **evaluación como acto político escolar** y, a partir de la llegada de la *Línea de Base*, se realizó una nueva lectura institucional al transformar números y datos en información, analizando el mencionado proyecto desde la mirada de los Ejes de Trabajo.

PROCESOS Y RESULTADOS

Procesos:

Actividades de un Animador Pedagógico:

- Realizan reuniones con los padres.
- Registran el diagnóstico realizado por el resto de los docentes.

- Desarrollan una Jornada de Convivencia.
- Propician encuentros con las familias.
- Planifican contactos con instituciones y/o profesionales.
- Solicitan información al resto del personal.
- Realizan reunión de entrega de libretas.
- Labran actas de los encuentros con los padres.
- Asesoran a Dirección.
- Realizan evaluación cuantitativa y cualitativa del curso al finalizar el ciclo lectivo.

Las funciones de un Animador Pedagógico, desde 1997 y con algunas modificaciones que se van adaptando a los diferentes cambios sociales, son las siguientes:

Aplicación de la Línea de Base:

Mirada de la experiencia desde los Ejes de Trabajo

- Ambientes de aprendizaje: implementación de las condiciones básicas de convivencia.
- Aprendizaje y enseñanza: detección de alumnos con problemas de aprendizaje.
- Trayectoria escolar: propiciar el ingreso, permanencia, promoción y egreso de los estudiantes.
- Profesionalización de los docentes: replanteos del accionar docente e intercambio de experiencias.
- Relaciones con la comunidad: contactos con agentes externos.

En 2008 se comenzó a implementar la *Línea de Base* en este proyecto y se lo hizo desde la mirada de los Ejes de Trabajo:

Ambientes de Aprendizaje: un A.P. trabaja sobre las condiciones básicas de convivencia grupal, por medio de las actividades mencionadas precedentemente, para intentar lograr un ambiente de aprendizaje propicio.

Aprendizaje y Enseñanza: fundamentalmente se encarga de detectar alumnos con problemas de aprendizaje, intentando el reconocimiento de esta problemática por parte de la familia, sugiriendo diferentes tipos de consultas e informando el A.P. de curso siguiente sobre lo trabajado y logrado con cada alumno.

Trayectoria Escolar: sus funciones propician el ingreso, la permanencia, la promoción y el egreso de estudiantes, principalmente de aquellos con diferentes problemáticas sociales o de aprendizaje.

Profesionalización de los docentes: es un punto débil del proyecto, ya que los A.P. deberían contar con mayor y mejor capacitación específica sobre sus funciones para replantear sus acciones desde una base teórica más sólida.

Relaciones con la comunidad: si bien se propician y se sostienen contactos continuos con agentes externos, sería importante contar con un Gabinete Psicopedagógico para lograr un nuevo salto de calidad en el Proyecto.

RESULTADOS CUANTITATIVOS

Línea de Base: Trayectoria Escolar 2008 - 2009-2010

TRAYECTORIA ESCOLAR

	2008	2009	2010
Matrícula inicial (Nº de estudiantes matriculados al 30 de abril del año en curso)	343	367	394
Matrícula final(Nº de estudiantes matriculados al último día de clase)	320	345	368
% de Promoción anual (cantidad de estudiantes promovidos / matrícula inicial x 100)	75%	82%	84%
% de Repitentes (cantidad de estudiantes que repitieron / matrícula inicial x 100)	17%	10%	7%
% Abandono (cantidad de estudiantes que han abandonado /matrícula inicial x 100)	8%	8%	9%
% Sobre edad (cantidad de estudiantes con sobre-edad /matrícula inicial x 100)	2,00%	13,62%	13,62%
% de Estudiantes becados (cantidad de estudiantes becadas /matrícula inicial x 100)	0	0	0
% Aprobados por espacio curricular (por espacio curricular o se seleccionan algunos espacios curriculares)	Matemática, Lengua e Inglés 81%	Matemática, Lengua e Inglés 85%	Matemática, Lengua e Inglés 87%
% Reprobados por espacios curriculares (ídem punto anterior)	Mismas asignaturas 19%	Mismas asignaturas 15%	Mismas asignaturas 13%

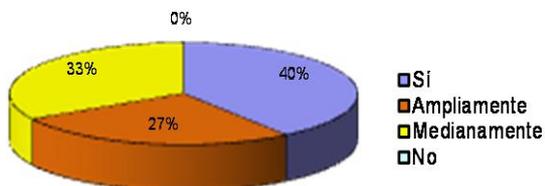
Haciendo un análisis de los números y datos desde la aplicación de la *Línea de Base*, resulta importante resaltar la mejora

en el índice de repitencia, en el porcentaje de promoción anual y en el porcentaje de aprobados por espacio curricular.

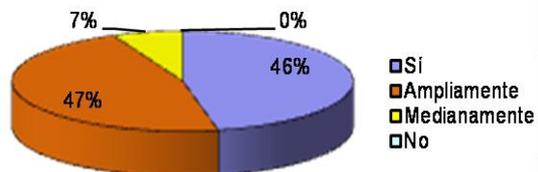
Encuesta a Animadores Pedagógicos

Cree que la existencia de este agente institucional posibilita la mejora de:

1. ¿la calidad de la enseñanza?



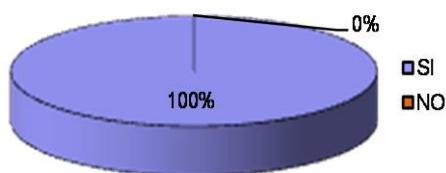
2. ¿la comunicación con las familias?



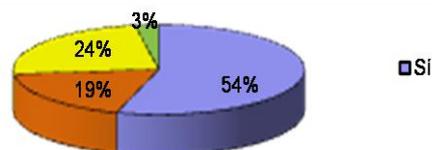
En la encuesta realizada a todos los Animadores Pedagógicos, se evidencia que consideran más efectivo la comunicación con las familias (93% entre sí y ampliamente) que la mejora de la calidad de la enseñanza (67% entre sí y ampliamente).

Encuestas a estudiantes (realizada al 60%)

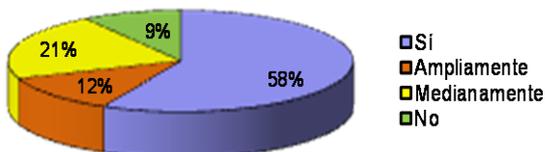
1. ¿Sabés quién es tu Animador Pedagógico?



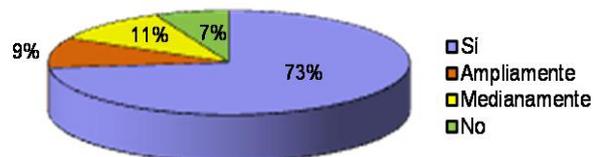
2. ¿Creés que el Animador Pedagógico ayuda a mejorar la convivencia en el curso?



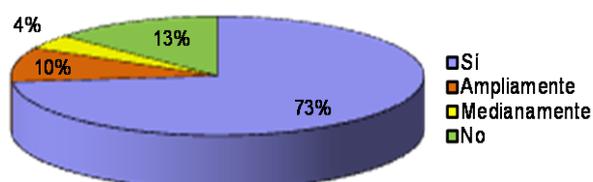
3. ¿Creés que el Animador Pedagógico ayuda a mejorar los aprendizajes?



4. ¿Considerás que ante una situación problemática es importante recurrir al Animador Pedagógico para que intente solucionarla?



5. Si es necesario, ante cualquier duda, ¿tu familia sabe que puede consultar con el Animador Pedagógico?



Por su parte, todos los alumnos conocen quién es su Animador Pedagógico, el 73% considera total y ampliamente que mejoran la convivencia en el curso, el 70% está convencido de que logran mejorar los aprendizajes, el 82% cree que ante una situación problemática puede recurrir a su A.P. para que intente solucionarla y el 83% sabe que su familia puede recurrir a este agente institucional para evacuar cualquier tipo de dudas.

RESULTADOS CUALITATIVOS

Impacto del Proyecto:

- Pudo dar respuesta a la problemática inicial.
- Logró un salto de calidad al implementar la *Línea de Base*.
- Tiene un alto grado de adaptabilidad a las diferentes necesidades sociales de cada época.

Considerando los resultados cualitativos, el impacto del proyecto se puede medir al evidenciar que pudo dar respuesta a la problemática inicial, que logró dar un salto de calidad al implementar la *Línea de Base* y que posee un alto grado de adaptabilidad a las diferentes necesidades sociales de cada época.

REFLEXIÓN

“Se trata de buscar información sobre las trayectorias estudiantiles: datos que revelan algo pero que no dicen todo. Sabemos mucho más de lo que expresa una cifra; conocemos las historias de nuestros estudiantes, sus pesares, sus expectativas y sabemos que algo de esas trayectorias, historias, etc. tienen que ver con nosotros como escuela”. Línea de Base 2, página 5.

COMENTARIOS DE LOS ALUMNOS

Maximiliano Coronel (5º “B”) comenta: “Los Animadores Pedagógicos son muy importantes, ya que te ayudan a comprender y ver de otra manera las cosas que nosotros no valoramos, te hacen sentir mejor cuando estamos mal anímicamente, te dan energía y fuerza para seguir adelante. También te dan consejos que son de mucha ayuda. Por ejemplo, el año pasado, nuestro Animador Pedagógico a principios de año nos habló del gran cambio (en relación a las materias) que representaba cuarto año, nos contó que, al principio, la mayoría de los alumnos comenzarían con muchas ganas y que la mayoría en el primer trimestre aprobarían muchas materias, pero que en adelante el rendimiento podría decaer. Todos nos decíamos: -¿qué sabrá este profe? y yo pensaba que era mentira, que estaba exagerando... pero, finalmente, todo lo que dijo fue verdad, nuestros rendimientos comenzaron a disminuir notablemente. Pero él, para que no sigamos bajando el rendimiento comenzó a hacernos trabajos más entretenidos pero con la misma finalidad de estudio que veníamos teniendo. A los que más materias se llevaban les hizo hacer trabajos aparte de los que teníamos que hacer para que puedan levantar las notas”.

Nicolás Merlino (4º “B”) manifiesta: “En los primeros tiempos en la escuela escuchaba nombrar a los Animadores Pedagógicos pero nunca pensé que fueran el motor fundamental y silencioso en la misma, que estuvieran continuamente a nuestro lado sin que lo percibamos completamente. Con el transcurrir de los años fui entendiendo que no sólo son una persona representativa en el lugar que ocupan, sino que marcan el curso a seguir por un alumno y por cada grupo en sus respectivas divisiones. Ellos cumplen su función con el co-

razón, con voluntad para cambiar lo que se está haciendo mal, buscando fortalezas y haciendo hincapié, sosteniendo y realimentando todo lo que nos llena de satisfacción. Sólo ellos saben cómo manejar situaciones no solamente en lo educativo, sino tomando a cada persona para instruirla con valores y capacitándola para enfrentar esta sociedad de cambio constante, la que pareciera no tener límites. Están para ayudarnos y aconsejarnos cuando lo necesitamos, son la persona de confianza para transmitirles nuestras tristezas y alegrías, pensamientos e ideas, con quien podemos desahogarnos. Son los que nos demuestran lo positivo de

cada momento sin importar el tiempo ni el espacio, dándonos confianza plena para desarrollar nuestras capacidades con libertad.

Sólo deseo que este proyecto se mantenga vigente, no sólo por nosotros, que desde ya estamos completamente agradecidos, sino por ellos, para que sigan haciendo lo que realmente les llena de satisfacción la vida”.

Instituto Privado GALILEO GALILEI

Usted se ha autenticado como **Silvina Beatriz Barroso**

USUARIOS EN LÍNEA (últimos 5 minutos)
Silvina Beatriz Barroso

CURSOS DISPONIBLES

TUTORÍA
Profesor: Andrea Fabiana Pagliarico
para que complete Valeria cuando tenga su clave de usuario, por eso figura andrea como profe

CALENDARIO

RE: CONSIGNA OBLIGATORIA
de NATALIA ANDREA ELLENA - martes, 10 de agosto de 2010, 19:25

A mí me gusta mucho la novela porque te hace ver que después de la revolución mexicana no cambio nada, siempre el poder esta en manos de unos pocos, en este caso de Pedro Páramo. Es posible observar cosas de la actualidad, por ejemplo los abusos, violaciones, maltrato hacia las personas, y no solo físico, sino tambien psiquico, generalmente del que mas tiene hacia los que menos tienen, y tambien ovan infringida es la ley, hasta hoy en día, como los que tienen dinero y poder e inteligencia influyen sobre las personas ignorantes. La verdad la novela es algo difícil de entender porque es fragmentada, pero al fin sacas muy buenas conclusiones

Mostrar mensaje anterior | Editar | Partir | Borrar | Responder

Instituto Privado GALILEO GALILEI

Usted se ha autenticado como **Silvina Beatriz Barroso**

PERSONAS
Participantes

ACTIVIDADES
Consultas
Foros
Glosarios
Libros
Recursos
Tareas

DIAGRAMA DE TEMAS
YUNGAS
El interpretar el funcionamiento de un ecosistema y sus componentes, como son las poblaciones nativas, permite que comprendas y reflexiones sobre la situación actual en la ecología de las Yungas

INFORMACIÓN YUNGAS
Primera actividad YUNGAS

ACTIVIDAD RECIENTE
Actividad desde domingo, 8 de agosto de 2010, 21:36
Informe completo de la actividad reciente...

RE: CONSIGNA OBLIGATORIA
de NATALIA ANDREA ELLENA - martes, 10 de agosto de 2010, 19:21

...la historia de amor entre Pedro y Susana, creo que es bastante interesante, ya que muestran 30 años

Instituto Privado GALILEO GALILEI

Usted se ha autenticado como **Silvina Beatriz Barroso**

PERSONAS
Participantes

ACTIVIDADES
Consultas
Foros
Glosarios
Libros
Recursos
Tareas

DIAGRAMA DE TEMAS
TRANSCULTURACIÓN NARRATIVA
En este tema vamos a desarrollar la unidad de "Transculturación narrativa", los textos literarios que trabajaremos son "El llano en llamas" (antología de cuentos) y "Pedro Páramo" (novela), ambos de Juan Rulfo también vamos a analizar un texto técnico en el que se expone la categoría de transculturación utilizada en la etapa anterior

ACTIVIDAD RECIENTE
Actividad desde lunes, 9 de agosto de 2010, 11:51
Informe completo de la actividad reciente...

Instituto Privado GALILEO GALILEI

Usted se ha autenticado como **Silvina Beatriz Barroso**

USUARIOS EN LÍNEA (últimos 5 minutos)
Silvina Beatriz Barroso

CURSOS DISPONIBLES

TUTORÍA
Profesor: Andrea Fabiana Pagliarico
para que complete Valeria cuando tenga su clave de usuario, por eso figura andrea como profe

Capacitación Docente
Profesor: Andrea Fabiana Pagliarico
En este espacio se capacitan los docentes del Instituto

Comunicación interna Galileo Nivel Medio
Profesor: Gino Javier Molayoli
Profesor: Marta Ferrer
Profesor: Gustavo Walter Dominguez
Profesor: Juan Pablo Casari
Profesor: Amelia Sabina Luro
Profesor: Lilian Marcela Michelutti
Por medio de este espacio nos comunicamos.

CALENDARIO
agosto 2010

Dom	Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Instituto Privado GALILEO GALILEI

Usted se ha autenticado como **Silvina Beatriz Barroso**

PERSONAS
Participantes

ACTIVIDADES
Consultas
Foros
Glosarios
Recursos
Tareas

DIAGRAMA DE TEMAS
YUNGAS
El interpretar el funcionamiento de un ecosistema y sus componentes, como son las poblaciones nativas, permite que comprendas y reflexiones sobre la situación actual en la ecología de las Yungas

ACTIVIDAD RECIENTE
Actividad desde lunes, 9 de agosto de 2010, 11:51
Informe completo de la actividad reciente...

RE: CONSIGNA OBLIGATORIA
de MARIA MENESSE - martes, 10 de agosto de 2010, 18:22

Lo que me llama la atención de la novela de Rulfo es la historia en sí. Se puede ver claramente como TODO el tiempo se va de una historia a otra (la historia de Pedro en el pasado y la historia de Juan en el presente) Otra cosa que me llama mucho la atención es la cuestión de la Muerte y Como Rulfo la utiliza para representar la fragmentariedad de la obra.

Instituto Privado GALILEO GALILEI

Usted se ha autenticado como **Silvina Beatriz Barroso**

USUARIOS EN LÍNEA (últimos 5 minutos)
Silvina Beatriz Barroso

CURSOS DISPONIBLES

TUTORÍA
Profesor: Andrea Fabiana Pagliarico
para que complete Valeria cuando tenga su clave de usuario, por eso figura andrea como profe

Capacitación Docente
Profesor: Andrea Fabiana Pagliarico
En este espacio se capacitan los docentes del Instituto

Comunicación interna Galileo Nivel Medio
Profesor: Gino Javier Molayoli
Profesor: Marta Ferrer
Profesor: Gustavo Walter Dominguez
Profesor: Juan Pablo Casari
Profesor: Amelia Sabina Luro
Profesor: Lilian Marcela Michelutti
Por medio de este espacio nos comunicamos.

CALENDARIO
agosto 2010

Dom	Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

RE: CONSIGNA OBLIGATORIA
de MARIA MENESSE - martes, 10 de agosto de 2010, 18:22

Lo que me llama la atención de la novela de Rulfo es la historia en sí. Se puede ver claramente como TODO el tiempo se va de una historia a otra (la historia de Pedro en el pasado y la historia de Juan en el presente) Otra cosa que me llama mucho la atención es la cuestión de la Muerte y Como Rulfo la utiliza para representar la fragmentariedad de la obra.

Mostrar mensaje anterior | Editar | Partir | Borrar | Responder



Responsables Académicos: Alicia Sposetti de Croatto(1) y Silvina Beatriz Barroso (2)

Responsable Técnico: Bruno Bollano

Institución: Instituto Galileo Galilei

Localidad: Río Cuarto

Teléfono:(0358) 4626410

E-mail:primario@galileo-galilei.org.ar

Presentación del proyecto: *Aula Virtual para la Escuela Media*

Queremos presentar un proyecto en acción sobre la articulación de la escuela en su forma “tradicional” y la escuela como campus virtual; un proyecto que articula la escuela definida como una institución que organiza sus rituales de enseñanza y aprendizaje en el aula y en la interacción cara a cara de sus miembros y una escuela que supera los límites espaciales, temporales y relacionales clásicos en pos de una redefinición de su identidad más autónoma, democrática, participativa y equitativa.

La escuela está atravesando un período de crisis y de transformación; los nuevos escenarios socio-culturales, tecnológicos y cognoscitivos están refigurando los imaginarios de los adolescentes sobre sus propias representaciones como sujetos-agentes de sus aprendizajes y sobre el valor del conocimiento en relación con la sociedad de saber que refigura posiciones de poder en la nueva conformación del espacio-mundo. En esta nueva configuración de imaginarios identitarios, la escuela y los docentes tenemos un desafío al que atender más que un obstáculo a sortear. Diseñar nuevas propuestas que tiendan a la consolidación de: 1) modelos autónomos de aprendizaje, 2)

identidades escolares que se centren en el compromiso con el conocimiento y con el otro, 3) proyectos de equidad que sorteen la brecha generacional y socio-cultural en relación con la tecnología informática y que propongan herramientas a los jóvenes para participar en las comunidades virtuales de aprendizaje -cada vez más importantes para los paradigmas de formación continua a lo largo de la vida- son los principios que están en la base del nuevo proyecto que organiza la práctica de enseñanza y aprendizaje en la escuela y que queremos compartir en esta instancia.

El Proyecto que el Instituto Privado Galileo Galilei quiere compartir con esta comunidad ocupada por una educación de calidad en la región es el resultado de una larga tradición institucional de pensar la escuela en el marco de un paradigma de vanguardia; entendiendo esta posición epistemológica, filosófica y política como un modelo que tensiona y articula alternativas a la fuerte impronta moderna, estable, quietista que la escuela vehiculiza tradicionalmente.

Desde su creación en 1983, con la llegada de la democracia a la Argentina, la escuela Galileo Galilei ha intentado pensarse desde la innovación; todos los proyectos

que la posicionan en un paradigma crítico y vanguardista atraviesan las diferentes modalidades de construcción de la comunidad escolar, fundamentalmente en la definición del perfil de su alumno; la escuela nace con una impronta que marca su génesis: piensa al alumno como el futuro ciudadano crítico, participativo, comprometido con el medio ambiente, capaz de autogestionar sus propios procesos de aprendizaje, respetuoso y abierto a las diferencias.

En ese sentido, y desde estos marcos que implican muchas definiciones filosóficas, pedagógicas, culturales, sociales y epistemológicas, hoy, en la era de las telecomunicaciones, la escuela decide incorporar a la modalidad tradicional presencial del dictado de clases en el aula, cara a cara, la modalidad de formación en red o formación online, con la intención de construir redes en el futuro con otras instituciones; para que nuestros alumnos sean sujetos con fronteras más amplias y flexibles.

Desde finales del año 2009, la escuela decidió sumarse a la comunidad e-learning adquiriendo un espacio dentro del Ambiente Educativo Virtual Moodle.

En esta plataforma de enseñanzas y aprendizajes en la red, los diferentes profesores de la escuela están diseñando espacios formativos de discusión y reflexión teórica y espacios destinados a la realización de actividades prácticas como complemento de la actividad escolar de realización tradicional.

En una primera instancia, tres dimensiones de la formación del adolescente que transita la escuela Secundaria hoy funcionan como fundamentos de este proyecto: la necesidad de alfabetizar a los alumnos (quienes casi en su totalidad piensan incorporarse a la educación superior) en el uso

de Aulas Virtuales ya que ésta es una modalidad que organiza casi la totalidad de las comunicaciones de las universidades públicas y privadas y de Institutos de Formación Superior en la Argentina. Por otro lado, se basa en los diagnósticos de crisis en las competencias básicas de escritura y lectura de los adolescentes y, por último, en la potencialidad de esta modalidad para estimular el trabajo colaborativo como forma privilegiada para la construcción social del conocimiento.

Así, aprendizajes significativos en el marco de la cooperación, fuertemente atravesados por estrategias de comprensión lectora y de producción escrita que utilicen las técnicas y herramientas de la tecnología informática y comunicacional en vistas a la educación Superior es el modelo que proponemos como innovador para el mejoramiento de la educación en la escuela Secundaria.

El gran desafío del proyecto es el de generar en los alumnos y docentes de la escuela tradicional una "cultura escolar" que incorpore, junto a las prácticas tradicionales, las prácticas del e-learning: la consulta cotidiana del campus, carga de novedades, archivos, actividades, consultas; diseños de actividades que no requieran la presencia simultánea del docente; la colaboración entre pares para la discusión de consignas, dudas, conceptos; la posibilidad de la presencia de profesores y alumnos en todo momento en la escuela, la independencia para gestionar las propias prácticas de aprendizaje, responsabilidad para la administración del tiempo en el desarrollo de las tareas pactadas; en fin, creemos que el trabajo en el campus virtual va a desarrollar una nueva identidad escolar asentada en los principios de independencia, responsabilidad y autogestión.

La escuela Secundaria o escuela Media argentina del siglo XXI tiene que enfrentar los diagnósticos desalentadores de los analistas y de los que transitamos las aulas; los resabios de una modernidad periférica y la entrada a una posmodernidad “televisiva y televisada” que relega su componente crítico en pos de la superficialidad y mercadotecnia, lo que ha legado a las prácticas del aula el desencanto: los alumnos no leen, los alumnos no escriben, los alumnos han perdido la pasión por el conocimiento, los jóvenes no tienen cultura de estudio; el zapping y el sinsentido posmoderno atraviesan el devenir de las identidades de los adolescentes y la escuela busca sin claudicar los instrumentos para hacerle frente a estos juicios alarmantes. La propuesta de trabajar de manera complementaria el aula tradicional y el aula virtual tiene como objetivo primero generar un nuevo vínculo entre la escuela y sus alumnos, entre los alumnos y los docentes y entre los alumnos entre sí; un vínculo que se funda en una comunidad de aprendizaje construida en un “entre” la presencia y la distancia; comunidad de lenguaje, comunidad de escritura y de lectura, comunidad autogestionada cooperativamente por todos sus miembros, comunidad superadora y contenedora; -con una escuela abierta las 24 hs.- comunidad que lleva la escuela a la casa y que estimula a investigar, a comunicarse, a participar; comunidad que interpela al adolescente en su rol de alumno desde otras disposiciones diferentes a las del aula presencial y que lo invita a “probar” su potencialidad y la del medio.

En tanto la riqueza de la formación presencial, en lo que se refiere a la construcción social del conocimiento, en la Formación a Distancia (FaD) debe ser reemplazada por la intervención del lenguaje, se pone a la Lengua, a la lectura y la escritura, en un rol fundamental. Los alumnos deben

monitorear y objetivar sus intervenciones lingüísticas de manera que, a través de ellas, puedan ajustar sus participaciones en términos discursivos, pragmáticos, semánticos, gramaticales y léxicos. Los alumnos deben ajustar sus intervenciones a los diferentes desafíos comunicativos; deben leer e interpretar las participaciones de los demás miembros y producir mensajes destinados a aportar a las discusiones, a construirse a sí mismos como miembros de la comunidad y a ocupar un lugar posicional en ella; es decir, este tipo de práctica involucra directamente dos de las competencias básicas de los alumnos, competencias señaladas como prioritarias de afianzar en los sujetos de aprendizaje: la lectura y la escritura.

Por otra parte, y en el mismo sentido, podemos caracterizar las *Comunidades de Aprendizaje (Community of Learners)* como espacios de interacción en los cuales todos sus miembros comparten sus conocimientos y pueden cambiar roles, deberes y responsabilidades; es decir, como espacios construidos sobre dos de los principios de la praxis, horizontalidad y participación.

Aprendizaje colaborativo

En la última década, la educación ha participado de un acelerado proceso de cambio producto de la aplicación de las nuevas teorías de aprendizaje y de la incorporación de recursos multimediales, principalmente los informáticos, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que produjo en los docentes un replanteo de sus prácticas pedagógicas y una apertura a nuevas formas de enseñanza.

Investigaciones recientes acerca de las aplicaciones de recursos multimediales en la educación señalan la necesidad de repensar la función docente reflexionando sobre dos

de los principios de la praxis: *horizontalidad* y *participación*. En la *horizontalidad* está implícita la relación de igualdad entre profesor y alumnos. La *participación* exige el compromiso de los estudiantes que deben involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pareciera entonces que la praxis del docente es promover estos dos principios y, a su vez, actuar como líder de un gran equipo de jóvenes/adultos, con experiencias, expectativas, motivaciones y características individuales con el fin de lograr el objetivo común: *aprender* (Orellana, 1999). Pero si consideramos que los aprendizajes deben ser significativos, desde una perspectiva curricular, y trascendentes, desde una perspectiva contextual ¿dónde iniciar la búsqueda de los criterios a aplicar y cómo diseñar las nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje? Son preguntas que demandan respuesta urgente ante la necesidad de una formación de calidad en ambientes virtuales de aprendizaje y en ambientes tradicionales.

Podemos iniciar la búsqueda considerando la relevancia que el tipo mencionado de aprendizaje encuentra en las teorías que fundamentan al denominado *aprendizaje colaborativo*. Zañartu Correa (2002), sostiene que el trabajar y aprender con el otro está presente en la historia de la humanidad, pero recién a fines del siglo XX surge el concepto de *aprendizaje colaborativo*, transformándose en un tema de estudio que ha recibido bastante atención y desarrollo teórico. Los supuestos que están detrás de estas experiencias provienen de diversas formas de interpretar el campo educativo, y algunos investigadores coinciden en destacar el rol social del aprendizaje.

En la literatura especializada encontramos *cooperative learning* (aprendizaje cooperativo), homologado a *collaborative*

learning (aprendizaje “colaborativo”), o como partícipe de un mismo origen (Dillenbourg, 1996). Al respecto Banzato (2004) sostiene que el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo encuentran su génesis en las hipótesis teóricas del paradigma poético el que a su vez hunde sus raíces en el cognitivismo de segunda generación. Una mirada diferente presenta Bruffee (1995), quien sostiene como contrapuestos a los aprendizajes colaborativo y cooperativo.

Una intención de precisar estos significados se encuentra en las investigaciones realizadas dentro del campo de estudio del trabajo cooperativo en entornos virtuales y del aprendizaje colaborativo. Por ejemplo, en la Universitat Oberta Catalunya (UOC) los resultados han puesto de manifiesto que en un entorno virtual asincrónico, antes de empezar el desarrollo del proyecto, es necesario que las tareas queden asignadas y distribuidas de forma homogénea y equilibrada entre los integrantes del grupo (Guitert *et al.* 2002). En otro caso, para Baeza Bischoffshausen *et al.* (2002), el Aprendizaje Colaborativo Asistido por Computador (ACAC) constituye una de las estrategias pedagógicas que permite obtener grandes logros, ya que los alumnos construyen sus aprendizajes en conjunto con otros, mediados por el computador. El trabajo **colaborativo** aparece así como una herramienta poderosa si se lleva a cabo con una efectiva comunicación, coordinación y **cooperación** entre participantes.

El desafío que se le presenta al docente es pensar en un aprendizaje colaborativo para promover los principios de horizontalidad y participación. Incorporar en la práctica pedagógica el ACAC es una decisión que lleva a la revisión de otras experiencias y a la evaluación de nuestras propias prácticas

para valorar la eficacia de nuestras propuestas mediadas por computadoras.

El aprendizaje colaborativo (AC), en el caso de la educación a distancia, se refiere a la actividad de pequeños grupos desarrollada en una clase virtual. Aunque el AC es más que el simple trabajo en equipo por parte de los estudiantes, la idea que lo sustenta es sencilla: los alumnos forman “pequeños equipos” después de haber recibido instrucciones del profesor o tutor. Dentro de cada equipo los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros la han entendido y terminado, aprendiendo *en y a través de* la colaboración.

Comparando los resultados de esta forma de trabajo didáctico, con modelos de aprendizaje tradicionales, se ha encontrado que los estudiantes aprenden más cuando utilizan el AC, recuerdan por más tiempo el contenido, desarrollan habilidades de razonamiento superior y de pensamiento crítico, y se sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás (Millis,1996).

El concepto de AC se refiere a un método de instrucción en el cual los alumnos trabajan en pequeños equipos hacia una meta de aprendizaje común. Cada participante es responsable tanto del aprendizaje de cada uno del grupo, como el de sí mismo. Así, el éxito de un estudiante ayuda al éxito del resto de sus compañeros de equipo. La participación, el compromiso y la motivación son indispensables para lograr resultados positivos. El principio de horizontalidad está presente, ya que el docente es parte de un gran equipo y tiene como reto motivar al participante para que tanto él como cada uno de sus compañeros aprendan. Las actividades colaborativas aumentan el aprendizaje al permitir que los indivi-

duos ejerciten, verifiquen y mejoren sus habilidades mentales y pensamiento crítico a través de la discusión y el compartir de la información durante el proceso de resolución de problemas.

Según Kaye (1994), el gran interés actual por el aprendizaje colaborativo, que prevé la construcción activa de nuevos conocimientos mediante la interacción de grupos de discusión entre pares depende de distintos factores; por una parte, puede ser representado como una reacción a la visión conductista, donde el aprendizaje es visto como una actividad puramente individual. Desde esta mirada, el aprendizaje colaborativo, responde a un nuevo contexto socio-cultural en el que se define el “cómo aprendemos”, como un aprendizaje socialmente compartido, y “dónde aprendemos”, mediante la red.

El constructivismo socio-cultural, superador de la visión conductista, da fundamento a este enfoque del aprendizaje, afirmando que todo aprendizaje es social y mediado. Diversas razones han contribuido a su extendida aceptación, entre las que destacamos:

- a) la **revolución tecnológica**, que permitió un entorno de aprendizaje digital de carácter global, representado en la red de redes -Internet-, donde no existen barreras culturales ni idiomáticas y cuyas características de instantaneidad e interactividad la hacen muy atractiva;
- b) el **entorno de aprendizaje electrónico**, porque reúne características especialmente poderosas para la colaboración, tales como su interactividad, ubicuidad, y sincronismo,
- c) la revaloración de lo social como complemento al proceso cognitivo personalizado de cada individuo, las teorías del

aprendizaje, que hasta mediados del siglo XX acentuaron el conocimiento individual, por sobre el social, y a fines del siglo pasado, el **enfoque sociocultural**.

Es en este contexto de interacciones sociales, donde el trabajo de dos o más individuos en función de una meta común y el producto de mayor calidad que se obtiene están motivados por las interacciones, las negociaciones y los diálogos que dan origen al nuevo conocimiento. Por otra parte, si consideramos aportes como el de la teoría “conversacional” de Pask (1975), apoyada en el pensamiento de Vygotsky (1979), podemos afirmar que el aprender es por naturaleza un fenómeno social en el cual la adquisición del nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de personas que participan en un diálogo. El aprender se constituye entonces en un proceso dialéctico y dialógico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el de otro/s hasta llegar a un acuerdo. Ese otro, también puede ser un “sí mismo”, de esta forma se incluye el diálogo íntimo y personal con uno mismo.

Estos estudios muestran la actividad colaborativa como un discurso, derivada de actitudes intersubjetivas e intentan demostrar que el aprendizaje colaborativo se cen-

tra básicamente en el diálogo, la negociación, la palabra y en el aprender por explicación y, además, sostienen que el aprendizaje en red es constitutivamente un entorno cognitivo-conversacional.

Este posicionamiento teórico sobre la construcción social del conocimiento como una construcción discursiva nos permite articular con la dimensión lingüística de los aprendizajes on-line. La palabra y sus múltiples dimensiones estructuran la praxis educativa en un medio en el que las interacciones están mediadas por la palabra.

La comunicación y la negociación son claves en este proceso (Driscoll y Vergara, 1997: 91), explicitan que un verdadero aprendizaje colaborativo existe si no sólo se trabaja junto a, sino que es necesario cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente. Y señalan que son cinco los elementos que caracterizan el aprendizaje colaborativo. La Tabla 1, Características del aprendizaje colaborativo, resume estos elementos.

Tabla 1. Características del aprendizaje colaborativo

Aspecto	Característica
Responsabilidad individual	Todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo.
Interdependencia positiva	Los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común.
Habilidades de colaboración	Las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos.
Interacción promotora	Los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje.

Proceso de grupo	El grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.
-------------------------	---

A su vez, Johnson y Johnson (1997) sostienen que, los elementos que siempre están presentes en el AC son:

1. Cooperación

Los estudiantes se apoyan mutuamente para cumplir con un doble objetivo: lograr ser expertos en el conocimiento del contenido, además de desarrollar habilidades de trabajo en equipo. Los estudiantes comparten metas, recursos, logros y entendimiento del rol de cada uno. Un estudiante no puede tener éxito a menos que todos en el equipo tengan éxito.

2. Responsabilidad

Los estudiantes son responsables de manera individual de la parte de tarea que les corresponde. Al mismo tiempo, todos en el equipo deben comprender todas las tareas que les corresponden a los compañeros.

3. Comunicación

Los miembros del equipo intercambian información importante y materiales, se ayudan mutuamente de forma eficiente y efectiva, ofrecen retroalimentación para mejorar su desempeño en el futuro y analizan las conclusiones y reflexiones de cada uno para lograr pensamientos y resultados de mayor calidad.

4. Trabajo en equipo

Los estudiantes aprenden a resolver juntos los problemas, desarrollando las habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones y solución de conflictos.

5. Autoevaluación

Los equipos deben evaluar cuáles acciones han sido útiles y cuáles no. Los miembros de los equipos establecen las metas, evalúan periódicamente sus actividades e identifican los cambios que deben realizarse para mejorar su trabajo en el futuro.

Entre los logros del aprendizaje colaborativo asistido por computador Johnson (1993) identifica las siguientes competencias:

1. Genera una interdependencia positiva, abarcando las condiciones organizacionales y de funcionamiento que deben darse al interior del grupo. Los miembros del equipo se necesitan unos a otros y confían en el entendimiento y éxito de cada persona. EL ACAC considera la interdependencia en el establecimiento de metas, tareas, recursos y roles.

2. Promueve la interacción de las formas y del intercambio verbal entre las personas del grupo, lo que afecta finalmente los resultados del aprendizaje.

3. Valora la contribución individual dado que cada miembro del grupo asume íntegramente su responsabilidad en la tarea, a la vez que al socializarla recibe las contribuciones del grupo.

4. Estimula habilidades personales y de grupo al permitir que cada miembro participante desarrolle y potencie las habilidades personales y grupales como: escuchar, participar, liderar, coordinar actividades, realizar seguimiento y evaluar.

5. Obliga a la autoevaluación del grupo. El aprendizaje colaborativo exige evaluar la efectividad del grupo, evaluar lo realizado por los integrantes en la consecución de los objetivos.

Johnson, al referirse a los logros que se consiguen a través de las tareas grupales mediadas por computador destaca que promueve el logro de objetivos cualitativamente más rico en contenido, pues reúne propuestas y soluciones de varias personas del grupo; aumenta la motivación por el trabajo individual y grupal, dado que hay una mayor cercanía entre los miembros del grupo y compromiso de cada sujeto con el resto; y aumenta el aprendizaje de cada cual, debido a que se enriquece la experiencia de aprender.

Comunidad de aprendizaje – Comunidad de lenguaje

La formación en red o formación on-line se caracteriza por su capacidad única de establecer relaciones vinculares interpersonales entre los participantes de los grupos de estudio y trabajo (alumnos-alumnos, alumnos-tutores, alumnos-profesores, profesores-tutores). La dinámica de relaciones fluidas hace que entre los miembros que participan de un programa de formación se cree una verdadera comunidad de aprendizaje en la que se valora la construcción social del conocimiento.

El concepto de *comunidad* aplicado a las instancias de Formación en red requiere que se contemple que la comunidad tiene que ser construida a partir de situaciones comunicativas. Los miembros de una comunidad de aprendizaje on-line adoptan una conducta relacional-comunicacional que opera demiúrgicamente para la construc-

ción de lazos que promueven la participación de los miembros.

El elemento clave en la construcción de lazos relacionales en una Comunidad de aprendizaje virtual es el lenguaje escrito. La escritura adquiere, en este medio, características especiales que la sitúan entre la oralidad y la escritura; el contexto de producción (espacios de formación en red) de este tipo de intervenciones comunicativo-pedagógicas condiciona las modalidades de estructuración del discurso. Las particularidades del circuito comunicativo y de su circulación modelan el registro comunicativo, las opciones léxicas, la estructura sintáctica, la corrección gramatical y la opción genérica.

Si bien muchas de las diferentes actividades planteadas en los espacios de formación en la red requieren de producciones escritas académico-conceptuales para su resolución, aun en los foros de discusión las intervenciones de los alumnos responden a muchas de las convenciones de los géneros académicos ya que prima en ellas la situación comunicativa: entorno virtual de formación. Los alumnos se esmeran por construir un discurso que cumpla con las condiciones de corrección léxico-gramatical, de adecuación situacional y de pertinencia temática-contextual.

Otra de las características de las intervenciones de los alumnos en los foros de discusión de los entornos virtuales de formación es que forman parte de un circuito comunicativo cuyo contenido es objeto de conocimiento por lo que su léxico es preciso y da cuenta con claridad los conceptos e ideas planteadas, su estructura sintáctica intenta despejar cualquier problema de ambigüedad y su registro es formal aunque

atravesado por algunos “permisos” propios del medio.

Además, las intervenciones en estos foros, generalmente, están sujetas a la evaluación que ponderan la solidez y claridad conceptual y argumentativa y la capacidad crítico-reflexiva de los participantes. Aun en los espacios en el marco de la plataforma que no están constituidos como espacios formativos sino de relaciones y comunicaciones informales mantienen cierta forma en la naturaleza de las intervenciones. La lengua no sólo relaja algunos elementos del registro que se vuelve más coloquial sino que, además, construye las relaciones entre los sujetos de la comunidad de aprendizajes.

Desde un punto de vista pragmático, los discursos funcionan de manera que se cumplan las condiciones de adecuación, veracidad y corrección; es decir que lo que se “dice-escibe” sea pertinente, oportuno y esté de acuerdo al rol que desempeña el “hablante” en la situación que se está desarrollando; lo que se “dice-escibe” debe ser verdadero y que se corresponda al estado de los hechos y que lo que se “dice-escibe” esté construido de manera que pueda entenderse de acuerdo al sistema de la Lengua que se está utilizando.

Todos estos aspectos están operando en las intervenciones de los alumnos de manera simultánea, todos juntos y a la vez, por lo que el desempeño discursivo le implica al alumno un alto costo cognitivo y un desarrollo complejo de competencias lingüístico-comunicativas necesario para el desempeño académico de los alumnos en todos los niveles de la educación formal.

Otra de las operaciones con la Lengua que se enmarca en el proceso de alfabetización en la formación on-line tiene que ver

con la adquisición de un metalenguaje propio de este campo. Los alumnos en el momento que estén obligados a participar de espacios virtuales de educación ya contarán con una serie de términos que no los desorientarán en la decodificación de las consignas y prácticas en este medio. Siglas, tecnicismos y palabras del lenguaje ordinario que adquieren una nueva significación contextual, términos trasplantados del inglés, forman parte del vocabulario técnico que los alumnos en la escuela Media incorporan a su universo de significación.

El buen desempeño comunicativo de los alumnos requiere de un cuidado conocimiento sobre el sistema de la lengua, pero también, y fundamentalmente, sobre las estrategias comunicacionales contextuales, un escriba puede ser un experto gramático; tener un manejo puntilloso de las reglas ortográficas, sintácticas y morfológicas pero si no posee una competencia comunicacional que le permita pensar su intervención lingüística desde un enfoque que integre también la perspectiva pragmática, logrará comunicaciones correctas pero no eficaces. La competencia comunicacional se adquiere en la práctica y en la reflexión sobre las propias producciones discursivas y los entornos virtuales de aprendizaje son un espacio que potencia ambas dimensiones: práctica y meta-reflexión.

CONCLUSIÓN

En esta propuesta hemos intentado desarrollar los principios que articulan uno de los proyectos institucionales desde los que intentamos pensar y proyectar la transformación de la Escuela Secundaria en nuestro medio particular.

En la horizontalidad está implícita la relación de igualdad entre profesor y alum-

nos, con la participación se satisface el compromiso de los estudiantes, en cuanto necesidad de involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje para una adquisición significativa y contextualizada de la información. En la potencialidad de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizajes para el desarrollo de competencias comunicativas intentamos abordar las problemáticas en relación a los desempeños insatisfactorios en relación a la lectura y la escritura. En la propuesta de autogestión del tiempo en la realización de las actividades en los procesos de enseñanza on-line abordamos la construcción de una identidad escolar más libre y responsable.

Así, el proyecto que acerca a los alumnos los entornos virtuales de aprendizaje descansa sobre nuevos paradigmas de construcción del conocimiento, sobre principios teóricos que intentan mirar la práctica educativa del nuevo siglo como un espacio capaz de interpelar a los agentes desde nuevas disposiciones para la superación de algunas de las problemáticas que configuran los índices más desalentadores sobre la educación de la región. Poder construir espacios áulicos que superen algunas de las problemáticas que atraviesa la educación formal, independientemente de los números que cuantifican la inserción o no en los programas escolares, es una apuesta sociopolítica muy importante en tanto las áreas prioritarias de los países en vías de desarrollo no se circunscriben solamente a una escuela que contenga afectiva y socialmente a sus alumnos sino que desarrolle las competencias fundamentales para ocupar un lugar central en la discusión teórica, política, epistemológica, filosófica de la nueva sociedad global; una sociedad en la que Argentina y la región puedan posicionarse simétricamente con otras regiones. Para ello necesitamos ciudadanos formados -no

formateados-, necesitamos constituirnos sujetos -no objetos- de conocimiento, agentes -no pacientes- de los proyectos de mejoramiento de América Latina y así extender los principios de horizontalidad y de verticalidad a la totalidad de las prácticas políticas de la región, entre las que la educación es fundamental.

(1) **Alicia Sposetti de Croattoes** DHC de Iberoamérica, CIHCE; PhD des Sciences en Administration des Affaires, E.S.I.B.; Magister en Epistemología y Metodología Científica y Lic. en Ciencias de la Educación en la UNRC; Master Internacional en Liderazgo Empresarial, The Latin Business Organization. Ha realizado un posgrado en Metodología de la Investigación en Educación (Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. CICE, Bs. As.), un Diplomado en Educación a Distancia. (Universidad Blas Pascal, Córdoba, Argentina) y un Diplomado en Tutor on line (Universidad de Salamanca, España). Fue Prof. Asociada Efectiva en Metodología de Investigación en Ciencias Sociales; Investigación Educativa; Metodología y Técnicas de Investigación; Investigación Cuantitativa e Investigación Cualitativa en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto; y Docente Investigador Categoría II en el Programa de Investigación Nacional. De 1999 a 2002 ha sido vicedecana de Facultad de Ciencias Humanas - UNRC. Es Representante Legal del Instituto Privado Galileo Galilei (Río Cuarto- Cba.) E-Mail: sposetti@arnet.com.ar

(2) **Silvina Beatriz Barroso** es Magister en Ciencias Sociales, Profesora y Licenciada en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC, Argentina). Magister de Honor en Gestión Pedagógica por el Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (CIHCE). Diplomada en *Tutor On-Line* por la Universidad de Salamanca (USAL, España). Docente del Departamento de Lengua y Literatura, UNRC e Investigadora categorizada por el Programa de Investigación Nacional. Becaria de Investigación de la Biblioteca Nacional Argentina. A cargo de investigaciones sobre representaciones sobre la Historia y la Política en la Literatura argentina. Autora de numerosos capítulos de libros y artículos de Revistas especializadas sobre dichas temáticas. Con participación sistemática en encuentros académicos y científicos nacionales e

internacionales. Es representante de la UNRC en el Consorcio Interuniversitario CELU y Asesora y Coordinadora de los Proyectos de Formación Docente e Innovación Educativa en el Instituto

Privado Galileo Galilei (Río Cuarto -Cba.) E-Mail: sbarroso@hum.unrc.du.ar

BIBLIOGRAFÍA

- Baeza Bischoffshausen, P., Cabrera Carrasco, A., Castañeda, M., Garrido Miranda, J. y Ortega Vargas, A. (1999). *Aprendizaje Colaborativo Asistido por Computador: La Esencia Interactiva. Contexto Educativo*. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Número 2.
- Banzanto, M. (2004). *Laformación en red: el estado del arte*. Documento de trabajo del Curso Tecnologías y métodos de formación en red: Tutor on-line. Universidad de Salamanca.
- Brufee, K. (1995). *Sharing our toys - Cooperative learning versus collaborative*
- Change, Jan/Feb, 12-18. En: Zañartu Correa, L. M. (2002). *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red*.
- Cooper, James. (1996, Winter). *Cooperative Learning and College Teaching Newsletter*. En: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>
- Crook, Ch. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Ediciones Morata. En: Baeza Bischoffshausen, P., Cabrera Carrasco, A.; Castañeda, M.; Garrido Miranda, J. y A. Ortega Vargas *Aprendizaje Colaborativo Asistido por Computador: La Esencia Interactiva. Contexto Educativo*. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Número 2 - Diciembre 1999.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative - learning: Cognitive and Computational Approaches*. 1 - 19. Oxford: Elsevier. En: Cabrera Murcia, P (on line) *Aprendizaje colaborativo soportado por computador (CSCL)*, <http://www.campus-oei.org/revista/>
- Favaretto, A. (2004) *Comunidad de aprendizaje y comunidad de práctica*. Documento de trabajo del Curso Tecnologías y métodos de formación en red: Tutor on-line. Universidad de Salamanca.
- Guitert, M. y F. Giménez *El trabajo cooperativo en entornos virtuales: El caso de la "Universitat Oberta de Catalunya"*. http://www.uoc.edu/in3/grupsrecerca/11_Ahriet_Tele_Educacion
- Guitert, M.; Giménez, F. y T. Lloret (on line) *El trabajo cooperativo en entornos virtuales: El caso de la Asignatura de Multimedia y Comunicación en la UOC*. <http://www.uoc.edu/in3/esp/projectes/tacev.html>
- Gros, B. 2000. *El ordenador invisible*. Barcelona: Gedisa.
- Johnson, C. 1993. *Aprendizaje Colaborativo, referencia virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México* <http://campus.gda.itesm.mx/cite>
- Johnson, David W., and Frank P. Johnson. 1997. *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. En: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>
- Johnson, David W., and Frank P. Johnson. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. En: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>

- Kaye, (1992). Learning Together Apart, in Collaborative learning through computer conferencing: the Najaden papers (A.R. Kaye Ed.) NATO ASI series. En Banzanto, M. 2004 *La formación en red: el estado del arte*. Documento de trabajo del Curso Tecnologías y métodos de formación en red: Tutor on-line. Universidad de Salamanca.
- Millis, Barbara J. (1996). Materials presented at The University of Tennessee at Chattanooga Instructional Excellence Retreat. En: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>
- Orellana, A. (1999). Aprendizaje Colaborativo. En <http://www.equiposinergia.com>.
- Panitz, T., and Panitz, P.1998. Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. En: Zañartu Correa, L. M. (2002). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. Contexto educativo. Número 28 -Año V
- Pask, G. (1975). Conversation, cognition and learning. Amsterdam and New York: Elsevier. Zañartu Correa, L. M. (2002). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red.
- Salinas, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación, 199 - 227; En: Zañartu Correa, L. M. (2002). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. Contexto educativo.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Webb, N.M. Ender, P.& Lewis, S. (1986). Problem - Solving Strategies and Group Processes in Small Groups Learning Computer Programming. American Educational Research Journal, 23 (2), 243 - 261. En: Zañartu Correa, L. M. (2002). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red.
- Zañartu Correa, L. M. (2002). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. Contexto educativo. Contexto educativo. Número 28 - Año V, de <http://www.educarchile.cl/ntg/docente/1556/article-73826.html>





Autoras: Ana Haedo y Silvina Candiotti

Institución: IPEM Nº 266 Gral. Savio

Localidad: Río Tercero

Teléfono:(03571) 439212

E-mail:ipem266@yahoo.com.ar

“La ENET” es el nombre social del IPEM 266 Gral. Savio de Río Tercero. Fue fundada en el año 1953 por un grupo de ciudadanos locales visionarios que, aprovechando la oportunidad política de expansión educativa y la demanda de mano de obra calificada para abastecer el polo industrial floreciente en la localidad, realizaron las gestiones con la finalidad de concretar el sueño de *hacer una Escuela Técnica*.

La escuela, que en sus orígenes funcionó en las instalaciones de una escuela Primaria y en los talleres y laboratorios de la Fábrica Militar Río Tercero, continúa vinculada a dichas instituciones por una diversidad de razones, entre otras, el terreno en el que finalmente se levantó su edificio pertenecía a la FM, por ende, actualmente reside en el barrio de los primeros obreros radicados en la ciudad.

Es una institución de Enseñanza Técnica, de gestión estatal, cuya ubicación es urbana. Asisten 953 alumnos distribuidos en 5 divisiones de primero a tercer año, y siete divisiones de cuarto a sexto año: tres divisiones corresponden a la tecnicatura Química; dos a la de Electromecánica; una a la de Mecánica y una a la de Electrónica. Los alumnos del Ciclo Básico concurren por la mañana y cursan los Talleres, y Educación física por la tarde. Los del Ciclo de Especialización en su mayoría cursan las asignaturas

de la Formación General, por la tarde y las Prácticas Especializadas por la mañana o por la noche. Un problema delicado y planteado a las autoridades desde hace más de diez años es la falta de espacio, ya que el edificio fue creado para 500 alumnos, y hoy, debido a las políticas de inclusión, para nada resistentes en la comunidad, por el contrario, aceptadas con beneplácito, las instalaciones son inadecuadas en cuanto a cantidad y calidad del espacio. La escuela, con recursos propios, y municipales, ha adaptado algunos ambientes para estudiantes diferentes, con la construcción de entrada, baño y elevador para sillas de ruedas, también ha elaborado planos para la construcción de un nuevo laboratorio de química, proyecto que de ser concretado, permitiría habilitar los actuales laboratorios como aulas y albergar al séptimo año. Sin embargo, a pesar de las gestiones, la escuela no ha sido beneficiada por ningún plan para dicha refacción. Las características educativas que distinguen a la escuela son las siguientes: ofrece la enseñanza del idioma alemán de manera opcional, en contra turno, gratuita y abierta a estudiantes de otras escuelas, gracias a la cual, los alumnos cuyas familias cuentan con recursos económicos hacen un intercambio cultural, viajando a Alemania por un lapso de entre un mes y seis meses. Cuenta con un proyecto de Prácticas profesionalizantes por el cual todos los estudiantes de sexto año, cuyo número varía entre 130 y 140

anualmente, realizan pasantías laborales en diez empresas locales y de localidades vecinas. Desde hace 5 años, funciona un Centro de Estudiantes que realiza tareas dentro de la escuela y se vincula a la comunidad compartiendo actividades con los de otras escuelas y participando en el Concejo Deliberante Juvenil de Río Tercero. Recibe a alumnos de la localidad en su mayoría y otros de localidades vecinas como Tancacha, Villa Ascasubi, Almafuerte, San Agustín, Embalse. Los estudiantes provienen de familias de trabajadores, pero hay una importante cantidad de jóvenes cuyas familias son humildes, observación que se desprende de la gran cantidad de libretas del ANSES que se firman para el acceso al derecho del salario universal por hijo, y las solicitudes de becas nacionales y provinciales que se elevan. La Cooperadora de la escuela contribuye ayudando a muchos estudiantes a adquirir el material de estudio abonando las fotocopias.

El profesorado está compuesto por 150 docentes, entre los que hay: titulados, docentes sin título de Estudios Superiores, docentes profesionales sin trayecto pedagógico y docentes profesionales con trayectos pedagógicos cursados. Se organizan en Departamentos de materias afines para realizar los acuerdos pedagógicos y los Jefes de Departamento comparten la toma de decisiones en el Consejo Consultivo.

Las situaciones de conflicto y las zonas de tensión, existen como en todas las instituciones, pero hechos terriblemente dolorosos para toda la comunidad como el suicidio estudiantil, han sido puntos de inflexión para reorientar nuestras metas a convivencias más saludables y a la promoción de acciones educativas más responsables y solidarias. Desdramatizar el dolor en la escuela, ha implicado, valorar otras prácticas

educativas diferentes a la mera formación para el trabajo y el cálculo. El desafío ha sido encontrar nuevas instancias para dignificar procesos formativos holísticos, en los que se privilegia la educación en valores morales como base de la existencia y la convivencia humanas.

PROBLEMAS Y DIAGNÓSTICOS

Frente a dichos desafíos, algunos problemas que se plantearon inicialmente fueron: ¿Cuáles son las prácticas educativas que favorecen la promoción de valores morales significativos, que además contribuyan a desarmar los sentimientos de frustración y fracaso en los sujetos de la educación, y les devuelvan la esperanza en la vida?

¿La enseñanza de qué valores debemos privilegiar? ¿Qué contenidos éticos, sociales, morales y políticos se vinculan a los deseos de actuar, de participar, de transformar, de colaborar, de contribuir, de entregar, como pulsiones de vida?

¿Qué obstáculos se interpondrán entre el propósito de enseñar que se PUEDE intervenir en la realidad individual, comunitaria y nacional con acciones solidarias? ¿Cómo ejercer una práctica reflexiva para trabajar con situaciones-problemas y a su vez encaminarla hacia la acción transformadora?

¿Cómo superar el escepticismo y transformar la escuela en un lugar de emergencia de valores que hagan deseable la vida de todos y cada uno?

Se discute en los ámbitos académicos las relaciones existentes entre la ética y la política, las necesidades y deseos de los individuos, la capacidad de constituirse en sujetos de sus propias acciones, la toma de

decisiones sensatas, la realización de ideales de su vida, la convivencia sobre bases de principios de justicia. Se considera al “sujeto de educación” como una categoría conceptual, aún fuertemente vinculada a la pedagogía, la didáctica y la psicología. Es necesario pensar en una nueva categoría de sujeto en la educación, en la que se incluya el concepto “sujeto moral”, que pueda ser explicada desde un marco axiológico y que permita volver a involucrarse con los valores. Pensar en un “sujeto moral” en el ámbito escolar ofrece la posibilidad de hacerse responsable de las acciones y sentirse hace-dores de lo que sucede, especialmente en momentos de crisis, cuando parece que se pierde el poder de controlar las situaciones. Reivindicar el lugar del sujeto moral implica reencontrarse con la posibilidad de tomar la palabra, de pensar, de actuar sensatamente con razones, de modificar o resistir según los casos (Cullen, 2000).

La construcción moral es una subjetiva-ción influenciada por los valores que preva-lecen en la cultura ¿cómo lograr la enseñan-za de autonomía e identidad sin descalificar los valores, las creencias y la cultura de otras personas diferentes? Ese es uno de los desafíos de la educación. ¿Con los valores quién se anima?, titula su libro Fernando Onetto.

El escepticismo es un legado corrosivo de la cultura neoliberal de fin de siglo, es producto del sufrimiento y del miedo, se presenta como idea de olvidar el pasado y el futuro, se caracteriza por la desconfianza en ideologías y utopías por igual, los más radi-calizados lo definieron como el fin de la historia y la muerte de la utopía. Frente a estas pulsiones de muerte de la cultura, la sociedad del tercer milenio ha encontrado intersticios para recrear valores y con ello, mantener despiertas las pasiones en torno a

la dirección y el sentido de la vida. La edu-cación cumple en este proceso un rol fun-damental: revalida la autoestima, por un lado, y a su vez, la valoración del otro. La enseñanza de los valores en el sistema edu-cativo, tiene hoy los caminos abiertos. La condición previa para enseñar valores es la recuperación del docente y del alumno co-mo personas, en un espacio donde inter-ven-gan los contenidos de las personas, un lugar donde se activen las experiencias vivi-das, los sentimientos y las convicciones íntimas. Arraigar enseñanzas de valores es incentivar aprendizajes que perduren, o sea, volver a vislumbrar el futuro y reivindicar la utopía (Onetto, 1997).

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

En este proyecto denominado **UNAMOS NUESTRAS MANOS POR UNA ARGENTINA MEJOR** participaron como organizadores los estudiantes de sexto año cuarta división, como coordinadores las docentes de Teatro e Historia, y como colaboradores todos los alumnos de la escuela, los docen-tes, las familias de los estudiantes, empre-sas locales, otras instituciones educativas y religiosas de la localidad y de localidades vecinas.

Desde hace tres años, la escuela viene proponiendo valores para trabajar institu-cionalmente. Siendo el año pasado el año del Bicentenario, se acordó enseñar el valor de la Solidaridad. A partir de un video anali-zado en sexto año cuarta división sobre la problemática de marginalidad que sufren históricamente los pueblos originarios en nuestro país, y en toda Latinoamérica, los estudiantes propusieron estudiar el origen de dicha situación, las acciones transforma-doras llevadas a cabo (o no) por las políticas democráticas de los gobiernos nacionales y

provinciales, y las posibilidades de intervención comunitaria.

El proyecto, en su origen, se planificó en una sola etapa, que consistió en hacer el relevamiento de información a través de informantes claves y expertos. Las docentes organizaron tres charlas debates a las que se invitó a Delicio, un joven integrante de la comunidad Wichi del Chaco Salteño, radicado actualmente en la ciudad de Río Tercero, estudiante del Profesorado de Nivel Primario; Katia, una joven originaria de Chaco, también residente actual en la ciudad y también es estudiante del Profesorado de Nivel Primario, quien que ha intervenido como misionera en la localidad de Misión Nueva Pompeya, el Impenetrable, Chaco; y a una periodista local llamada Susana Retore, quien ha realizado campañas solidarias con el objetivo de juntar recursos para satisfacer las necesidades básicas de las comunidades Wichis de Misión nueva Pompeya. Los primeros informantes expusieron las situaciones de vida de los pueblos originarios, la tercera aportó la ilustración, con imágenes que confirmaron las informaciones recibidas.

Las primeras acciones en realidad se transformaron en diagnóstico de lo que sería finalmente un Proyecto faraónico por su impacto en la región y la participación de la sociedad.

Del diagnóstico pudieron establecerse las siguientes afirmaciones:

Los pueblos originarios en Argentina EXISTEN. Tras una larga historia de desconocimiento político y social, como etnias nacionales sufren las presentes consecuencias: exclusión social, pobreza desmedida, marginalidad. El reconocimiento constitucional de sus derechos en el Art. 75 Inc. 17, especialmente a la tierra, vino a saldar una

deuda contraída desde los tiempos de la conquista para con la comunidad indígena. El derecho de conservar la identidad y la cultura está contemplado por la Ley Nacional de Educación, y la garantía de aprender en su propio idioma está incluida en la ley nacional del indígena. Sin embargo, dichos derechos comenzaron a hacerse efectivos hace aproximadamente dos años cuando las jurisdicciones provinciales se vieron obligadas por ley, a cederles las tierras que les pertenecen y a iniciar un proceso de inclusión tan complejo, como compleja ha sido la historia de marginalidad de los pueblos originarios.

Frente a tanta complejidad, ¿es posible intervenir con acciones que faciliten el paso de la exclusión a la inclusión? Las soluciones al problema del indígena, tan arraigado en las provincias del NE y el NO, deben ser estructurales, no escapa a los estudiantes y a los docente la idea de que, de intervenir, son más los cambios que se producirán en sus subjetividades internas que en el ámbito externo que pretenden modificar. ¿Por qué pensar en un proyecto de intervención?, porque los estudiantes han tenido una iniciativa grupal y cooperativa, creen que es posible cooperar para mejorar las condiciones de vida de otras personas. Apoyar a los estudiantes en sus iniciativas positivamente implica promover un conjunto de aprendizajes pragmáticos. Alumnos que organizan una acción, la gestionan, administran los recursos, la difunden, se enfrentan con dificultades, encuentran alternativas superadoras, y finalmente distribuyen recursos materiales, culturales y humanos entre los menos favorecidos, lograrán comprender la realidad de su país sin temor a involucrarse. Poder andar el país por los caminos más solitarios y despojados, lleva al encuentro con otras personas, que necesitan ser conocidas y ayudadas. Esas enseñanzas, esos

aprendizajes, esos encuentros hacen que la vida sea digna y tenga un sentido transformador en el presente, y una meta valorativa de lo humano para el futuro. Es en ese punto, cuando cobra valor la Utopía.

OBJETIVOS

El proyecto adquirió forma cuando los estudiantes fueron invitados a participar de una colecta para llevar donaciones a las comunidades wichis del Impenetrable en el Chaco, viajando con la Agrupación Humanitaria Misión Tercero Arriba en el mes de mayo. Por razones de tiempo y recursos solo había disponibles tres lugares, que fueron ocupados por dos alumnos y una docente. Entonces fue necesario reformular las estrategias y los objetivos, que fueron consignados de la siguiente manera:

- Consolidar prácticas de solidaridad social en ámbitos desfavorecidos y marginados desde todas las dimensiones.
- Fortalecer el compromiso moral y pragmático de los estudiantes.
- Afianzar las iniciativas de intervención para la inclusión social, tolerancia y ayuda a los menos favorecidos.
- Valorar a los pueblos originarios reconociendo su cultura, su existencia y sus derechos constitucionales.
- Conocer a las comunidades wichis del Impenetrable Chaco.

El proyecto está vinculado a la legislación vigente, ya que la Ley Nacional de Educación, en sus Art. 11 y 30 proclama como fines de la educación:

- *Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos,*

responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

- *Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.*
- *Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.*
- *Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.*
- *Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.*

La ley de Educación de la Provincia de Córdoba, sostiene como fines fundamentales:

- *El desarrollo integral, armonioso y permanente de los alumnos orientado hacia su realización personal y su trascendencia en lo cultural, lo social, lo histórico y lo religioso, según sus propias opciones.*
- *La formación de ciudadanos conscientes de sus libertades y derechos y responsa-*

bles de sus obligaciones cívicas, capaces de contribuir a la consolidación del orden constitucional; a la configuración de una sociedad democrática, justa y solidaria y a la valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

- *La capacitación para el ejercicio de la participación reflexiva y crítica y el comportamiento ético y moral de la persona que le permita su activa integración en la vida social, cultural y política.*

El proyecto entonces comenzó a crecer y fue fundamentado por los siguientes supuestos:

En la República Argentina existen actualmente 24 pueblos indígenas con sus más de 1000 comunidades reconocidas por el INAI, organismo que estima a la población indígena en nuestro país en aproximadamente 2.000.000 de habitantes. La reforma constitucional de 1994, Art. 75, Inc. 17, reconoció la existencia y los derechos de los pueblos originarios.

Sin embargo, la realidad está muy lejos del reconocimiento de estos derechos. Los pueblos originarios sufren cambios que afectan su vida cotidiana y su cultura. Durante siglos su condición de indígenas los ha sometido a una situación constante de desigualdad social, olvido y marginación.

La comunidad Wichí, situada en el Impenetrable, Chaco, no es la excepción. Desde hace algunos años, miembros de la comunidad de Río Tercero realizan viajes destinados a llevar ayuda material que les permita paliar la situación de abandono en la que viven.

Educar en valores, fomentando una cultura de la solidaridad, respetuosa de lo diferente es uno de los objetivos curriculares de la escuela. Por ello desde nuestro

lugar de educadores debemos proporcionar a los alumnos conocimientos y acompañarlos en la utopía construida socialmente: es posible transformar el mundo en uno mejor.

La iniciativa de ayudar a las comunidades wichí surgió del curso sexto año cuarta división, razón por la cual serán los coordinadores estudiantiles de las acciones a desarrollar, convirtiéndose además de actores solidarios y en voceros responsables de la realidad que pretenden transformar. (P.E.I. IPEM N°266, 2010).

La participación en el Proyecto fue voluntaria y en horarios extraescolares. Se destaca que se nombra al curso involucrado como 6to año 4ta división, pero que en el mismo se incluye a los alumnos de la mitad de 6to año 5ta división que cursan las asignaturas de la Formación General junto a los anteriores, y trabajaron a la par.

EQUIPO DE TRABAJO INVOLUCRADO EN LA PRIMERA ETAPA Y FUNCIONES

DOCENTES DE HISTORIA Y TEATRO DE 6º AÑO, 4º DIVISIÓN:

Coordinación de tareas.

ALUMNOS DE 6º AÑO 4º DIVISIÓN:

Colecta de alimentos, libros y elementos de higiene personal para los hermanos Wichí.

ALUMNOS DE TODA LA ESCUELA:

Contribución solidaria a la colecta.

DOCENTES EN SUS DEPARTAMENTOS:

Venta de locro para solventar los gastos de combustible del camión que transportó gratuitamente las donaciones y el utilitario de transporte, en el que viajaron los miembros de la agrupación Tercero Arriba, dos estudiantes y una docente coordinadora para hacer un reconocimiento in situ

del espacio a visitar, diagnosticar mediante una mirada etnográfica la realidad presente sobre la que se pretende intervenir, y evaluar las posibilidades de participar en un segundo viaje con todo el curso.

EQUIPO DIRECTIVO:

Gestión y solicitud de un utilitario de transporte de pasajeros a la Municipalidad de Río Tercero parara trasladar a Chaco a los miembros de la agrupación.

DESTINATARIOS DEL PROYECTO

Comunidades wichis de Misión Nueva Pompeya, El Impenetrable, Chaco.

METODOLOGÍA E IMPLEMENTACIÓN

- Unión a la Agrupación Misión Tercero Arriba, compuesta por personas de la localidad e integrantes de la Parroquia Ceferino Namuncurá.
- Viaje de los alumnos Ángela Sandrone y Franco Calderón, y la Profesora Ana Haedo, a Misión Nueva Pompeya el día 21 de mayo hasta el día 25 de mayo de 2010 para conocer y compartir in situ la experiencia solidaria, recabar información para la próxima experiencia y colaborar con la entrega de donaciones.

EVALUACIÓN DE LA PRIMERA PARTE

Los alumnos y docentes participaron positivamente en todas las actividades previstas. Se conocieron las características ambientales del Impenetrable, que continúa siendo, a pesar de los desmontes, un bosque en el que predominan añejos árboles nativos de nuestro país, como el quebracho, el algarrobo, el palo borracho, la palma, y una impresionante variedad de cactus que

luego, en octubre deslumbrarían a los estudiantes, ya florecidos. Las aéreas de desmonte destinadas a la producción de soja no se observan a simple vista desde el camino. La infraestructura de comunicaciones es precaria, la última localidad chaqueña hasta la que llega el pavimento es Castelli, luego hay 15 km de ripio, y finalmente el ingreso al Impenetrable se hace por varios caminos de tierra que conducen unos 200 km. aproximadamente, hasta Nueva Pompeya. Se transita en medio del polvo y del guadal. En tiempos de lluvia los caminos son inaccesibles. En dicho tramo se pierde la señal de telefonía celular, tampoco hay electricidad ni agua potable, algunas pocas viviendas precarias salpican el paisaje. Es fundamental transitar estos caminos en compañía, porque no hay posibilidades de rescate en caso de sufrir accidentes o imperfectos en los vehículos.

El pueblo de Misión Nueva Pompeya es pequeño, se anuncia en el horizonte empolvado con un cartel en arco sobre dos pilotes paralelos que forman la entrada a la localidad. Su intendente, "El Tigre" González, está habituado a recibir visitas con donativos para sus paisanos, por lo tanto, pone a disposición de los visitantes su camioneta y la de los maestros de las escuelas Primarias ubicadas en cercanías de las 32 comunidades wichis, desparramadas en el bosque chaqueño.

El pueblo cuenta con 6.800 habitantes de los cuales 3.400 son aborígenes, en cada comunidad hay entre 20 y 60 familias, que pertenecen al municipio de Nueva Pompeya, distan entre 5 y 35 km de esa localidad. El 70% de la población son indígenas Wichis, el 20% son criollos mestizados y el 10%, blancos o gringos. Entre ellos se comunican en su idioma nativo, incluso en las 12 escuelas Primarias cuya precariedad es impactan-

te, cuentan con un ayudante “ADA” (ayudante docente aborigen) que traduce la enseñanza de los maestros al Wichi.

La descarga del camión con alimentos, ropas, calzados, bicicletas, muebles, máquinas de coser, mobiliario para el hospital, libros, entre otros, se hizo en el Salón Comunitario y desde allí partieron las camionetas cargadas de objetos y voluntarios con destino a las comunidades. Hay un hotel pequeño, en el que pueden alojarse los estudiantes, sin embargo, en el primer viaje se alojaron en la casa del intendente, una vivienda despojada de lujos que cuenta con instalaciones de sanitarios, agua potable y electricidad. La telefonía por línea no ha llegado nunca al lugar. La electricidad es provista por un generador que funciona con combustible, el agua se toma del río Bermejito, cuyo caudal es escaso y se potabiliza, siendo distribuida por red en el poblado, pero llevada a las distintas comunidades en un camión cisterna que provee la Municipalidad. Cada comunidad tiene un piletón de cemento para la contención del agua que acarrea el camión en forma semanal. Ésta les sirve para beber y cocinar.

Las tierras donde se encuentran las comunidades Wichis varían en cuanto a los recursos con los que cuentan: algunas tienen electricidad de día, gracias a los paneles solares que ha donado una agrupación evangélica, pero no por las noches, pues no tienen las baterías para acumularla. La pobreza en la que viven es indigna. Son pocas las casas de material que se han visto, la mayoría son de adobe, palos, paja, con piso de tierra, desprovistas de muebles indispensables. Es llamativo ver cómo adentro, en el suelo, se amontonan los colchones recibidos de las donaciones entre trapos sucios, niños y perros sarnosos. El estado de vulnerabilidad de los niños es una muestra de la esca-

sa valoración de los Derechos Humanos por esos páramos. La cocina es un precario fogón en el patio. La dieta diaria está constituida por mate y torta asada. Se “salvan” nutricionalmente, y sólo a veces, los niños en edad escolar ya que comen en el comedor de la escuela, una sola comida diaria.

El contenido elaborado se plasmó en un video que no sólo sirvió para hacer conocer a los estudiantes en general la problemática que se pretendió abordar, sino también para hacer un segmento especial en el programa conducido por Susana Retore, del canal local y difundir la iniciativa de la escuela.

EXPERIENCIA DE ÁNGELA Y FRANCO

Los estudiantes se vieron sorprendidos pero no paralizados por una realidad completamente desconocida para ellos. Además de aprehender lo observable, se vieron conmovidos por la gran cantidad de niños con enfermedades congénitas, como ceguera y parálisis. Conocieron también niños con enfermedades parasitarias cuyo origen es la desnutrición, la falta de higiene y la pobreza: pediculosis extremas, sarnas, infecciones visibles, conjuntivitis. En ningún momento Ángela y Franco temieron el contagio ni mostraron expresiones de repugnancia, por el contrario instruyeron en todo lo que pudieron a las madres y a los niños en el uso del jabón blanco para el aseo.

En el recorrido el grupo llegó a la escuela EGB 1046. Ésta funciona en un aula única y tiene dos pizarrones, uno interno que sirve para los alumnos que están dentro del aula y otro externo que sirve para los alumnos que están aprendiendo en el patio, por falta de aulas. Su único baño es un excusado. La maestra comentó que tiene los planos aprobados para una futura construc-

ción del nuevo edificio para la escuela, y un terreno propio, pero ninguna perspectiva para poder construirlo, a pesar de sus gestiones. En ese punto surgió la idea de apadrinar a la escuela contribuyendo con materiales de construcción, quedando la mano de obra a cargo de la Municipalidad de Nueva Pompeya.

SEGUNDA PARTE

OBJETIVOS

- Hacer una nueva campaña solidaria para regresar al Impenetrable con todo el curso.
- Realizar actividades destinadas a recaudar fondos para los gastos del viaje.

PLAZOS

Desde el 1 de junio del 2010 hasta el 7 de octubre del 2010, fecha en que se realizó el segundo viaje.

ACCIONES

DOCENTES:

- Reunión de padres para involucrar a la familia de 6to año 4ta división en el proyecto.
- Enseñanza de los contenidos aprendidos del primer viaje en todos los cursos de la escuela a partir de un video que muestra el informe de situación (a cargo de los profesores de Ciencias Sociales).
- Organización del viaje a Nueva Pompeya para toda la división de 6to año 4ta división.
- Plan 1: Solicitud a la Secretaria de Transporte de la Provincia de Córdoba, un ómnibus para dicho viaje. A pesar de las gestiones nunca se obtuvo respuesta.

- Plan 2: Recaudación de dinero para solventar el viaje contratando de manera particular el transporte: organización de una rifa para recaudar el dinero, cuya administración de ventas estuvo a cargo de un docente de Ciencias Sociales por curso.
- Solicitud de donación de 50 litros de gasoil a Empresas locales para abastecer al camión de transporte de las donaciones.
- Solicitud a la Central Nuclear Embalse, de una camioneta con chofer para apoyo y acompañamiento en el viaje.
- Solicitud del préstamo de un camión para transportar las donaciones.
- Compra de materiales de construcción para la escuela EGB 1046.

ALUMNOS (6to, 4ta):

- Campaña dentro de la escuela y en la comunidad a través de, visitas a otras escuelas y a los medios de comunicación para la realización de la colecta de alimentos, útiles escolares, ropa y materiales.
- Trabajo en los bufetes de los eventos públicos municipales con el fin de recaudar dinero para gastos de alojamiento y alimentación durante la estadía en *Misión Nueva Pompeya* (fiesta del día del niño, fiesta del día del pueblo y fiesta del día de la primavera).
- Viaje a Misión Nueva Pompeya para distribuir las donaciones y colaborar con el proyecto "Edificio nuevo de la escuela EGB 1046 del Chaco".
- Actividades de relaciones inclusivas recíprocas con los alumnos de la escuela que apadrinaron.

ALUMNOS DE TODOS LOS CURSOS:

Venta de la rifa programada y contribución a la colecta (ambas voluntarias).

FAMILIA DE LOS ALUMNOS:

Colaboración en todas las actividades.

AGRUPACIÓN TERCERO ARRIBA:

- Aporte de los lugares donde se guardaron las donaciones (dos garajes y un aula del Centro Ceferino Namuncurá).
- Acompañamiento y asesoramiento en el viaje: se agradece la valiosa compañía de los Señores Eduardo Candellero, Gustavo Figueroa, Sr. Pereyra y su esposa y las Señoras Susana Rettore y Vilma Novick.

EVALUACIÓN DE LA SEGUNDA PARTE

Todas las acciones programadas concluyeron positivamente: el proyecto movilizó a las escuelas Secundarias de Río Tercero que, conjuntamente con los alumnos del IPEM Nº 266, aportaron miles de donativos. Gracias al apoyo de los medios de comunicación también se sumaron personas particulares y negocios. Las gestiones de la profesora Ana Haedo permitieron que además arribaran miles de donativos provenientes de Río Cuarto, Los Cóndores, Berrotarán y San Agustín. Gracias a las gestiones de los alumnos domiciliados en Almafuerde y Tanchacha, también los vecinos de esas localidades hicieron llegar su ayuda.

Los saberes aprendidos por los estudiantes de todos los cursos fueron plasmados en diferentes producciones: Primer año representó en maquetas el ambiente y la vida de las comunidades Wichis; Segundo y Tercer año, presentaron afiches y collages interpretando la vida de dichos pueblos.

Los alumnos del Ciclo Superior hicieron análisis de material audiovisual, y colaboraron en distintas instancias de la colecta: transporte de donativos y selección y organización del mismo.

Los estudiantes fueron invitados a programas de televisión local y radios para difundir el proyecto en el que estaban embarcados, aprendiendo además a designar representantes para la oratoria, y a preparar una oratoria coherente y clara en la comunicación del plan de acción.

Las empresas donaron el combustible para el viaje, alimentos, ropa y la Central Nuclear prestó una camioneta con combustible incluido y el chofer.

La solicitud del camión que, en un principio, había sido respondida favorablemente, el día previo al viaje se frustró. El viaje fue posible gracias a un joven que, ese mismo día, había comprado un camión y necesitaba el dinero para pagar la primera cuota. En medio de nervios, llantos e incertidumbre, después de una noche sin dormir, con la creencia de que ya no se podría realizar el viaje, el destino lo cruzó en el camino ese mismo día de la partida a Emanuel y fue posible concretar la salida: el valor pagado por ese transporte fue de \$3.000, más el combustible, (dinero que había sido dispuesto para el alojamiento).

Las actividades realizadas les permitieron a los alumnos recaudar el dinero suficiente para las comidas de la estadía. La recaudación de la rifa sirvió para pagar el transporte y comprar elementos para la EGB 1046.

El viaje fue realizado entre los días 07 y 11 de octubre de 2010 por un grupo de 25 alumnos, 6 docentes y 6 acompañantes, en dos utilitarios de transporte contratados a tal fin.

El camión fue cargado tanto chasis como acoplado de manera completa por alumnos y padres. El viaje duró 24 horas, se

hizo una parada previa en San Bernardo, Chaco donde se entregó a una comunidad Mocoví ropa, útiles escolares, calzados y alimentos.

TRABAJO EN MISIÓN NUEVA POMPEYA

Inmediatamente después de la llegada se hizo la descarga del camión en el Salón Comunitario. El intendente ofreció dos casas para alojamiento y la suya para preparar las comidas. Los varones ocuparon una vivienda, y las mujeres la otra.

Ambas viviendas eran de las mejores de la localidad, pero humildes. Frente a esta situación los estudiantes con decisión y autonomía resolvieron el problema usando los colchones que llevamos para entregar, a modo de cama en el suelo. Se vivió con alegría la experiencia de compartir los pocos recursos con los que se contaba. Los colchones fueron entregados antes del regreso.

Ese mismo día, la comitiva se trasladó a la Escuela EGB 1046 donde éramos esperados por los alumnos, las maestras y las familias. Se desarrollaron actividades lúdicas con los niños y se entregaron juguetes, alimentos, libros, útiles escolares y recursos audiovisuales. Las compras para la escuela que inicialmente habían sido pensadas como adquisición de materiales de construcción, posteriormente se cambiaron por elementos didácticos, porque la directora comunicó que a raíz de la difusión de nuestra visita y nuestras intenciones de colaborar en la construcción del nuevo edificio escolar, el gobernador del Chaco le había anunciado la próxima construcción de la escuela.

El trabajo de distribución se inició al día siguiente. Alumnos, docentes y acompañan-

tes fueron divididos en patrullas. A cada patrulla le fue asignada desde la Municipalidad, una camioneta (sus propietarios, los maestros, se movilizan con ese medio ya que es prácticamente imposible transitar los caminos del Impenetrable con otros).

Contagiadas de felicidad, las patrullas partieron hacia las comunidades, repletas de donativos, que fueron entregados en manos propias a los hermanos Wichis. Cabe destacar la entereza de los estudiantes frente a situaciones inimaginadas por ellos. Si bien estaban previamente preparados, conscientes de la realidad que encontrarían, ésta superó todas las expectativas. Lejos de angustiarse con la miseria que se veía por doquier, ellos circulaban entre las personas con naturalidad. La experiencia era compartida por las noches, en relatos que hacían de lo vivido en el día, relatos matizados por la sorpresa, la alegría, la tristeza y la esperanza de hacer de estas acciones solidarias su camino en la vida. Parecían tener el alma llena de amor y bondad.

Un momento inolvidable de esta experiencia la ofreció el Intendente al llevar a todos sus visitantes, en camioneta a dar un paseo nocturno por el monte de *El Impenetrable*: los sentidos se activaron para dejar paso a visiones inolvidables. El camino se abría en el monte hacia lugares desconocidos, el perfume de las flores era nítido y agradable, se oía la paz del silencio y se veían las estrellas en un cielo cercano y puro. Todo ese paisaje encantado se observaba bañado por la luz de la luna. La comunión con la naturaleza fue total, y entonces, total, la comprensión del significado de la palabra "tierra", para el "indio".

El sentimiento de desazón surgió cuando se comprendió que aquello que se traía para dar, era insuficiente para todos. Fue

entonces cuando se tomó conciencia de que los actos de solidaridad sirven para ayudar, y mucho, tanto a los que necesitan una mano, como a quienes la dan. Pero cambiar una realidad tan dura como la vista por los estudiantes en el Chaco, implica necesariamente la voluntad política y ciudadana de toda la nación.

Los Wichis seguirán su destino, luchando y desafiando a un progreso que nunca los alcanza, más que para seguir quitándoles su espacio vital. Las tierras en el Chaco fueron entregadas a los pueblos originarios, sin embargo, ningún plan social los ha favorecido para emprender actividades productivas que los ayuden resolver sus necesidades básicas. Por su parte, los estudiantes construirán el suyo, sabiendo que tienen un compromiso ciudadano vital, con la defensa del ser humano, de su lugar en el mundo, y de la cultura de la democracia y la justicia. Los adultos que participaron en esta práctica educativa, tanto docentes como acompañantes y colaboradores de todos los sectores, dejaron enseñanzas con sus prácticas ejemplares: cada uno desde su lugar donó tiempo, trabajo, espacio, recursos financieros y materiales, en un gran gesto de generosidad social. Los jóvenes aprendieron que pueden contar con muchas voluntades cuando la causa es justa. El camino de la Utopía quedó abierto.

PALABRAS DE ÁNGELA Y FRANCO (COLABORADORES EN LA EXPOSICIÓN DE ESTA PONENCIA):

Ángela: -“La experiencia personal que viví, participando en este proyecto, es algo extraordinario, que cuesta explicar con pala-

bras porque quedan a flor de piel las emociones, hay que vivirlo para poder comprenderlo. Más allá de que fue una gran ayuda la que llevamos, comparada con las necesidades que hay, fue muy poco. Este proyecto necesita continuidad, yo lo volvería a hacer mil veces más. Pero son necesarias muchas manos, sería muy lindo que se sume más gente. Yo sabía desde antes que quería ser médica, pero ahora sé por qué y para qué quiero serlo”(Video, 2010).

Franco: -“Fui capaz de entender que a una cultura diferente no hay que descalificarla, sino entenderla. Me gustó mucho hacer esto, creo que más gente debería sumarse, porque sinceramente, a esto hay que vivirlo, para saber qué se siente cuando se está dando algo que costó tanto trabajo conseguir y organizar, y recibir el agradecimiento reflejado en el rostro de la gente o en la risa de los niños, te llena de emociones, es muy lindo. Sería muy bueno que muchas personas se unan a esta campaña y que haya muchas más iniciativas similares”(Video, 2010).

SON COSAS CHIQUITAS, EDUARDO GALEANO:

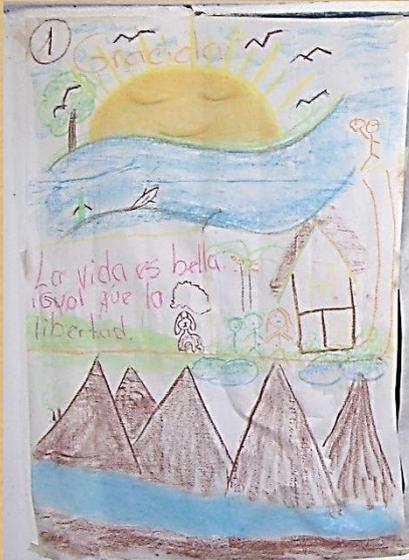
Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza. No nos sacan del subdesarrollo. No socializan los medios de producción y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable.

AGRADECIMIENTOS:

ESCUELAS	EMPRESAS E INSTITUCIONES	MEDIOS DE COMUNICACIÓN	FAMILIAS E INSTITUCIONES
ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO	PETROQUÍMICA RÍO TERCERO	L.V. 26 RADIO	GRUPO HUMANITARIO MISIÓN TERCERO ARRIBA
INSTITUTO SAAVEDRA LAMAS	FÁBRICA MILITAR RÍO TERCERO	CANAL 2 CABLEVISIÓN	CEFERINO NAMUNCURÁ
IPEM 288 JOSÉ HERNÁNDEZ	ATANOR RÍO TERCERO	F.M. LASER	FAMILIAS DE RÍO TERCERO
ESCUELA ZAPIOLA	CENTRAL NUCLEAR EMBALSE	F.M. SOL	FAMILIAS DE RÍO CUARTO
ESCUELA MODESTO ACUÑA	WEAHERFORD ARGENTINA	RADIOS DE ALMAFUERTE	FAMILIAS DE LOS CÓNDORES
INSTITUTO JESÚS, MARÍA Y JOSÉ	ESTACIÓN DE SERVICIO AIMETTA	RADIO DE BERROTARÁN	FAMILIAS DE BERROTARÁN
ALUMNOS DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL INSTITUTO ALEXIS CARREL	ESTACIÓN DE SERVICIO BARALE	RADIO DE LOS CÓNDORES	FAMILIAS DE ALMAFUERTE
IPEM Nº 75 RENE FAVALORO-LOS CÓNDORES	BUNGE TANCACHA		FAMILIAS DE SAN AGUSTÍN
GRUPO DE PADRES DEL COLEGIO SAN JOSÉ- SAN AGUSTÍN	FUNDARG S.R.L.		FAMILIAS DE TANCACHA
CARITAS Y EX ALUMNOS IPEM 75	LO-MAR RÍO TERCERO		
IPEM 80 LUIS F. LELOIR - BERROTARÁN	EMPRESA EL PEJERREY		
	COOPERATIVA DE O. Y S. PCOS. LTDA. RÍO III		
	ROSSO DEPORTES		
	MADRUGA DEPORTES		
	A.R.C.O.R. S.A.		
	FEDERACIÓN AGRARIA RÍO III		
	IMPROVENT RÍO TERCERO		
	ESTACIÓN DE SERVICIO GUARESCHI		
	RUANO-SAN AGUSTÍN		
	BUFFÓN CERALES		
	CEREALCOR S.R.L.		
	ELMONI VIAJES		

BIBLIOGRAFÍA

- *CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA.*
- CULLEN, C. (2000). "La ética del docente". Ponencia presentada en el I Congreso Nacional *La educación frente a los desafíos del Tercer Milenio*. Córdoba, 12 de octubre.
- GALENO, E. (2009). *Úselo y tírelo*. Bs. As.: Grupo Editorial Planeta.
- *LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206.*
- *LEY PROVINCIAL DE EDUCACIÓN N° 9.870 (CBA).*
- ONETTO, F. (1997). *Con los valores ¿quién se anima?* Bs. As.: Ed. Bonum.
- P.E.I. I.P.E.M. N° 266 GRAL SAVIO 2010, Proyecto *Unamos nuestras manos por una Argentina Mejor*.
- SIADE, I. (2007). *La educación política. Ética y pedagogía*. Bs. As.: Ed. Paidós.



La Pasión de mi vida
OSCAR



Valiente
Hoy me encuentro
aquí dentro y se lo
Triste que es ser cautivo
Por eso te cuento mi
Amigo porque se siente
en carne propia lejos
de tus seres queridos
Los que quiero y
no olvido, por eso hoy
Lloro y les escribo con un
mano en el corazón he apre-
ndido a valorar la libertad...
Firma: Emmanuel Nieto y Victor
Calleja



Como una hoja deca
en tu mismo río.
Algun día se cae
esta vida hermosa
y me someto por
eso a tu voluntad



TE AMO
EL AMOR AL OTRO
ES FUNDANTE DE
MALO
LOS SUJETOS

AMARSE A SI
MISMO ES AMAR
TAMBIEN AL OTRO



Institución: ISFD Dr. Ángel Diego Márquez

Localidad: Villa María

Teléfono:(0353) 4619141 / 4537060

E-mail:inescer@yahoo.com

La experiencia Educación Superior en contextos de encierro resulta de la implementación de un proyecto de trabajo realizado desde el Instituto de Educación Superior Dr. Ángel Diego Márquez, con el Servicio Penitenciario N° 5 de nuestra localidad y viene a responder a una necesidad de los internos y del propio sistema que procura ofrecer alternativas para su futura inserción social. Concretamente se ofrece el cursado de algunas asignaturas que integran los planes de estudio de las carreras del INESCER para los internos del Servicio Penitenciario.

La manera en que surge la iniciativa, que da lugar a la formulación del proyecto y al trabajo interinstitucional, da cuenta de la sentida necesidad a la que este proyecto intenta atender y las prácticas que se generan en los diferentes actores institucionales en el marco de su desarrollo.

El proyecto surge por la inquietud de un interno del Establecimiento Penitenciario N° 5 de la ciudad de Villa María, Pcia. de Córdoba, quien hizo llegar a nuestra Institución su deseo de cursar la carrera de Comunicación Social, corría el año 2007. A partir de esta inquietud, se inician actividades de acercamiento entre las instituciones - Instituto de Educación Superior Dr. Ángel Diego Márquez y Servicio Penitenciario- que culmina en la formulación de un Proyecto de Trabajo.

En este proyecto se pautan las características de la vinculación interinstitucional y, a partir de su puesta en práctica, la oferta educativa del INESCER se hace extensiva a todos los internos que lo requieren, así tenemos estudiantes de la carrera de Técnico Superior en Comunicación Social, Trabajo Social y Técnico Superior en Producción Agrícola-Ganadera.

Para llevar adelante la experiencia se afecta un personal del INESCER que realizará actividades de coordinación de la implementación del proyecto a quién se la denominó como *facilitadora*. Sus actividades centrales están vinculadas con el seguimiento de los estudiantes de las diferentes carreras y en su tarea de nexo entre los docentes y los estudiantes. De esta manera cumple funciones de coordinador de las actividades educativas construyendo, a través de su sistemática asistencia, una tarea de asesoramiento tanto a los estudiantes como a los propios docentes en el INESCER.

Además de esta tarea la facilitadora ha generado otras actividades que tienen, como objetivos centrales, promover el crecimiento personal, la autoconfianza, la comunicación, la expresión personal, etc.

Los estudiantes revisten en la institución educativa como estudiantes libres y los docentes ofrecen los materiales, asesoramiento, seguimiento que les permite soste-

ner instancias de estudio autónomas para presentarse en oportunidad de examen final.

Los contextos de encierro ponen ciertas condiciones a las prácticas educativas que intentan considerarse en este proyecto. Sostener una oferta de educación Superior a personas en situación de privación de la libertad es muy complejo pero este esfuerzo se justifica en el convencimiento de estar participando en hacer efectivo un derecho de las personas y en estar ofreciendo una oportunidad que colabora con su crecimiento personal y social.

¿Cuáles son los problemas que aborda?

Teniendo en cuenta que el proyecto y las prácticas que conlleva (nuestra práctica) se desarrolla en contexto de encierro, el desafío permanente es apostar a una educación desde una perspectiva de derechos humanos, generando una educación sistemática, amplia y de calidad. En esta dirección, creemos que el fin de la educación en cárceles, debe ser la reducción de la vulnerabilidad social de las personas privadas de la libertad, aportando al desarrollo personal y social, lo que fortalecerá su dignidad.

Las estrategias son, esencialmente, de dos tipos: por un lado el apoyo para la continuidad de algunas asignaturas de la carrera elegida (ofrecimiento de materiales, consultas, evaluaciones, etc.) que permita avanzar en la carrera construyendo una trayectoria formativa particular; por otro lado diversas actividades -más de tipo extracurricular- que ofrecen un contenido formativo general vinculado también a la reflexión sobre sí mismo y al despliegue de otras capacidades y competencias, por ejemplo: proyección de películas y postero-

res charlas-debates, técnicas grupales de animación, juegos, charlas informales para escuchar propuestas, ideas y conocer más al alumno, etc.

A modo de ejemplo podemos narrar que durante el año 2009 los estudiantes internos armaron una revista que llamaron *La Saeta*, que fue realizada integralmente por los alumnos y contiene sus producciones donde se plasman sus deseos, inquietudes, vivencias y alegrías. Este año se continuó con este proyecto lográndose otra edición de la revista.

Esta práctica educativa intenta dar respuesta a la necesidad -y sostener el derecho- de acceder a bienes culturales que una institución de educación Superior puede ofrecer. Sabemos que la situación de encierro es muy compleja en múltiples sentidos, creemos que permitir el acceso a experiencias educativas y colaborar en la posibilidad de proyectar y empezar a transitar la educación Superior es altamente reparador de algunas trayectorias negativas y proporciona expectativas que permiten pensar la existencia de un futuro.

El mejor indicador de la importancia de las actividades desarrolladas -más allá de que cuantitativamente pudieran resultar de bajo impacto frente a la población de internos- es que el número de interesados en participar de las actividades se incrementa año a año.

OBJETIVOS GENERALES

- Ofrecer una instancia de ingreso a la Educación Superior a personas privadas de su libertad como una manera garantizar el derecho de acceso a los bienes de la cultura.

- Promover, en los estudiantes del INESCER que se encuentran en situación de encierro, el pensamiento crítico ante la realidad social, la participación y, de esta manera, impulsar la confianza en sí mismo y el desarrollo de sus potencialidades.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar un programa de extensión de las actividades académicas de INESCER a jóvenes y adultos en situación de encierro.
- Desarrollar dispositivos de trabajo que permitan la incorporación y acompañamiento de las actividades y aprendizajes, estudio y evaluación de los estudiantes.
- Concientizar a la comunidad que el proceso educativo en situación de encierro tiene en cuenta las particularidades del sujeto, su historia de vida, sus pensamientos, sentimientos y todas aquellas experiencias que trae consigo.

¿A qué iniciativas responde la experiencia?

A demandas o inquietudes comunitarias.

¿Quiénes son los destinatarios-beneficiarios?

Los destinatarios directos son los estudiantes del INESCER que se encuentran alojados en el servicio penitenciario y pueden acceder a iniciar sus estudios de nivel Superior y a participar de numerosas actividades ofrecidas en el marco de este proyecto.

Se “benefician” también los estudiantes de diferentes carreras que han participado en actividades conjuntas ya que han construido experiencias en otros contextos de sumo valor para su formación. Por otra parte algunas actividades se constituyen en instancias de ejercicios de prácticas profesionalizantes para otros estudiantes, por ejemplo la asistencia de los alumnos de la carrera de Animación Socio Cultural a cargo de la coordinación de actividades estético expresivas, recreativas, de comunicación, etc.

¿Quiénes participan y en carácter de qué?

Actores institucionales	Especifique el cargo o área-disciplina	¿Qué tareas desarrollaron?
Equipo directivo	Directora.	Relaciones interinstitucionales con autoridades del Servicio Penitenciario.
Equipo docente	Coordinadora de la escuela de Ciencias Sociales aplicadas. Docentes de las carreras en las cuáles hay estudiantes en el servicio penitenciario.	Acompañamiento de diversas actividades desarrolladas por docentes y estudiantes de las carreras del INESCER con los estudiantes del INESCER que están privados de su libertad. Acompañamiento de las actividades académicas a través de materiales, asistencia a instancias de consulta (de manera voluntaria) trabajo con la facilitadora, etc.

Equipo de orientación o asesoramiento	Asesora pedagógica (Departamento Técnico Pedagógico). Orientación Estudiantil (Departamento de orientación estudiantil).	Tareas vinculadas a la formulación, implementación, sistematización y evaluación del proyecto y del proceso de desarrollo del mismo. Tareas de atención particular a estudiantes del penal; facilita las relaciones entre estudiantes del INESCER y estudiantes del servicio penitenciario.
Auxiliares docentes	Jefes de Trabajos prácticos Auxiliar Docente con tareas de facilitadora de la experiencia.	Acompañamiento de las actividades académicas a través de materiales, asistencia a instancias de consulta, etc. Tareas de vinculación entre los estudiantes del INESCER del servicio penitenciario y los docentes y estudiantes del INESCER. Organización de actividades extracurriculares.

¿Participan otras instituciones y/o equipos?

No participan de manera sistemática otras organizaciones pero hay numerosas instituciones que han realizado aportes y colaboraciones para desarrollar algunas actividades.

¿Cómo se ha desarrollado?

A partir del año 2008 se comienza a asistir de manera regular al Establecimiento Penitenciario con el objetivo de conocer las demandas de los alumnos para, posteriormente, coordinar acciones con los docentes.

Durante el primer año dos alumnos deseaban cursar la carrera de Comunicación Social, pero en los años posteriores se fueron sumando paulatinamente más estudiantes a diferentes carreras.

En una primera instancia la tarea se centró en cuestiones netamente curriculares y con el transcurso del tiempo se comenzaron a trabajar otros contenidos (como por ejemplo la proyección de películas, charlas con profesionales de distintas disciplinas, realización de una revista, actividades recreativas como teatro, radio, etc.).

La articulación entre docencia, investigación y extensión se ha ido configurando a lo largo del desarrollo del proyecto. A partir de la experiencia se advirtió la necesidad de ofrecer instancias de formación sobre la práctica educativa en contextos de encierro, de esta manera se concretó una capacitación a cargo de especialistas sobre la temática que son docentes de la Universidad Nacional de La Plata.

Estos profesionales, con una vasta experiencia y con sólidos resultados de investigaciones, son quienes han coordinado las jornadas de capacitación sobre "Educación en contextos de en-

cierra” destinado no solo a docentes del INESCER sino abierto a docentes que trabajan en cárceles en diferentes unidades de la provincia de Córdoba. Es por ello que en el año 2009 y 2010 se llevaron a cabo los Seminarios-Talleres “La Educación Pública en la Privación de Libertad”, el cual constó de cuatro encuentros presenciales, trabajos prácticos y evaluación final, ya que el mismo fue aprobado por la Red Provincial de Formación Docente de Córdoba (Decreto Nro. 405/2009) y con puntaje oficial.

Esta instancia ha permitido que se avance en la configuración de la tarea docente en estos contextos favoreciendo la formación de los educadores que desarrollan sus actividades en cárceles. A la vez ha posibilitado revisar nuestros modos de concebir y definir al alumno que está en situación de encierro, discutiendo nuestros prejuicios y habilitando una mirada hacia el otro que descubra y colabore en desplegar sus potencialidades -no marcando solo sus carencias- reconociéndolo como un sujeto activo y creador.

Entendemos que estas experiencias se han constituido en instancias de articulación entre teorías y prácticas, entre diferentes instituciones y experiencias, entre docencia, investigación y extensión.

Por otra parte, desde este proyecto ha empezado a tenderse otro vínculo de comunicación -aún incipiente pero muy interesante- entre los estudiantes regulares del INESCER y los estudiantes del INESCER que están privados de su libertad. Algunos docentes y estudiantes del INESCER han visitado a sus pares del Servicio Penitenciario y esto permite afianzar las relaciones de los internos con su rol como estudiantes.

En el año 2008 se realizó el primer ciclo de cine documental con la proyección de: “La crisis causó dos nuevas muertes”, enmarcados en la Semana de la Comunicación Social. De la misma participaron docentes del INESCER y comunicadores sociales, a través del CISPREN.

En el presente año se realizaron diferentes actividades para la semana del estudiante, que se llevaron a cabo los días 13, 14, 15 y 17 de septiembre. Esta idea surge a partir de la inquietud planteada por los alumnos internos de participar en actividades culturales, educativas y de recreación y a su vez de ofrecer esta experiencia a sus compañeros de otros niveles de estudio.

Para esta actividad se comenzó a trabajar con los estudiantes del INESCER a partir del mes de agosto, con el objetivo de delimitar y consensuar las tareas a realizar, trabajando de manera sistemática en ambas instituciones.

En el Establecimiento Penitenciario Nº 5 los alumnos trabajaron en la idea de las actividades que podrían realizar; desde el INESCER docentes y estudiantes de diferentes carreras definen algunas actividades: los alumnos de Comunicación Social proponen la idea de realizar una radio abierta en el penal y los de Animación Socio-cultural el de trabajar con técnicas de animación cultural a partir de una temática en especial: *la identidad*.

Dichas propuestas fueron aceptadas por sus compañeros y se comienza a trabajar en conjunto para llevarlas a la práctica; esto requirió trabajar material teórico y realizar pequeñas tare-

as de investigación sobre los temas de interés y las maneras de producir un material posible de ser transmitidos por una radio.

Tras varias reuniones con los estudiantes, docentes y personal del Área Educativa del Servicio Penitenciario, se logra conformar el cronograma de actividades definitivas, las cuales fueron puestas a consideración de la Dirección del Establecimiento Penitenciario y es el siguiente:

Lunes 13/09/2010

Puesta en escena de la Obra Teatral: *Experto en Almas*, interpretada por estudiantes del INESCER en U.P. Nro.5.

Martes 14/09/2010

Radio Abierta *La Saeta*. De la misma participaron docentes y estudiantes de la carrera de Comunicación Social, intercambiando ideas y comentarios entre los estudiantes como así también participando activamente en los roles de locutores.

- Los temas tratados e investigados fueron: Ley de casamiento igualitario, prevención de HIV y tabaquismo.
- Las entrevistas fueron realizadas a estudiantes del penal de los distintos niveles, como así también a los integrantes de las bandas de música (rock, cuarteto y folclore).

Miércoles 15/09/2010

Tarde de Arte. "Identidad". Actividad desarrollada por estudiantes de 1er año de la carrera de Animación sociocultural -bajo la supervisión del coordinador de la carrera y la coordinadora de la Escuela de Ciencias Sociales- que consistió en debatir y reflexionar sobre el concepto de "Identidad", posteriormente se llevó a cabo la pintada de murales sobre soporte de papel y tiza. Las producciones reflejan imágenes y textos que hacen referencia a la temática abordada, creadas por los participantes (internos del Servicio que participan en actividades educativas de todos los niveles).

Viernes 17/09/2010

Actividades musicales, actuación de:

- Dayana (música pop).
- Los Cuatro Elementos (música instrumental).
- Los Infiltrados (rock- internos de UP5).
- La Grúa (cuarteto- internos UP 5).
- Las Nuevas Voces (folclore - UP 5).

Al finalizar esta actividad se hizo entrega del número 3 de la Revista *La Saeta*.

Es de señalar que la implementación del proyecto de creación de una revista, fue uno de los mayores logros obtenidos. En el año 2009, se imprime el primer número de *La Saeta*, en la cual los internos volcaron todas sus angustias, esperanzas, modos de ver la vida, etc. La misma surge en un primer momento como un medio de comunicación entre ellos, pero actualmente está circulando a nivel local.

¿En qué horario se desarrolla la experiencia?

Dentro y fuera del horario escolar.

¿Cómo se ha evaluado o se prevé evaluar la experiencia?

Esta práctica posibilita el camino hacia un desarrollo integral del alumno, pensándola como un instrumento para reducir la vulnerabilidad recuperando espacios de construcción de valores y de base para cuando se recupere la libertad. La producción de la revista y el pensamiento de los internos que ha quedado plasmado en notas de papel acerca de esta práctica, nos alientan a seguir por este camino, como así también la posibilidad que tienen de reclamar por mejoras en diferentes aspectos.

La evaluación ha sido más cualitativa, informal, por los resultados recogidos en la actividad cotidiana. La importante participación en las actividades, el creciente número de internos que participa, etc. da cuenta del impacto que está teniendo la misma.

Será necesario -a futuro- definir estrategias de evaluación que permitan -con mayor rigurosidad- evaluar el desarrollo del proyecto y anticipar líneas de fortalecimiento para la continuidad de la experiencia.

No obstante, algunos internos han realizado comentarios sobre la experiencia y sobre algunas actividades que se constituyen en una evaluación cualitativa del impacto de las tareas. Se anexan los textos de los estudiantes.

¿Cuáles son los resultados en relación con los objetivos planteados?

Los resultados que se han conseguido están en dirección a los objetivos planteados; la complejidad de la tarea en instituciones de encierro atraviesa las prácticas y, en muchas oportunidades, connota los objetivos originalmente formulados. No obstante se evalúa como altamente pertinente.

¿Se han alcanzado resultados no esperados?

No se alcanzaron resultados no esperados, sí es posible afirmar que muchos objetivos se fueron redefiniendo con el andar de la experiencia y el desarrollo del proyecto. Fue en la "acción" misma donde surgieron nuevas iniciativas y se sortearon obstáculos para su concreción.

¿Qué aspectos facilitaron la implementación?

La implementación de la propuesta fue posible porque el INESKER destinó un personal para las tareas de "facilitadora" específicamente ya que la continuidad de una actividad como esta se

ve amenazada cuando es ocasional o asistemática. Lo más importante de la experiencia ha sido la continuidad y la permanencia de las relaciones interinstitucionales en cuyo marco se concretaron varias acciones ya enunciadas.

Otro aspecto importante es la positiva disposición del propio Servicio Penitenciario para facilitar los procedimientos necesarios que permitan cumplir muchas actividades desarrolladas.

¿Qué obstáculos -nudos críticos- han enfrentado para su implementación efectiva?

Los obstáculos surgen vinculados fundamentalmente a las propias (y diferentes) lógicas de las instituciones que se interrelacionan y a las prácticas habituales de sus actores.

Otro obstáculo se vincula con que la participación de los docentes (del INESCER) en las instancias de asistencia a la cárcel para actividades de consulta ya que es voluntaria y, por esta razón, no se logra la sistematicidad deseada.

¿Qué aprendizajes (institucionales, profesionales, de los alumnos) se han logrado a partir del desarrollo de la experiencia?

Como se ha expresado en diversos ítems ha sido muy interesante y de mucho valor institucional el proyecto desarrollado. Quizás se podría afirmar que no es importante en términos cuantitativos, pero sí lo es en términos cualitativos, ya que ha permitido experiencias formativas nuevas para diferentes actores institucionales.

Estas experiencias involucraron, por un parte, a los destinatarios del proyecto, hoy alumnos del INESCER en el servicio penitenciario N° 5, y, por otra, a los docentes y estudiantes del INESCER, el personal docente y técnico de ambas instituciones, etc. En términos institucionales se advierte que es posible desarrollar cierta institucionalidad en contextos diversos y complejos y generar condiciones que rompan las formas tradicionales de "hacer escuela".

¿La escuela recibe algún subsidio financiero para desarrollar la experiencia?

No recibe ningún recurso para el desarrollo de este proyecto. Ha contado con aportes de algunas instituciones y organismos que se enuncian en el punto siguiente.

¿Qué otros recursos materiales y/o financieros fueron utilizados?

Desde el INESCER -institución de educación Superior oficial de la provincia de Córdoba- se afectó un cargo de Ayudante Técnico para cumplir las funciones que se describieron como "*facilitador*" o "*coordinador pedagógico*".

Diversas instituciones participan y colaboran en el desarrollo de estas prácticas:

- PASTORAL PENITENCIARIA DE VILLA MARÍA.
- COOPERATIVA COMUNICAR “EL DIARIO”.
- CISPREN VILLA MARÍA.
- LEGISLADORES PROVINCIALES.
- MEDIOS DE PRENSA (*El Diario, Puntal Villa María, Revista educativa Cátedra Libre, Radio Neo, Radio La Show, Radio Libertad de Villa Nueva, Mirate Canal 9*).
- UEPC VILLA MARÍA.
- CONCEJO DELIBERANTE VILLA MARÍA.

¿Está previsto dar continuidad a la experiencia? ¿Se considera necesario ajustar o modificar la propuesta?

La experiencia se continuará desarrollando en la medida en que las relaciones interinstitucionales y la naturaleza de las actividades que el proyecto contemple sean convocantes para los internos y pertinentes a las actividades propias de un Instituto de Educación Superior.

Prevedemos que, en la medida en que podamos avanzar en la evaluación de la implementación del proyecto, estaremos en mejores condiciones de focalizar acciones de mejora en los aspectos que se evidencia mayor fragilidad. Un aspecto que la experiencia nos muestra es la necesidad de acompañar con mayor sistematicidad la trayectoria de los estudiantes internos, en este sentido se está pensando en la definición de una línea de trabajo vinculada a que los estudiantes de los cursos más avanzados organicen instancias de apoyo -a la manera de tutores- para los estudiantes del penal que están iniciando sus actividades.



Puentes online navegamos todos

ACTUALIDAD

Dadá Mini: la fresca irreverencia

Desde Puentes siempre tenemos una mirada atenta a las publicaciones culturales locales, porque entendemos que solo en redes puede ser más fértil el desarrollo de las distintas potencialidades y búsquedas artísticas que deambulan entre nosotros.

Cómo obviar entonces que la **Dadá Mini** número 14º pronto estará en la calle en su edición número 14: ¡vaya vengial!

Tal sostenimiento solo puede explicarse por su creatividad irreverente, su apertura a quienes comparten las mismas búsquedas estéticas y la fidelidad de sus lectores.

Evidentemente, también por la maduración del equipo que la produce y distribuye tanto en Córdoba como en Buenos Aires, posibilitando así la apertura de nuevas fronteras por las que hacer circular contenidos de cine, artes plásticas, música y literatura que no siempre encuentran lugar en otros medios.

- Accesibilidad
- Actualidad
- Agenda Fin de Semana
- Audio Entrevistas
- Debates
- Deportes
- Éfemérides
- Eventos
- Fotorelato
- Humor
- Inserción Laboral

BIBLIOTECA SONORA

- Jorge Fellipo
- Marcelo Casarin
- Lilia Lardone
- Emanuel Rodriguez
- Silvia Atwood
- Alfredo Barrientos
- Jorge Londero
- Un puente de letras vivas
- Alejandro Nicotra
- Alfoncina Clará
- Josefina Trabucco
- Glauce Baldovin
- Perla Suez
- Estela Smania

Puentes online navegamos todos

ACTUALIDAD

Dadá Mini: la fresca irreverencia

Desde Puentes siempre tenemos una mirada atenta a las publicaciones culturales locales, porque entendemos que solo en redes puede ser más fértil el desarrollo de las distintas potencialidades y búsquedas artísticas que deambulan entre nosotros.

Cómo obviar entonces que la **Dadá Mini** número 14º pronto estará en la calle en su edición número 14: ¡vaya vengial!

Tal sostenimiento solo puede explicarse por su creatividad irreverente, su apertura a quienes comparten las mismas búsquedas estéticas y la fidelidad de sus lectores.

Evidentemente, también por la maduración del equipo que la produce y distribuye tanto en Córdoba como en Buenos Aires, posibilitando así la apertura de nuevas fronteras por las que hacer circular contenidos de cine, artes plásticas, música y literatura que no siempre encuentran lugar en otros medios.

- Accesibilidad
- Actualidad
- Agenda Fin de Semana
- Audio Entrevistas
- Debates
- Deportes
- Éfemérides
- Eventos
- Fotorelato
- Humor
- Inserción Laboral

BIBLIOTECA SONORA

- Jorge Fellipo
- Marcelo Casarin
- Lilia Lardone
- Emanuel Rodriguez
- Silvia Atwood
- Alfredo Barrientos
- Jorge Londero
- Un puente de letras vivas
- Alejandro Nicotra
- Alfoncina Clará
- Josefina Trabucco
- Glauce Baldovin
- Perla Suez
- Estela Smania

Puentes online navegamos todos

ACTUALIDAD

Dadá Mini: la fresca irreverencia

Desde Puentes siempre tenemos una mirada atenta a las publicaciones culturales locales, porque entendemos que solo en redes puede ser más fértil el desarrollo de las distintas potencialidades y búsquedas artísticas que deambulan entre nosotros.

Cómo obviar entonces que la **Dadá Mini** número 14º pronto estará en la calle en su edición número 14: ¡vaya vengial!

Tal sostenimiento solo puede explicarse por su creatividad irreverente, su apertura a quienes comparten las mismas búsquedas estéticas y la fidelidad de sus lectores.

Evidentemente, también por la maduración del equipo que la produce y distribuye tanto en Córdoba como en Buenos Aires, posibilitando así la apertura de nuevas fronteras por las que hacer circular contenidos de cine, artes plásticas, música y literatura que no siempre encuentran lugar en otros medios.

- Accesibilidad
- Actualidad
- Agenda Fin de Semana
- Audio Entrevistas
- Debates
- Deportes
- Éfemérides
- Eventos
- Fotorelato
- Humor
- Inserción Laboral

BIBLIOTECA SONORA

- Jorge Fellipo
- Marcelo Casarin
- Lilia Lardone
- Emanuel Rodriguez
- Silvia Atwood
- Alfredo Barrientos
- Jorge Londero
- Un puente de letras vivas
- Alejandro Nicotra
- Alfoncina Clará
- Josefina Trabucco
- Glauce Baldovin
- Perla Suez
- Estela Smania

Puentes online navegamos todos



Institución: Fundación Universidad de Periodismo y Cs. Sociales. Colegio Universitario Obispo Trejo y Sanabria

Localidad: Córdoba

Teléfono:(0351) 4230340

E-mail:informes@cup.edu.ar

LUGAR DE INTERVENCIÓN

Primer nivel de implementación: Córdoba Capital.

Segundo nivel: el soporte Web extiende su implementación a nivel global.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA QUE SE ABORDA

La integración de los jóvenes ciegos y disminuidos visuales a la vida comunitaria está limitada por la escasa y débil accesibilidad a los medios de comunicación social. Estos tienen una fuerte presencia visual, por lo que las personas que tienen limitaciones en el sentido de la vista, tienen reducidas sus posibilidades de acceder a información relevante para insertarse como ciudadanos activos en pleno ejercicio de sus derechos. Los escasos recursos informáticos disponibles en nuestro medio (Córdoba) con aplicación a la atención de la ceguera y las barreras que imponen los formatos tradicionales de los medios de comunicación son las principales causas de este problema.

Como consecuencia, la población ciega de Córdoba no accede o accede de manera muy limitada a recursos que los vinculan con la información, el arte, la política local, por lo que se ve afectada y reducida su integración y su participación social.

El problema es más notorio aún entre los jóvenes ciegos o disminuidos visuales que reclaman iguales posibilidades de inserción que sus pares a medida que también acceden a niveles educativos superiores y a que cultivan expectativas cada vez mayores de inserción en el mundo laboral.

ENFOQUE DEL PROYECTO

Promover la participación activa de los jóvenes en su comunidad o en los gobiernos locales en actividades que beneficien su comunidad.

JUSTIFICACIÓN DEL ENFOQUE

El proyecto de implementación de una revista digital on line para jóvenes ciegos y disminuidos visuales promueve la participación activa de jóvenes universitarios en el conocimiento de esta problemática y la búsqueda de una solución para otro grupo de pares en desventaja. Además, se propone una fuerte vinculación entre jóvenes videntes y ciegos con objetivos comunes: superar barreras, reconocerse e integrarse. Es decir, el proyecto promueve la participación igualitaria de ambos grupos de jóvenes, cada uno con actividades específicas que trascienden en beneficio de la comunidad y la participación cívica. Esta participación se

dará tanto entre los jóvenes productores de contenido para la revista, sin importar su condición visual, como entre todos aquellos que accedan a la página Web resultante del proyecto, ya en este punto sin límites geográficos por estar disponible en Internet.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El proyecto apuntó a integrar a un sector de la población (los jóvenes ciegos y disminuidos visuales) que cuenta con una evidente desventaja frente a la sociedad de la información, basada fuertemente en soportes visuales. Desde el Colegio Universitario de Periodismo y la Fundación Universidad de Periodismo y Ciencias Sociales se lideró la coordinación de esta acción en alianza con otras instituciones de la comunidad para lograr un producto de comunicación semanal, en soporte digital, orientado a ese grupo social.

El proyecto se articuló a través de equipos de trabajo que incluyeron a ciegos en las distintas etapas de producción de la revista digital. El equipo coordinador trabajó en fuerte relación con alumnos de las carreras de Licenciatura en Comunicación Social y de Locución (ISER-COMFER) del Colegio Universitario de Periodismo.

En los primeros meses, los jóvenes investigaron la realidad de los jóvenes ciegos y disminuidos visuales de Córdoba para conocer su problemática y plantear soluciones que superen sus limitaciones en el campo de la comunicación y la información. El contacto directo entre ambos grupos de jóvenes tuvo por objetivo la integración plena a través del reconocimiento mutuo con un objetivo común.

La alianza con instituciones comunitarias dedicadas a la problemática de la ce-

guera fue el pilar de esta etapa que culminó con la realización de un taller de intercambio entre ambos sectores. Luego, los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social trabajaron en la elaboración de contenidos para un sitio Web orientado a ese público, con un formato de revista semanal. La propuesta incluyó el esparcimiento y la diversión, espacios dedicados a la participación ciudadana y a la integración social, las artes y el pensamiento.

Dentro de esos contenidos, tuvo un espacio destacado la biblioteca sonora con audio-textos de autores cordobeses. Los jóvenes universitarios elaboraron los contenidos multimedia, realizaron la lectura profesional de las informaciones y dramatizaron los textos literarios incluidos en la biblioteca sonora.

El proyecto incluyó etapas de control y ajuste, en las cuales se presentaron avances parciales de la revista digital a los grupos destinatarios y a las instituciones aliadas para adecuar los contenidos cada vez de manera más precisa a las necesidades e intereses del sector.

Al finalizar la producción, los contenidos multimediales fueron subidos a la página Web www.puentesonline.com.ar y estuvieron desde entonces disponibles para la consulta pública.

El proyecto es replicable y sostenible en otros ámbitos vinculando a personas ciegas con agentes productores de comunicación. En la revista digital que registra los resultados de la experiencia, se ofrece la cronología de elaboración del proyecto a los fines de difundir esta práctica como un modelo posible de ser replicado. La difusión pública de la experiencia pone a disposición de otras instituciones formularios, cronogramas de trabajo y registros de video que

pueden resultar orientadores para otras instituciones aquí y en el mundo que se propongan utilizar la tecnología para superar barreras sociales y para integrar equipos de trabajos mixtos (videntes-ciegos).

MIEMBROS DE LA ALIANZA DEL PROYECTO

- Colegio Universitario de Periodismo (CUP): producción de contenidos multimedia. Aporta recursos humanos y tecnología. Trabajaron en la experiencia, de manera directa:
 - 4 docentes en las cátedras Seminario Taller de Periodismo Digital (Licenciatura en Comunicación Social) y Locución III (Locución Nacional).
 - 200 alumnos cursantes de esas cátedras.
 - 2 periodistas egresados de la institución (un ciego y un vidente) en el rol de monitores/investigadores.
 - Coordinadores de ambas carreras.
 - Departamento de Comunicación Institucional.
 - Departamento Audiovisual.
 - Departamento Informática.
- Instituto Superior de Profesorado de Psicopedagogía y Educación Especial Dr. Domingo Cabred: asesoramiento a través de su Profesorado para ciegos. Bibliografía. Experiencia de campo.
- Municipalidad de Córdoba. Dirección General de Discapacidad (DGD): información y difusión.
- Unión Cordobesa de Ciegos (UCORCI) e Instituto Julián Baquero: implementación y difusión del proyecto. Aportaron gabinetes de informática adaptados para personas ciegas.

- Biblioteca Provincial para discapacitados visuales: relevamiento de medios tiflológicos existentes. Antecedentes en producción de revistas sonoras. Aportó experiencia de campo.
- Centro de Difusión e Investigación de literatura infanto-juvenil (CEDILIJ): asesoramiento literario. Biblioteca.
- Escritores cordobeses: aportaron textos inéditos para la biblioteca sonora. En algunos casos, aportaron sus voces a la grabación de sus textos y participaron de entrevistas.

RESULTADOS

El proyecto logró:

- promover la participación activa de los jóvenes en el desarrollo de acciones que benefician a un grupo de pares en situación de desventaja;
- lograr que ambos grupos (videntes-ciegos) interactúen de manera directa en la etapa de producción de contenidos, y de manera virtual y sin fronteras a través de la aplicación de una herramienta digital;
- facilitar la accesibilidad de los jóvenes ciegos y disminuidos visuales a la comunicación pública y a los debates ciudadanos.

SUPERVISIÓN

El proceso fue supervisado por el equipo coordinador institucional, junto a dos jóvenes monitores (uno de ellos ciego), ambos egresados de la licenciatura en comunicación social y de la carrera de locución en esta casa de estudios.

Este equipo mixto hizo el seguimiento de la producción de contenidos y registros cualitativos sobre el avance y orientación de los trabajos. El producto (la revista digital) fue sometido a dos pruebas de ajuste antes de su publicación definitiva.

Esas pruebas fueron jornadas de trabajo compartido entre los estudiantes videntes y ciegos que cursaban en ese momento las carreras. Además, participaron jóvenes ciegos, pertenecientes a otras instituciones.

La última prueba, decisiva para la publicación posterior, se realizó en el marco de la exposición institucional de 2009, dedicada a la construcción de ciudadanía, eje de contenido transversal en la formación académica de periodistas y locutores. Allí, los jóvenes ciegos navegaron una primera versión de la página y respondieron una encuesta sobre las fortalezas y debilidades que encontraron en esta experiencia. Los jóvenes videntes, en tanto, vivenciaron el uso de tecnología "a ciegas", con antifaces que les impedían la visión. De ellos también se registró el relato del "estar en el lugar del otro". Fue uno de los intercambios más enriquecedores para los grupos involucrados en la realización del producto de comunicación.

BENEFICIARIOS

En este proyecto, se distinguieron beneficiarios directos y beneficiarios secundarios. Los beneficiarios directos son la población de jóvenes ciegos y disminuidos visuales de Córdoba de 15 a 29 años (aprox. 6300) y los jóvenes universitarios estudiantes de dos cursos de las carreras de comunicación social y locución (aprox. 200, en el momento de realización de la experiencia), que trabajaron directamente en el intercambio y conocimiento de la problemática.

Los beneficiarios secundarios son todos aquellos jóvenes (con o sin discapacidad visual) que puedan acceder al producto digital a partir de su disponibilidad en Internet. Los beneficiarios directos se involucraron en las etapas de investigación, producción y sostenimiento del proyecto. También participaron como receptores activos del proyecto que se funda en el intercambio, la participación y la accesibilidad a temas de interés público.

GRUPO VULNERABLE

Los destinatarios directos del proyecto, jóvenes ciegos o con discapacidad visual, se presentan -aún hoy- como un grupo vulnerable. En principio, los involucra una dificultad física que, en varios aspectos, los deja en desventaja frente a jóvenes que gozan de todas sus capacidades.

Además, los que provienen de sectores marginados social y económicamente no han tenido la posibilidad de gozar de beneficios del sistema de salud que les permitieran mejorar su condición, ni tampoco tienen acceso frecuente a herramientas para mejorar su calidad de vida.

Según datos del censo nacional (2001), el 60% de los jóvenes discapacitados no posee cobertura de salud y sólo el 12,4% de personas con discapacidad visual poseen Secundario completo. Otro dato: el 60% de los jóvenes con discapacidad visual necesita tratamiento o rehabilitación, pero no tiene suficientes recursos económicos.

El proyecto de la revista digital considera especialmente a este grupo vulnerable y los involucra como destinatarios activos y, más aún, como sujetos que pueden decidir, opinar y aportar contenidos en un soporte tecnológico orientado a sus intereses.

IMPACTO

El proyecto impactó positivamente en la participación de los jóvenes ciegos y disminuidos visuales, dado que hasta el momento no existe en nuestro medio un espacio de intercambio de estas características. Además, el proyecto tiene por objetivo satisfacer la demanda de información y participación que tiene este grupo, actualmente en desventaja frente a la sociedad de la información.

El impacto también se registró entre los jóvenes universitarios participantes de esta práctica, ya que interactuaron con un grupo social vulnerable (los jóvenes ciegos y disminuidos visuales) con el que habitualmente no tienen contacto o sobre el que desconocen su problemática y forma de vida.

Esta práctica generó fortalecimiento del compromiso cívico en diversos niveles. En primer lugar, un grupo de jóvenes asumió un compromiso público para promover a pares en desventaja. En segundo lugar, los jóvenes ciegos y disminuidos visuales lograron un espacio de participación en asuntos de interés público.

La revista digital on line los tuvo como principales destinatarios e incluyó elementos de accesibilidad a contenidos de asuntos sociales locales. Además, les propuso integrarse a foros de discusión sobre estos temas, fortaleciendo el ejercicio de la ciudadanía de este grupo en desventaja y promoviendo una conciencia social democrática e inclusiva.

INTERACCIÓN ENTRE JÓVENES

El proyecto implicó a jóvenes de diversos grupos socioeconómicos. La población

universitaria vinculada al proyecto pertenece al sector medio de la sociedad cordobesa, mientras que la mayoría de los jóvenes ciegos pertenecen a sectores medios y bajos. La interacción entre ambos grupos se consolidó en los espacios de consulta e investigación sobre temáticas de interés compartido; el relevamiento de datos previo a la confección de la revista digital y también a través de la interacción entre los usuarios de este medio en los foros y sugerencias para los redactores.

La difusión de la revista digital en los centros vecinales y municipales y en las escuelas integradoras de jóvenes ciegos permitió el acceso y la participación de los jóvenes de menores recursos.

SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO

Las actividades iniciadas en el marco del proyecto se sostuvieron con el compromiso de las cátedras involucradas en el proceso, dado que esta práctica se incorporó como práctica profesionalizante en los espacios de formación curricular.

En lo económico, el proyecto fue distinguido por el Banco Mundial dentro de su programa Pequeñas Donaciones. Esos recursos fueron íntegramente aplicados a la sustentabilidad del proyecto.

Además, el Colegio Universitario de Periodismo logró alianzas significativas con otros grupos de la comunidad vinculadas a la atención de las personas ciegas y disminuidas visuales, para el fortalecimiento de un nuevo espacio de integración que hasta el momento es débil en nuestro ámbito.

INNOVACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto toma múltiples antecedentes en la producción de medios tiflológicos (del griego tiflos=ciegos), pero resulta innovadora su aplicación multimedia, que incluye la integración de las personas disminuidas visuales con recursos gráficos que facilitan el acceso a la información.

Además, supera algunas herramientas tecnológicas standard que usan voces “robóticas” para traducir el texto a sonido. Esta revista digital, en cambio, incorpora la lectura de profesionales de la voz (matices, tonos, dramatización) y la postproducción sonora (musicalización, efectos especiales) haciendo que estos contenidos sean más amenos. Hasta el momento, no hay un producto de estas características en la comunidad local.

Otras innovaciones son el uso de textos de autores locales para la biblioteca sonora y la producción de textos informativos propios e inéditos realizados por los mismos jóvenes.

REPLICABILIDAD DEL PROYECTO

Esta práctica educativa es replicable en otras organizaciones que puedan vincularse al campo de la producción de contenidos informativos, sin importar su localización geográfica. Se requieren recursos informáticos accesibles. El proyecto se puede replicar en alianza con otras instituciones comunitarias, tanto para temas vinculados a la ceguera como en la creación de otros espacios de debate y participación pública de diversos sectores.

La práctica fue exhaustivamente documentada para su difusión pública y para alentar la replicabilidad de la iniciativa. La

propia página Web generada en el marco del proyecto actúa también como difusora de esta experiencia. Este soporte permite que la difusión sea global y que se facilite el intercambio nacional e internacional.

INFORME DE CONTEXTO

El contenido que se ofrece a continuación, sintetiza la investigación realizada por los monitores del proyecto Francisco González Brizuela (periodista, licenciado en Comunicación Social, vidente) y Vanesa Fundaró (periodista, Lic. en Comunicación Social, no vidente) para contextualizar la producción de esta práctica educativa.

La investigación se presentó en el marco de una jornada introductoria al trabajo de los equipos mixtos (estudiantes de locución y periodismo junto a personas ciegas) y sirvió como anclaje motivacional de estos grupos.

a. Acerca de las necesidades de relevar el campo en el cual se planea la ejecución del presente proyecto.

El requerimiento básico para la elaboración de cualquier propuesta comunicativa pretendidamente seria, eficaz y exitosa, independientemente de su soporte, demandará un conocimiento acabado del público al que se desea alcanzar. Este público, también llamado *público meta* o *público objetivo*, posee necesidades e intereses particulares que se intentan satisfacer mediante la producción de la pieza comunicativa, en base a los resultados de la investigación previa del segmento al que se dirigirá.

En el caso específico del proyecto que nos ocupa, asoma como indispensable explicitar lo que asumimos como definiciones

conceptuales de categorías tan amplias y heterogéneas como *jóvenes, accesibilidad, no videntes y disminuidos visuales*.

Asumiendo que el público meta u objetivo es *“aquél a quien se dirige el mensaje y, por lo general, se corresponde con el grupo al que se pretende informar, promover cierta acción, actitud, opinión, etcétera”*¹, reconocemos que al hablar de públicos hacemos referencia en este caso a un grupo de personas doblemente específico: por una parte se trata de adolescentes y jóvenes, con hábitos y posibilidades de acceso frecuente a Internet como herramienta de trabajo, estudio, ocio e interacción social. Al momento de delimitar un poco más el grupo potencial de interés para nuestro proyecto, a partir de los relevamientos realizados en el transcurso del mes de mayo del presente año, advertimos que estas características se corresponden mayoritariamente al segmento de jóvenes con grados de escolarización avanzados.

Estas características se repiten en la segunda segmentación, referida a los jóvenes ciegos y disminuidos visuales, aunque con particularidades que están vinculadas a los lugares, requerimientos de acceso, y hábitos de recepción de las propuestas en la Web.

Si bien el ámbito geográfico relevado ha sido la ciudad de Córdoba, si se tiene en cuenta la diversidad de lugares de procedencia que conviven en el seno de esta ciudad tradicionalmente universitaria, y a su vez, que la producción a realizar se vale de Internet meta-medio y principal soporte, esta delimitación del público meta no es tan taxativa en lo referente a condicionantes geográficos y etarios, en la medida que

constituye una alternativa para todos aquellos internautas con gusto por la literatura oral, los artículos de divulgación, las agendas de espectáculos, los foros y demás propuestas consideradas a priori.

Toda vez que el proyecto pretende instalarse como opción dotada de accesibilidad, contenidos atractivos y culturalmente significativos en el segmento de jóvenes con ceguera y disminución visual severa, conviene explicitar claramente algunas especificidades de este grupo en particular.

b.Consideraciones actuales en torno a la discapacidad.Nociones relevantes a tener en cuenta al referirse a personas no videntes y disminuidas visuales. Distinción de los diferentes grados de disminución visual.

Antes de hacer referencia a las personas con discapacidad visual, creemos necesario establecer parámetros generales acerca de lo que en la actualidad se entiende por discapacidad. Según la OMS: *“Dentro de la experiencia de la salud, una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”*.

Datos Cuantitativos Sobre Discapacidad

La realidad indica que la convivencia con personas que padecen algún tipo de discapacidad (física o mental) se encuentra más próxima a nosotros de lo que parece:

- El Banco Mundial estima que una de cada 10 personas en el mundo sufre de algún padecimiento sensorial, intelectual o mental, con consecuencias en su capacidad de producción.

¹ DRUETTA, Santiago, *Manual de Producción de Medios Gráficos*, Editorial Comunicarte, p. 111.

- En los países en desarrollo viven 400 millones de personas con discapacidad, de las cuales, el 1% sufre algún tipo de discapacidad severa o grave que requiere intervenciones más complejas y otro 3% requiere asistencia de rehabilitación inmediata y podría mejorar. El restante 6% requiere de intervenciones no especializadas en los distintos componentes del proceso de rehabilitación integral (educación, trabajo, área social, deportiva, recreacional).
- Frente a esta realidad, la OMS estima que el 50% de las discapacidades actuales son prevenibles: accidentes, desnutrición, violencia y falta de inmunización.

La realidad de la República Argentina no constituye una excepción a este panorama: con el objetivo de cuantificar y caracterizar a las personas con discapacidad en lo que concierne al desenvolvimiento de la vida cotidiana dentro del entorno físico y social, se realizó durante los años 2002 y 2003 la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (ENDI). Se tomaron como unidades de análisis las personas con discapacidad y sus familias, y fue aplicado solamente en hogares particulares, y no en instituciones ni academias de rehabilitación. La ENDI se llevó a cabo en dos etapas. En la primera, se incluyó una pregunta destinada a detectar hogares con al menos una persona con discapacidad en el Censo 2001. Los datos obtenidos permitieron proporcionar el marco para seleccionar la muestra de hogares en la que se aplicó la encuesta. La segunda etapa fue específicamente la realización de la encuesta y tuvo lugar entre noviembre de 2002 y junio del 2003, en las principales localidades del país. Se logró abarcar al 84% de la población total y estuvo conformada por una mayoría de hogares con al menos una persona discapacitada y una proporción menor de hogares sin ninguna persona con

discapacidad.

Algunos Resultados de la ENDI

En Argentina, hasta mediados del año 2003, se contabilizaron 2.176.123 personas discapacitadas, lo que representa el 7.1% de la población nacional. Esto significa que el 20% de los hogares (1 de cada 5) albergan al menos una persona con discapacidad. Sobre la cifra total de discapacitados, se estima que el 7,3% son mujeres, siendo dicha cantidad levemente inferior entre los varones (6.8%).

A través de los resultados arrojados por la encuesta en cuanto refiere a la edad de las personas con discapacidad, se pueden determinar algunos de los factores causales, así como la evolución de la medicina y la ciencia, ya que solo el 12% de la población actual entre 0 y 14 años posee alguna discapacidad, que en la mayoría de los casos es congénita, mientras que la cifra en aquellas personas cuya edades oscilan entre los 15 y 60 alcanza el 41% siendo las enfermedades y los accidentes de diversa índole (laborales, domésticos y de tránsito), los principales causales de la misma, aumentando esta cifra en el 47% de las personas mayores a 60 años. Un 9,2% ignora las razones de su discapacidad.

Las discapacidades más frecuentes en nuestro país son, en primer lugar, las motrices que abarcan al 39,5% del total de discapacitados (con predominio de afección en miembros inferiores en un porcentaje del 61%).

En segundo lugar se ubica la discapacidad visual, con un 22%. Las personas con discapacidad auditiva se constituyen un porcentaje menor al de la discapacidad visual, con el 18%. El 15,1% restante lo consti-

tuyen las afectaciones mentales diversas: 63,2% padece retraso mental y 36,8%, psicosis infantil o autismo.

Si bien el servicio de cobertura social es fundamental para cualquier ciudadano, en el caso de las personas con discapacidad adquiere aún mayor relevancia, ya que los gastos específicos a los que debe hacer frente la persona con discapacidad, tanto materiales como médicos, son cuantiosamente mayores a los que demanda una persona en condiciones normales de salud.

La encuesta reveló al respecto que el 60% tiene cobertura por obra social y/o plan de salud privado o mutual, mientras que el restante 38,4% carece de cobertura social.

Respecto al rol que estas personas poseen en su familia, 955.631 son jefes/jefas de hogar, en tanto que 363.985 son cónyuges y 512.664 son hijos.

Ante esta realidad no todo resulta tan perjudicial para quienes poseen alguna discapacidad: por fortuna, o por avanzar quizás poco a poco hacia un modelo de vida más justo, la legislación argentina comienza a contribuir en la compensación de ciertas desventajas que acarrea la discapacidad con beneficios en los servicios públicos. Pero para ello se hace necesario que la persona discapacitada sea poseedora de un certificado nacional que avale su condición, aunque la realidad indica que muy pocos lo poseen. Sólo un 14,6% tiene certificado, contra el 81,8% que carecen de él, en tanto que el restante 3,6% desconoce la existencia del mismo, y por ende no pueden gozar de los beneficios que aporta.

Definiciones acerca de la discapacidad visual

Hablar de discapacidad visual implica mucho más que hablar de ceguera, la cual es parte constitutiva y no excluyente de dicho concepto. Sin embargo la definición exacta de ambos conceptos depende enteramente de la disciplina a partir de la cual se pretenda abordarlos. De este modo, existen definiciones enteramente médicas, como la expresada por la Organización mundial de la Salud, que define el concepto de ceguera en términos de agudeza y campos visuales: *“una agudeza visual inferior a 3/60 (0,05) pérdida equivalente del campo visual en el mejor ojo con la mejor corrección posible.*

(Categorías de deficiencia visual 3,4 y 5 de la CIE-10). Consiste en la pérdida de la visión del entorno en el cual se desplaza la persona”. Mientras que por baja visión la OMS entiende *“una agudeza visual inferior a 6/18 (0,3), pero igual o mejor que 3/60 (0,05) en el mejor ojo con la mejor corrección posible*

(Categorías de deficiencia visual 1 y 2 de la CIE-10)”.

Según datos de la Organización Mundial de la Salud, en el mundo viven hoy 50 millones de personas ciegas. Un número que puede ampliarse, según estimaciones de la OMS hasta los 180 millones de personas con deficiencia visual. Los datos de la última ENDI (Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad), mientras que en todo el país sólo el 19,5 por ciento de todos los afectados por una sola discapacidad, sufre una alteración que le impide o le disminuye la visión, en Córdoba ese porcentaje es muy superior y alcanza el 28,6 por ciento. Según estas cifras oficiales en toda la provincia hay al menos 41.500 personas afectadas por

distintos grados severos de disminución visual y ceguera.

Si se aborda el concepto de ceguera desde el ámbito social, es posible dar cuenta de la existencia de diversos términos empleados para hacer referencia a la falta de visión. La preferencia de una palabra u otra varía según el contexto y la concepción que tienen los hablantes respecto de la ceguera.

Con frecuencia se suelen adoptar términos como “capacidades especiales”, “capacidades diferentes” y “no vidente” a la hora de hacer referencia a una persona ciega. Se teme que este adjetivo, definido por la Real Academia Española como una total privación de la vista, resulte de alguna manera ofensivo para muchas personas que carecen del sentido de la vista, e incluso para quien pronuncia la alocución.

Nótese que este fenómeno no le es propio al español: en inglés por ejemplo, se emplean con frecuencia los términos “*visuallyimpaired*”, “*visuallylimited*” “*visuallyhandicaped*” en lugar de simplemente “*blind*”. Lo mismo ocurre con el francés: así “*handicappé visuel*”, “*non-voyant*”, “*mal-voyants*” resultan más recurrentes que “*aveugle*”.

Cabría preguntarse porqué el empleo de un adjetivo que sólo define una condición propia de un ser animado genera una sensación de rechazo en la sociedad.

No se debe dejar de lado a quienes por el contrario consideran que los vocablos antes mencionados no constituyen más que eufemismos a la hora de referir a la condición de ceguera de una persona. Estas últimas simplemente prefieren ser llamadas “ciegas”. Las diversas opiniones respecto a los términos que se utilizarán a la hora de

hablar de ceguera son variadas y constituyen un tema de debate entre las personas ciegas, aunque será prioritariamente el contexto situacional de los hablantes el que determine el significado de dichos términos en tanto que actos de habla complejos.

c. Concepto de accesibilidad. Hábitos de recepción de medios digitales por parte de jóvenes ciegos y disminuidos visuales. Dificultades y posibilidades.

Es frecuente relacionar el concepto de accesibilidad con el entorno físico que rodea a una persona. Se puede presentar así el concepto de accesibilidad en término de barreras físicas, considerando como tales aquellos factores que constituyen un impedimento a la autonomía e independencia de una persona.

Asimismo, en el área específica de la comunicación las barreras o los impedimentos para lograr mensajes accesibles y/o inclusivos se vinculan al soporte utilizado y los criterios de producción adoptados.

Teniendo en cuenta los aportes de las nuevas tecnologías y de Internet, se reformulan criterio de trabajo, estudio, esparcimiento y comunicaciones provocando diversos cambios de conductas en la población. Este impacto resulta mucho mayor en el desempeño de una persona ciega: ya no es necesario hacer frente a las barreras arquitectónicas, es posible realizar trabajos desde el hogar, el panorama informativo al que se puede acceder mediante los sintetizadores de voz y las computadoras se amplía cuantiosamente en comparación a la escasa oferta de información en soporte braille y aquella que generosamente debe ser leída por voluntarios.

Sin embargo, el desarrollo de Internet y la informática no garantizan la eliminación de barreras, sino más bien la transformación de las mismas en modalidades también perceptibles. Así como en una ciudad existen escombros, veredas rotas y autos mal estacionados que se convierten en obstáculos potencialmente peligrosos para una persona ciega, también existen obstáculos en la Web, que, quizás sin implicar riesgos físicos, constituyen una barrera al libre acceso a la información en la Red de redes. ¿Cuáles son esos obstáculos?

A los fines de la presente investigación se realizó una encuesta a jóvenes ciegos cuyas edades oscilan entre los 20 y 30 años. En la misma se les consultó acerca de la frecuencia con la que utilizan Internet y sus opiniones acerca de aspectos relevantes que se presentan en dicha tarea. El objetivo principal fue determinar las causas que hacen que una página Web sea accesible o no para un lector de pantalla y la principal reacción de los usuarios ciegos ante sitios de navegabilidad compleja.

Usuarios de Internet	100%
Fines (más de una opción posible)	Estudios: 75% Razones laborales: 50% Diversión: 75% Otros: 20%
Páginas inaccesibles con Jaws	Las que contienen flash Macromedia: La Web de La Voz.com.ar. Hotmail. Algunos buscadores. La página de Radio Rivadavia. El portal de Cadena 3. El sitio del CUP. La página de la Facultad de Lenguas. El sitio del Gobierno de Córdoba.
Reacción ante una página inaccesible	Abandonar la página: 60% Intentar acceder modificando los parámetros de Jaws: 40% Consultar a una persona que ve: 40% Escribir un mail al responsable del sitio para notificarle acerca de las dificultades que se presentan para navegar esa Web: 10%.
Elementos que obstaculizan la accesibilidad	Flash Macromedia 100% Links gráficos: 40% Imágenes: 80% La presencia de animaciones sonoras que no permiten continuar escuchando el jaws: 40%

Gustos y preferencias del público con discapacidad visual relevado

La elección de un soporte y un formato determinados a la hora de abordar un texto, tanto académico como de esparcimiento,

demanda la consideración de ciertas variables:

1. Condición socio-económica del usuario: de ella dependerá si el mismo posee una PC con sintetizador o equipamientos para producir sistema braille electrónico.

Cabe destacar que el costo de estos últimos es superior al de una PC.

2. Etapa de la vida en la que se adquiere la ceguera: las personas que pierden la vista como consecuencia de un accidente en edad adulta, suelen preferir los textos grabados, ya que requieren menos esfuerzo que el proceso de reestimulación del sentido del tacto.
3. El grado de familiarización con la PC: como sucede con las personas con vista, la familiarización con la PC suele estar ligada al contacto que se haya tenido con ella desde la infancia y el grado de utilidad que tenga en la vida cotidiana. Resulta indiscutible que el advenimiento de

la PC y los lectores de pantalla generaron un importante acceso a la cantidad de información, así como una gran independencia para las personas ciegas. Pero también existen diferencias entre aquellos que deben emplearla como parte de una rutina cotidiana y que a la hora de optar por un soporte de lectura en las horas de esparcimiento prefieren el sistema braille o las voces humanas.

En el mismo cuestionario sobre accesibilidad, se incluyeron algunas preguntas relacionadas con las preferencias de soporte, a fin de determinar las preferencias.

Formato en lecturas de esparcimiento	Braille: 20% Grabado por alguien: 20% Leído por jaws: 60%
Criterio de selección de formatos preferidos a la hora de estudiar	Mismo criterio: 75% Cambio de criterio: 25%
Preferencia de géneros	Poesía: 0% Cuentos: 25% Novelas: 75% Notas periodísticas: 75%
Longitud de los textos	Largos: 40% Cortos: 20% Indiferente: 40%

Relevamiento de sitios Web

El paso siguiente de nuestra investigación fue realizar un relevamiento de páginas con importantes caudales de visitas. En el mismo, se contrastaron dos criterios de análisis diferentes y complementarios: se realizó un análisis de niveles de accesibilidad para ciegos y disminuidos visuales junto a un análisis de niveles de complejidad en el diseño de las mismas.

A continuación se mencionan algunos sitios Web pertenecientes a los principales

medios de comunicación de masas, tanto de Argentina como del mundo, al igual que algunos sitios oficiales que a criterio del equipo periodístico resultan de interés general. El objetivo de dar cuenta del grado de accesibilidad que presentan a la hora de ser navegados con el lector de pantalla Jaws.

Para la evaluación, se establece una escala para clasificar el nivel de accesibilidad, es decir, la cantidad de material al que tiene acceso el jaws en las versiones desarrolladas hasta 2005. Los parámetros fijados fueron:

A- Óptima: El sitio, mediante jaws, proporciona al usuario información de la actual posición del cursor en la página, así como el nombre del encabezado.

B- Muy buena: la información relacionada a la posición del cursor y el nombre de los encabezados no es tan detallada, pero resulta perfectamente navegable.

C- Buena: menos detalle en la información y la presencia de enlaces gráficos sin la correspondiente descripción de los mismos.

D- Regular: presencia de links gráficos y algunas animaciones con flash macromedia. Este programa de animación digital hace desplazar el cursor del lector de pantalla de

un lado a otro de manera que se dificulta la tarea de búsqueda de información precisa en una página.

E- Deficiente: Clasificamos en este nivel a aquellos sitios en los que no sólo se emplea flash con frecuencia, sino que también poseen una gran cantidad de links gráficos. Se añade aquí el componente sonoro, que si bien es un elemento agradable en las páginas, cuando el sonido es demasiado elevado y no hay un control de volumen al alcance del jaws, entorpece la escucha del programa, lo que demanda el abandono de la página, o el clickeo sobre un enlace al azar para detener el sonido.

URL	Nivel de accesibilidad	Elementos
www.lanacion.com	Óptima	Link específico desde donde se navega la página con jaws. Se desactivan automáticamente las animaciones.
www.clarin.com.ar	Buena	Links gráficos. Dificultades para comprender la distribución de los elementos en la página.
www.pagina12.com.ar	Muy buena	Si bien existen animaciones con flash en este sitio, la distribución de los elementos resulta comprensible, y se describen ciertas imágenes.
www.criticadigital.com	Muy buena	Algunas animaciones con flash, pero no son reiteradas. El orden de los elementos es comprensible.
www.lavoz.com.ar	Regular	Exceso de animaciones con flash que hacen desplazar el cursor de manera permanente. Mezcla de publicidad e información. Distribución de los elementos poco comprensible.
www.imcordoba.com.ar	Muy buena	Escasa presencia de animaciones con flash, comprensión clara de la distribución de los elementos.
www.cadena3.com	Regular	Presencia excesiva de animaciones y anuncios. Difícil acceso con jaws al control de volumen de los audios.
www.cba.gov.ar	Deficiente	Gran presencia de flash, enlaces gráficos y distribución de los elementos poco comprensible.
www.presidencia.gov.ar	Muy buena	No hay animaciones. Distribución comprensible de los elementos.
www.indec.gov.ar	Muy buena	Fácil acceso al buscador. Sin animación.

www.washingtombpost.com	Muy buena	Escasa animación. Distribución comprensible de los elementos.
www.cnn.com	Regular	Exceso de animaciones. Orden de los elementos poco comprensible.
www.newyorktimes.com	Regular	Animaciones constantes. Orden de los elementos poco claro. Links gráficos en ocasiones.
www.independent.co.uk	Muy buena	No se han encontrado animaciones con flash. Clara distribución de los elementos.
www.bbc.co.uk	Excelente	Área específica de navegación para usuarios que acceden mediante lectores de pantalla.
www.lemonde.fr	Regular	Animaciones varias. Presencia de links gráficos. Orden de los elementos poco comprensible.
www.elpais.es	Buena	Pocas animaciones realizadas con flash y una ligera lentitud del software al navegar en la página. Dificultad para acceder a los links, pero el sitio no presenta mayores inconvenientes.
www.yahoo.com	Excelente	Ausencia de animaciones con Flash. Algunos comandos de acceso rápido a los links más frecuentes.
www.msn.com	Muy buena	Ausencia de animaciones con flash. Dificultad para acceder a los links en forma rápida, hasta que se adquiere un profundo conocimiento del sitio.
www.google.com	Excelente	Ausencia de animaciones con flash. Fácil desplazamiento entre los resultados de una búsqueda.

A la hora de comparar los resultados obtenidos, dimos con el dato sumamente interesante de que aquellas páginas que destacábamos como más accesibles para los usuarios ciegos y/o disminuidos visuales, eran a su vez las más navegables y con mejor resultado en la ecuación “simpleza, utilidad y diseño atractivo”. Lo mismo ocurría con los resultados negativos del análisis de los sitios, en general relacionados con un diseño cargado, confuso, cambiante, es decir, poco atractivo y útil a la hora de navegar; menos aún a la hora de permanecer en él.

d. Conclusiones

-En lo referido a la accesibilidad sin restricción, como está proyectado, este sitio aportará desde el tercer sector a los requerimientos formulados por el INADI para los organismos públicos luego del diagnóstico realizado durante el año 2003:

111. *“Diseñar y/o mejorar la accesibilidad de los sitios web públicos (gov.ar) para personas con baja visión y ciegas de acuerdo a normas estandarizadas vigentes.*

112. *Establecer la provisión de ayudas técnicas (computadoras adaptadas, ayudas ópticas, etc.) para personas con necesidades especiales, entendiendo a éstas como ele-*

mentos de acceso a la educación, el trabajo y la cultura.

113. Establecer criterios mínimos de accesibilidad para los bienes y servicios adquiridos por las Administraciones Públicas, a fin de fomentar el diseño para todos. Se sugiere que este catálogo técnico tenga carácter de norma básica, con criterios universales para el conjunto de Administraciones y susceptible de ir modificándose en función de la evolución tecnológica y de la experiencia adquirida”.

-Para poder establecer parámetros generales acerca de las características que demanda la accesibilidad óptima a un sitio Web, consideramos necesario establecer el origen de los principales problemas de accesibilidad.

Por una parte se encuentran aquellos problemas de accesibilidad propios de los usuarios. Y por otro, los problemas de accesibilidad generados en la instancia de diseño de un sitio.

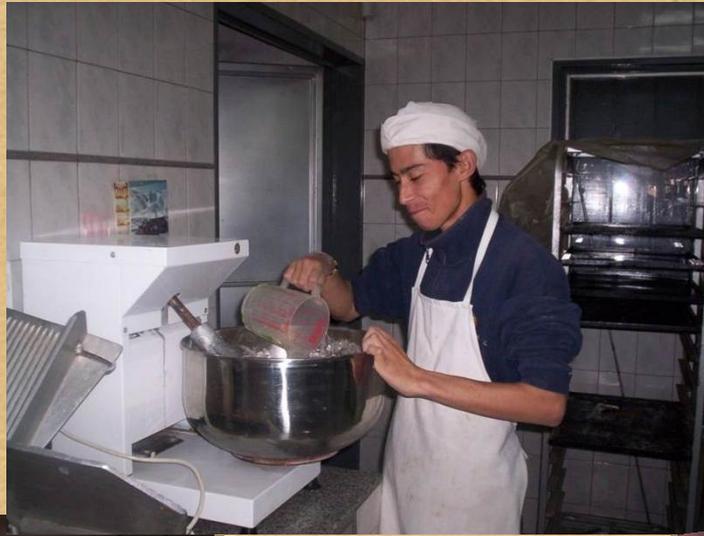
-Inconvenientes propios del usuario: tener acceso a una PC con sintetizador de voz e Internet. Aquí, la versión del lector de pantalla con el que se cuente juega un papel de vital importancia a la hora de acceder a un sitio Web en particular y a todas las herramientas de la PC en general. Las primeras versiones de jaws poseían pocas herramientas de navegación. Esto se veía reflejado en el tiempo que tardaba el software en responder a las órdenes del usuario, así como

la posibilidad de acceder a ciertos sitios. Con la evolución de los lectores, estas dificultades de accesibilidad fueron desapareciendo, e incluso en la versión más reciente de Jaws un parámetro para desactivar el cursor que se altera ante la presencia de flash macromedia.

-Problemas de accesibilidad generados en el diseño de un sitio: se hace referencia aquí a aquellos elementos que dificultan la navegación con el lector de pantalla como la presencia en exceso de programas de animación, los gráficos sin descripción, enlaces sin una descripción adecuada de los mismos, animación sonora.

e. Sitios Web de interés

- http://www.indec.mecon.gov.ar/webcenso/endi/index_endi.asp
- www.plan-discriminacion.com.ar/Plan_Nacional_contra_la_Discriminacion.pdf
- www.indec.gov.ar
- www.info_civica.org
- www.inadi.gov.ar
- www.discar.org.ar
- www.infoleg.mecon.gov.ar





Autoras: Laura Samuel (Trabajadora Social) y Mónica Buffa (Directora)

Institución: Escuelade Educación Especial N° 20

Localidad: Villa María

Teléfono:(0353) 4619113

E-mail:escuelaespecialn20@hotmail.com

Sistematización de la Experiencia

Hasta el año 2003 la escuela Especial era el ámbito donde el alumno-familia tenía puesta su mirada como lugar de ocupación y desarrollo afectivo, educativo, social... era el espacio de pertenencia, su rutina, el edificio, el trayecto que realizaba todos los días y que podría realizar por un largo período de tiempo.

En el año 2004 llegan directivas ministeriales indicando comenzar con el egreso de los alumnos, situación que moviliza a docentes, estudiantes y padres, principalmente porque no existen alternativas extraescolares.

Gradualmente el tema se fue instalando en las reuniones de equipo, de personal, de padres, de alumnos, en la comunidad.

La mayor preocupación estaba centrada en los jóvenes que presentan multidéficit.

En lo institucional, se tomaron medidas, se realizó un trabajo interdisciplinario que posibilitó la concientización sobre la necesidad de egresar a los alumnos al llegar la edad reglamentada pero preparándolos para transitar esta nueva etapa con mayor seguridad.

Desde el equipo técnico la psicóloga y la trabajadora social realizan un proyecto que comienza diagnosticando la situación actual de los alumnos del Ciclo de Especialización, entre-

vistan a los alumnos y sus familias, luego hacen talleres con los alumnos, los conectan con instituciones del medio para que conozcan nuevos ámbitos de inserción.

En el 2005 se elabora un proyecto de pasantía, se delimitan roles y funciones dentro del equipo profesional interviniente.

Se comienza incorporando alumnos por medio de este mecanismo en un ámbito protegido realizando actividades para las cuales los alumnos habían recibido una capacitación específica.

Gradualmente, se van abriendo nuevos espacios de pasantías teniendo en cuenta los intereses de los alumnos y las posibilidades del contexto.

Desarrollan experiencias en ámbitos competitivos y en actividades para los cuales no se los capacitó específicamente (jardín maternal, vivero).

Año tras año, espacios nuevos se incorporan, otros permanecen en el tiempo allanando el camino, consolidando lazos con la comunidad; los alumnos rotan los lugares donde desarrollan sus experiencias porque se aspira a que diversifiquen sus prácticas y saberes.

Las pasantías se programan teniendo en cuenta intereses, capacidades y el lugar de resi-

dencia de los pasantes; una de las alumnas obtuvo trabajo después de desarrollar su pasantía.

En el 2008, como alternativa para un grupo de alumnos que egresaban se impulsa la organización de un micro emprendimiento -autogestión-, desde la escuela se realiza un puente con la comunidad mediante un trabajo en red, con el área de Discapacidad y Micro emprendimiento del Municipio, se convoca a las familias para que participen.

Los alumnos deciden fabricar pre-pizza, actividad para la cual se prepararon, conocen las rutinas, tienen independencia en la tarea, se complementan como grupo.

Después de la producción pudieron comercializar los productos en una feria, una madre apoyó la labor.

El emprendimiento se interrumpe en el período de vacaciones, el Municipio convoca al grupo de alumnos después de un año cuando obtuvo la aprobación del subsidio gestionado para sostener el micro emprendimiento.

Hasta el momento, no se ha continuado con la experiencia porque no dispone el Municipio de recurso humano para coordinarlo.

Por otra parte, es importante destacar que el trabajo en red fue indispensable en el presente proyecto. Desde la escuela se participó de las reuniones de Consejo Asesor de la Discapacidad dependiente de la Municipalidad. A través de gestiones realizadas en el CEDER, organismo dependiente del Ministerio de Trabajo, se obtuvieron cursos de capacitación laboral con certificación oficial, se realizó convenio con la carrera de Terapia ocupacional de la Universidad de Villa María a fin de enriquecer los perfiles ocupacionales, entre otros.

PROBLEMAS QUE ABORDA

- Egreso escolar.
- Inclusión socio-laboral.

OBJETIVOS GENERALES

- Brindar acompañamiento profesional al alumno que se encuentra en los últimos tramos del proceso educativo para favorecer su inclusión socio-laboral.
- Realizar un trabajo en red con las instituciones del medio para tender puentes al alumno que egresa con la comunidad.
- Coordinar acciones de trabajo con la familia de los alumnos del Ciclo de Especialización para acompañarlos en las cuestiones derivadas de la etapa evolutiva que transitan.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Incluir a los alumnos del Ciclo de Especialización en espacios socio-laborales mediante la experiencia de pasantía escolar.
- Coordinar talleres con los alumnos del Ciclo de Especialización para abordar problemáticas de la etapa evolutiva.

DESTINATARIOS

Grupo de alumnos: Ciclo de Especialización -20 alumnos potenciales-

Se incluye la totalidad de alumnos en los abordajes grupales, en las experiencias de pasantías se analiza las posibilidades de cada uno de los alumnos, sus intereses, se contempla a la familia y al contexto social (empresas, espacios donde se desarrolla la inclusión).

¿Participan otras instituciones y/o equipos?

Organizaciones	Institución
Equipos de Ministerio de Educación o de Supervisión	Convenios.
Otros sectores del gobierno	Municipalidades.
Otras instituciones educativas del mismo u otro nivel de enseñanza	IDA.
Familias	Sí.
Organizaciones no gubernamentales	TPP- cooperativas, aseguradora.
Empresas	Comercios, cerealera.

¿Cómo se ha desarrollado?

- Primeramente se desarrollaron experiencias aisladas, en el 2001 se realiza un proyecto en el club del trueque para que los alumnos con las familias se incorporen en el ámbito laboral, se realiza un acompañamiento para que un alumno se incluya en una carpintería, otro alumno mediante una beca Municipal en una panadería, un alumno ciego en una radio, entre otros.
- En el año 2005 se realiza un proyecto institucional, tres alumnos realizan pasantías en un taller protegido del medio que brinda el servicio de lavandería, los alumnos contaban con dicha preparación. Gradualmente las propuestas se fueron diversificando, los miembros intervinientes adquirieron mayor seguridad en la experiencia; la escuela busca nuevos espacios de pasantías, obtiene respuesta favorable en el ámbito competitivo, los alumnos tienen la posibilidad de desarrollar actividades para las cuales tenían competencia pero no habían recibido una capacitación específica formal; a través del trabajo en red con las instituciones de la comunidad se realiza conexión a los alumnos para que puedan incluirse en instituciones de la localidad donde pertenecen pensando en el futuro extraescolar.

- Desde el equipo técnico se labran acciones, proyectos para abordar la temática del egreso escolar.

Horario en que se desarrolla la experiencia

Mañana y tarde, dentro y fuera de la escuela.

EVALUACIÓN

Observación, registro (informes, planillas de observación), reuniones de equipo, reuniones de evaluación con las partes intervinientes (familia, empresas, alumnos).

RESULTADOS OBTENIDOS

La experiencia se ha enriquecido, los responsables de los lugares de pasantías se muestran interesados, se rompen gradualmente prejuicios, a los alumnos les agrada participar en otras instituciones, realizan otros aprendizajes, algunos pueden insertarse laboralmente.

Los padres reconocen la importancia de las pasantías, desde la escuela se los ha invitado a colaborar, entre otros aspectos, con el pago del seguro, se advierten dificultades en la concu-

rrencia de los padres al lugar de pasantía para firmar el convenio, lo que retarda el inicio.

El comienzo de la pasantía tiene exigencias burocráticas que demandan tiempo y recursos (humanos y materiales), es por ello que deben planificarse acciones anticipadamente y requiere el compromiso de los actores intervinientes.

Algunos alumnos no pueden participar de la experiencia porque no cumplen con los requisitos de asistencia escolar, responsabilidad y no cuentan con apoyo familiar.

En la experiencia de pasantías queda en evidencia el carácter insustituible de la familia, y la necesidad de contemplarla permanentemente desde los inicios de la escolaridad del niño.

A través de la experiencia se puede vislumbrar nuevos aspectos del alumno que merecen abordarse integralmente en la etapa **escolar** y en el ámbito familiar.

RESULTADOS NO ESPERADOS

- Alumnos que desean egresar, que están motivados con su inclusión laboral.
- Renovación de pasantías en algunos casos.
- Responsables de empresas deseosos de incorporar a nuestros alumnos, con actitudes de compromiso.
- Posibilidades de autogestión con apoyo (micro-emprendimiento) que no prosperó debido a falta de respuesta de la familia y la Municipalidad.

ASPECTOS QUE FACILITARON LA IMPLEMENTACIÓN

- Los antecedentes de la escuela de trabajar con el afuera a través de la integración,

abordajes en red, con el contexto de los alumnos.

- Cambios en las políticas, programas que estimulan la integración de las personas con discapacidad.
- Experiencias de la escuela común a través de las pasantías escolares.
- Legislación que proporciona un respaldo legal.
- Capacitación de los alumnos en la escuela Especial.
- Trabajo interdisciplinario.

OBSTÁCULOS

- Recursos humanos para el seguimiento.
- En algunos casos, la ausencia de apoyo familiar.
- Exigencias burocráticas.
- Pago del seguro, debido a que la Escuela no recibe ningún subsidio para desarrollar la experiencia.
- Visión paternalista.
- Limitadas habilidades sociales en los alumnos.

Aprendizajes

- Los alumnos responden favorablemente a los estímulos y expectativas del medio.
- Los alumnos pueden dar muestra de sus capacidades para incluirse socio-laboralmente.
- La necesidad de trabajar en conjunto con las familias, entre otros aspectos, para que contribuya a reforzar los aprendizajes áulicos.
- La necesidad de poner énfasis en el aprendizaje de habilidades socio-cognitivas de los alumnos desde temprana edad.
- Es importante considerar que los cambios pueden realizarse desde el ámbito micro social, debemos estimular la creatividad.

Recursos financieros y materiales

- Recursos de la cooperadora de la escuela y/o ingreso de los talleres del Ciclo de Especialización.
- Recursos de algunas familias para el pago del seguro.
- Movilidad: tráfico Municipal.
- Indumentaria: empresas.

Continuidad, ajustes

Se continuará la labor, existen interrogantes a nivel docente puesto que el apoyo familiar no es suficiente.

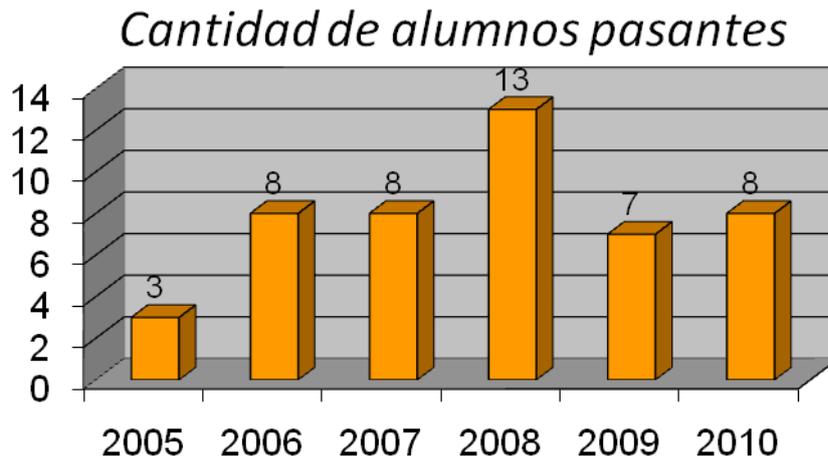
El interrogante radica en pensar si la experiencia es una necesidad impuesta por la escuela o es una necesidad del alumno-familia, puesto que la movilización se produjo por iniciativa de la escuela.

ETAPAS DEL PROYECTO	TIEMPO	RESPONSABLES
ENCUESTA SOCIO-LABORAL DE LOS ALUMNOS Y FAMILIAS	DICIEMBRE (AÑO ANTERIOR)	TRABAJADORA SOCIAL Y PSICÓLOGA DE LA INSTITUCIÓN
CAPACITACIÓN LABORAL (TALLERES Y CURSOS DE CAPACITACIÓN)	ANUAL	DOCENTES DEL CICLO DE ESPECIALIZACIÓN PROFESIONALES DE OTRAS INSTITUCIONES
TALLERES SEMANALES O QUINCENALES CON ALUMNOS	ANUAL	TRABAJADORA SOCIAL PSICÓLOGA
PERFIL DE TODOS ALUMNOS	A PARTIR DE ABRIL	DOCENTES
CONTACTO CON LAS INSTITUCIONES DEL MEDIO	ANUAL	EQUIPO DIRECTIVO TRABAJADORA SOCIAL DOCENTES FAMILIA
CONTACTO CON LAS FAMILIAS (INSTANCIA INFORMATIVA Y DE SOCIALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA INDIVIDUAL Y GRUPAL)	A PARTIR DE MAYO	TRABAJADORA SOCIAL DOCENTES
FIRMA DE CONVENIOS DE LAS PARTES INVOLUCRADAS (ANEXO)	A PARTIR DE JUNIO	EQUIPO DIRECTIVO DOCENTES FAMILIA-ALUMNO RESPONSABLES DE LOS LUGARES DE PASANTÍAS
ARMADO DE LA CARPETA POR TRIPLICADO Y PAGO DEL SEGURO ELEVACIÓN DEL PROYECTO A LA INSPECCIÓN	HASTA EL 30 DE AGOSTO	SECRETARIA DOCENTE DOCENTES FAMILIA (PAGO DEL SEGURO)
PUESTA EN MARCHA DE LA PASANTÍA Y SEGUIMIENTO	MÍNIMO (3 MESES) MÁXIMO (3 AÑOS)	COORDINADOR DE LAS PASANTÍAS POR PARTE DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR (DOCENTE INTEGRADORA – DOCENTES DEL CICLO DE ESPECIALIZACIÓN)
INSTANCIA EVALUATIVA	AL FINALIZAR LAS PASANTÍAS	FAMILIA COORDINADORES DE AMBAS INSTITUCIONES ALUMNO EQUIPO DIRECTIVO Y TÉCNICO

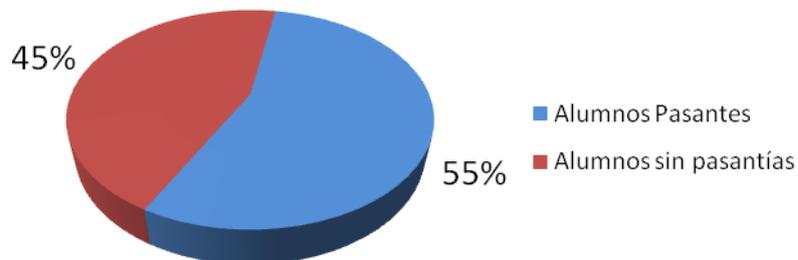
2005	2006	2007	2008	2009	2010
DULCES Y CONSERVAS Ciclo de Especialización	DULCES Y CONSERVAS PANIFICACIÓN Ciclo de Especialización y 3º Año de C.B.	DULCES Y CONSERVAS PANIFICACIÓN Ciclo de Especialización y 2º y 3º Año de C.B.	PANIFICACIÓN PASTELERÍA Ciclo de Especialización y 2º y 3º Año de C.B.	ASISTENTE DE COCINA Ciclo de Especialización	ASISTENTE DE COCINA Ciclo de Especialización y 3º y 4º Año de C.B.

NACIMIENTO Y EVOLUCIÓN DEL PROYECTO: Espacios de Pasantías Laborales

NACIMIENTO Y EVOLUCIÓN DEL PROYECTO **Cursos de Capacitación CEDER – Grupo Escolar**



REALIDAD ACTUAL
Total de Alumnos del Ciclo Orientado







Institución: CENMA Casa de Gobierno
Localidad: Córdoba
Teléfono:(0351) 4345144
E-mail:marsil1@verdeamerica.zzn.com

¿Nuestra ciudad y lo que sucede en ella diariamente? o ¿nuestra ciudad y lo que sucede en ella a través de lo que el diario nos informa? Yo diría que las dos cosas. Así surge esta idea.

Dijo Séneca: “Nadie ama a su patria por ser grande sino por ser suya”. Me pregunto entonces: ¿Por qué ocuparnos de lo que ocurre en nuestra ciudad? La respuesta es muy simple: porque es nuestra. Porque vivimos en ella y todo lo que ocurre allí nos afecta de una u otra manera. Porque no se puede amar lo que no se conoce y no se puede conocer lo que no se enseña. Y porque no se cuida lo que no se ama.

¿Por qué utilizar el diario? Porque es una herramienta que nos permite conocer el mundo en el que estamos inmersos; porque nos conecta con la realidad. El diario comunica, estimula, persuade, contiene información actualizada de diversos temas. Como docente quiero alumnos que puedan opinar, que decidan, que se involucren, que propongan, que intenten. “No quiero loritos que repitan lo que digo”-decía mi maestra de quinto grado. Yo tampoco quiero eso de mis alumnos.

¿Cómo se opina, se decide o se elige si no se conoce? Entonces, manos a la obra. Empecemos por informarnos, observemos el recorte de la realidad que nos ofrece el

diario, interpretemos las noticias de actualidad, comparemos, ejercitemos nuestra capacidad de discernimiento, conozcamos las opiniones de los demás y aprendamos a respetarlas, aprendamos cuáles son nuestros derechos y cómo se ejercen. Esa es la propuesta.

LA IDEA LLEGA AL AULA

Mis alumnos son adultos de entre 19 y 25 años. No falta aquél que ya pasó los 40 y que, sin importar si es hombre o mujer, se convierte en el líder espontáneo del grupo y en su vocero. Las realidades de todos son duras: trabajan muchas horas y no ganan lo suficiente. La mayoría de las mujeres han sido madres muy jóvenes y, para todos ellos, el estudio es sólo un medio para obtener “el papel” que les permitirá conseguir un trabajo o mejorar las condiciones del que tienen. ¿Parece que se subestimarán? Sí, efectivamente. Se subestiman. Pero yo, que es el segundo año que trabajo con ellos y ya los conozco, sé de lo que son capaces. Ahora es necesario que lo sepan ellos.

Primer día de clase, me presento, -para los nuevos que son sólo dos- saludo y propongo:

-“Señores este año vamos a estudiar la Constitución Nacional y la Carta del Ciudadano. Espero que al finalizar el ciclo conoz-

can sus derechos y también sus obligaciones y, como buenos ciudadanos, estén informados de lo que pasa en su ciudad y colaboren para su progreso. Para eso he preparado una actividad extra, que haremos en hora de clase, sólo una vez a la semana. Vamos a funcionar como si estuviéramos a cargo de nuestra ciudad. Formaremos “ministerios” presididos por un “ministro” y su equipo y cada uno se encargará de distintos temas: salud, protocolo y ceremonial, educación, seguridad, servicios públicos, cultura y área de prensa. Yo traeré los diarios de la semana, los entregaré al área de prensa que deberá seleccionar los artículos por tema y entregárselos al “ministerio” que corresponda. Cada grupo se ocupará de leer la información conforme la temática que le corresponda, investigará, planteará la situación a los demás y, entre todos, opinaremos, haremos propuestas, expondremos posibles soluciones alternativas o manifestaremos nuestro acuerdo”.

-“Profe, ¿para qué hacemos esto?”, pregunta Cristian.

-“Porque así vamos a saber lo que pasa en el lugar en el que vivimos, cómo está organizado el gobierno de nuestra ciudad, porqué es necesario dividirnos en áreas que se ocupen de distintos temas, cómo funciona cada área por sí misma y cómo debe, al mismo tiempo, estar coordinada con las restantes, cómo las decisiones que se toman nos afectan como ciudadanos a todos o a un sector determinado...”

-“Está bien. Ya entendimos profe. No explique tanto que nos marea”, interrumpe Ana.

-“Entonces empiecen. Elijan las áreas en las que van a trabajar”, les indico.

La elección se realiza sin complicaciones. Los más interesados se apuran para

escoger lo que más les gusta; otros se resignan a recibir lo que queda. Se agrupan de a dos o tres.

-“Ale, por favor, vos te encargás del área de cultura”, le indico. La designación tiene un fundamento. Alejandro estudia ballet. Esto no es muy bien visto por sus compañeros. -“Ale no aprende nada, sólo baila como una nena”, comentó una vez Eve. Por ahora creo que es mejor que trabaje solo.

-“Paola no elijas nada. Vos tenés una tarea especial: llevar un registro de los días en que nos reunimos y los temas que tratamos. También registrá a los que no hicieron su trabajo porque van a ser “penalizados”. Los viernes traigo los diarios y los martes hacemos la puesta en común, ¿de acuerdo?”.

-“¡NO!”, responden riendo.

-“No importa. Era sólo una pregunta retórica”, aclaro.

EL TRABAJO EMPIEZA

La primera semana trabajamos con bastante dificultad. Casi ninguno lee el diario porque -“Para eso está la tele o la radio. Es más fácil escuchar. Además el diario es difícil de leer”, comenta Mara. Empezamos entonces por ver cómo se organiza la información de un diario. Distinguieron las secciones y la clase de información que cada una contiene, cuál prefieren y porqué y curiosamente, en esto todos coincidieron: siempre empiezan por los chistes. Aproveché entonces para hacerles notar que el humor es una gran herramienta que suele utilizarse para hacer denuncias sociales que, como son hechas desde el humor, no son objeto de censura. Distinguimos después el perfil de los diarios según el tratamiento y la prioridad que le dan a cada clase de noti-

cias. Tuvimos oportunidad de recibir a una de las personas que trabaja en el diario y él nos explicó cómo se edita, con qué criterio y quién selecciona las noticias y las fotos a publicar, cuáles son los días de mayor “tirada”, de dónde se obtiene el papel y la tinta, qué colores se utilizan en la impresión y hasta usaron un cuenta hilos. -“Especie de lupa que nos permite conocer la trama de los colores en determinados papeles y texturas; el cuenta hilos es una herramienta muy utilizada en imprentas industriales. Así lo dice mi mejor amigo: el diccionario”, aclara Paola y su comentario acerca de “su mejor amigo” provoca risas y bromas.

EL TRABAJO AVANZA

Ya llevamos varios meses trabajando. A esta altura el diario ya no resulta “difícil de leer” como sostenían al principio. El aula ha cambiado su fisonomía. Espontáneamente han acomodado los bancos de manera tal que todos pueden verse las caras -o más bien desacomodado según la opinión de la auxiliar, que es quien después debe ponerlos en su lugar-. El mate nos acompaña y se genera un clima relajado. Para ellos es como un descanso porque no hay que “dar lección”. Sin embargo “las lecciones” son expuestas por todos, cada uno a su turno: Salud nos abrió un panorama muy amplio; los problemas en los hospitales, el trabajo de los médicos y enfermeras, los sueldos, los reclamos, la falta de insumos, el descubrimiento de algunas enfermedades que desconocíamos y otras más habituales como el alcoholismo y la drogadicción. Se hará un trabajo de investigación especial respecto a esos dos temas porque el profesor de biología me confirmó que van a estudiarlos cerca de fin de año. La tarea extra provoca quejas que se apaciguan cuando les hago notar que, hacia fin de año, cuando estén

cansados, el trabajo para biología ya estará listo.

El tema de las drogas y el alcohol desencadena en la violencia y de allí pasamos a la seguridad: ¿qué operativos prepara la policía para éstos casos? ¿Cooperan las familias? ¿Qué situaciones nos llevan al consumo? Y las discusiones parecen no tener fin. También son expuestas muchas experiencias personales.

El área de servicios públicos pone sobre el tapete los paros de colectivos, los reclamos de los choferes, las dificultades que traen a los que necesitamos usar el transporte público.

-“¿El servicio que brindan es bueno?”, preguntó.

-“Pésimo”, responden,-“¡y encima quieren subir el cospel!”.

-“El cospel no va a subir a ningún lado porque no tiene patitas. ¿No será que lo que va a subir es el precio? Exprésese con propiedad, Sr. Ministro”, replica Lucas y arranca risas y bromas por parte de todos.

El área de protocolo y ceremonial se encarga de festejar los cumpleaños, ocasión en la que, al mate, se suma la torta y los festejos y además nos recuerda las fiestas patrias y sugiere actividades.

-“Para el día de la fundación de Córdoba vamos a hacer el escudo de la ciudad bien grande”, informa María.

-“¿No se te podría haber ocurrido algo más fácil?”, protestan. Pero finalmente lo hacen y el trabajo consigue la felicitación del director.

Ale, nuestro “ministro de cultura” nos informa que iremos al teatro San

Martín. La compañía a la que él pertenece dará una función privada y estamos invitados.

-“¡Yo no voy a ver ballet ni loco! ¿Por qué no conseguiste entradas para la cancha?”, reclama Cristian. La salida se concreta. Casi todos van al teatro por primera vez.- “Primera y última”, aclara Lucas cuando termina el espectáculo. Sin embargo, después de esto, las miradas sobre Ale han cambiado. Se ha ganado el respeto de sus compañeros que están asombrados de su habilidad. El ballet no resultó tan aburrido como pensaban. Las burlas no se repitan. Ale ya es uno más del grupo.

PESE A LOS ESFUERZOS...

El área de protocolo y ceremonial finalmente desapareció. Los responsables perdieron el entusiasmo y los incumplimientos se hicieron cada vez más constantes. María y Fabiana, las encargadas de área, dejan definitivamente el colegio. No supimos los motivos. Se improvisó un reparto de actividades pero los trabajos no pudieron concretarse y esto generó descontentos. Los destinatarios de los reproches no estaban presentes así que el tema concluyó ahí.

Ale, nuestro ministro de cultura, nos abandonó. Su compañía viajó a España y él salió seleccionado entre los mejores. Dejó de asistir a clases. Intentará retomar los estudios cuando regrese.

El área de servicios públicos perdió a uno de sus integrantes que no quiere cumplir con su trabajo. “Nada de esto me interesa; lo único que quiero es aprender a tocar la guitarra”, aduce y no vuelve a participar.

LOS RESULTADOS EMPIEZAN A VERSE

-“Profe, tengo algo que contarle”, dice Mara.

-“Primero buenas tardes”, replico.

-“Ah sí, buenas tardes. Resulta que fui al hospital y no me querían atender. Entonces pedí hablar con el director del hospital. Me dijeron preocupados: ‘¿con el director?’ - Sí señorita, así como usted me ve, yo conozco muy bien mis derechos y sé lo que tengo que hacer en estos casos, le dije. Inmediatamente salió un médico, que no sé de dónde apareció, y me dijo: -‘no es necesario que hable con nadie señorita. Por favor espere unos minutos que enseguida la atiende’. Y yo pensé: ah, te achicaste ¿no? mirá si me vas a llevar por delante y justo en un tema de mi área. Hace más de seis meses que leo en el diario lo que se publica sobre salud. ¿Sabes todo lo que aprendí?”.

-“¡Muy bien! Se están convirtiendo en buenos ciudadanos”, contesto.

-“A mí me paró la cana”, comenta Cristian.

- “¿Y qué pasó?”-pregunta alguien.

-“¡Salí corriendo!”, todos se ríen.

-“No, mentiras. Ni me preocupé. Me pidieron los documentos, los entregué y cuando vi que empezaban a hacer demasiadas preguntas les dije: -¿Puede usted identificarse y darme su nombre y cargo? Me miró sorprendido. Se identificó y agregó: -“Señor no lo molestamos más. Buenas Noches.”

-“¡Es la primera vez que me tratan de señor! Me sentí muy importante”, terminó de explicar.

-“Sos muy importante. Todos somos importantes. Parece que no fue en vano estudiar

la Constitución y los derechos del ciudadano. Vamos aprendiendo a respetar y a hacernos respetar”, contesté.

-“Yo soy muy respetuosa y respetuosamente los invito a comer torta”, interrumpe Ana.

-“¿Torta? ¿Qué festejamos?”, pregunto.

-“Nuestra ‘ministro’ de salud va a ser mamá. Parece que se tomó muy en serio su rol y decidió investigar profundamente sobre el embarazo y, como es muy eficiente, lo hizo personalmente. Digamos en vivo y en directo”, aclara Ana.

-“Traje la ecografía”, comenta Mara con entusiasmo. Sin darse cuenta empieza a dar explicaciones y hasta despliega un afiche que muestra la evolución del feto desde su gestación hasta su nacimiento. Y, mate de por medio, siguió la cuestión de los anticonceptivos, hasta que Lucas introduce el tema de la clonación y donación de células madres. Su exposición termina con aplausos. Todos festejamos.

ESTE DIARIO CIERRA SU EDICIÓN

Es el día de cierre de la actividad que coincide con el final de las clases. Todos presentan sus carpetas; Lucas no pudo venir pero mandó su trabajo. Nos reunimos para hacer la puesta en común, opinar sobre la experiencia y despedirnos.

La evolución de todos es sorprendente. Mejoraron su manera de expresarse, accedieron a mucha información de actualidad, conocen sus derechos y se animan a hacerlos valer; se sienten más seguros, opinan con convicción y con la seguridad del saber adquirido; analizaron muchas de sus propias experiencias, se conocieron más a través de

sus relatos. Forman un grupo y se sienten parte de él. Yo también me siento parte de este grupo. Aprendimos juntos.

Los docentes ocupamos un lugar de privilegio que nos permite enseñar y aprender todo el tiempo. Enseñar es una actividad muy gratificante. Aprenderes siempre un placer. No hay motivación más intrínseca, satisfactoria y potente que el placer de aprender y creo que éste grupo tuvo la satisfacción de vivenciar esa experiencia.

Marcela Silvina Postigo
Materia: E.C.O.I

Equipo del Área de Desarrollo Profesional Docente– Formación Situada e Intercambio para el Desarrollo Profesional

Referente

Carmen Sofía Saracho Cornet

Equipo

Laura Cecilia Sbolci

Susana María Scarsoglio Celiz

Favio Abelardo Aravena

Equipo de Producción

Coordinadora

Carmen Sofía Saracho Cornet

Asistentes Técnico-Pedagógicos

Laura Cecilia Sbolci

Paula Luciana Trocello

Andrea Arbez

Correctora de estilo

Paula Luciana Trocello

Diagramadora y diseñadora gráfica

Andrea Arbez

Colaboradores

Susana María Scarsoglio Celiz

Favio Abelardo Aravena

Contacto

Santa Rosa 751 - 1° piso

Tel. (0351) 4462400 int. 1018

E-mail: formacioncba@yahoo.com.ar





AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba
Dr. José Manuel De la Sota

Vicegobernadora de la Provincia de Córdoba
Cra. Alicia Mónica Pregno

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba
Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Estado de Educación
Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Directora General de Educación Inicial y Primaria
Prof. Edith Galera Pizzo

Director General de Educación Secundaria
Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional
Ing. Domingo Aríngoli

Directora General de Educación Superior
Lic. Leticia Piotti

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Institutos Privados de Enseñanza
Prof. Hugo Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos
Prof. Carlos Brene

Director General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa
Lic. Enzo Regali