

PEDAGOGIA SOCIAL: ¿UNA ALTERNATIVA PARA LA  
EDUCACION EMPOBRECIDA DE LOS POBRES EN CHILE?

Liliana Vaccaro  
Carmen Sotomayor  
Arlette Adduard



SANTIAGO DE CHILE  
Julio de 1988



## I N D I C E

	Pág.
I. SIGNOS DE LA DESIGUALDAD QUE AFECTA A LA CALIDAD DE LA EDUCACION DE LOS SECTORES POPULARES	4
1. Hoy día no hay reales garantías para el éxito escolar de los niños de sectores populares.	7
2. El modelo educativo y pedagógico de las escuelas populares no garantiza a los niños el dominio de conocimientos y de códigos culturales necesarios para enfrentar la vida.	9
3. La tarea de la Escuela Básica: generar competencias en los niños para enfrentar la vida.	12

II.	OTRA MANERA DE HACER EDUCACION EN EL ULTIMO DECENIO: LA PEDAGOGIA SOCIAL.	15
1.	Los Talleres de Aprendizaje: una experiencia educativa que facilita el aprendizaje de los niños de sectores populares.	17
2.	¿Cuáles son los principios que sustentan la pedagogía social de los Talleres de Aprendizaje?	19
3.	Componentes y énfasis en la práctica pedagógica.	20
III.	POSIBILIDADES DE UNA PEDAGOGIA SOCIAL EN ESCUELAS BASICAS DE SECTORES POPULARES	26
1.	En relación a la propuesta pedagógica.	29
2.	Posibles formas de incorporación de los talleres en las escuelas urbano-populares.	31
3.	La pedagogía social y el perfeccionamiento docente.	33
	BIBLIOGRAFIA	34

El problema de la calidad de la Educación Básica para los sectores populares ha sido motivo de preocupación en las últimas décadas. Esta temática se plantea con mucha fuerza hoy, tanto por las profundas transformaciones que ha sufrido la educación chilena en los últimos diez años, como por lo que se proyecta hacia adelante en un proceso de construcción de una sociedad democrática.

En contraposición a las declaraciones del actual gobierno sobre los avances y logros alcanzados en el desarrollo de un modelo económico que ha llevado a la modernización del país y al crecimiento de la economía, se constata que el mejoramiento cualitativo del sector educacional dista mucho de ser una realidad, particularmente, en las comunas más pobres del país. Este contraste es más evidente cuando se trata de analizar el logro de aquello que políticamente se ha definido como una educación universal, gratuita y obligatoria para todos los niños del país que ingresan a la Enseñanza General Básica.

Los cambios introducidos en el sistema educacional durante el último decenio no sólo han tenido como consecuencia una educación empobrecida para los más pobres sino que, además, han producido un serio distanciamiento entre la calidad de la educación impartida por establecimientos que atienden a los estratos medio y alto - provistos de mejores recursos humanos, materiales, económicos y educativos - y la calidad de las escuelas para los sectores populares.

En este documento nos interesa centrarnos en el problema de la escuela básica urbana de sectores populares para analizar desde ella, el problema del fracaso escolar de los niños y presentar algunas estrategias de acción educativa para una transición a la democracia.

## I. SIGNOS DE LA DESIGUALDAD QUE AFECTA A LA CALIDAD DE LA EDUCACION DE LOS SECTORES POPULARES.

Constatamos que en los últimos años la pobreza urbana se ha incrementado notablemente. La concentración de pobres en estas áreas ha generado serias dificultades para lograr la integración de estos grupos a la vida económica, social y política. Las condiciones de vida de los grupos marginalizados han incidido en que los niños que nacen y crecen en la pobreza no sólo tienen dificultades para desarrollarse intelectual y emocionalmente, sino además, la pobreza los destruye físicamente. Entonces, estos niños que van a educarse a las escuelas de su población, barrio o comuna tienen condiciones de entrada al sistema que están muy por debajo de las que tienen niños de los otros estratos sociales.

La desigualdad para ingresar al sistema escolar va acompañada de una desigual distribución de la educación. "...el 6.8% de la población de 12 años de edad y más, apenas posee el 0.2% del total de años de escolaridad que se dan en ella mientras que, en el otro extremo, un 6.1% de la población concentra el 15% de esa escolaridad. Hay pues, una alta concentración que acompaña con todas sus consecuencias la ubicación de las personas en la estructura de clases del país". (Briones, 1983:13).

Por otra parte, con respecto a la capacidad de retención del sistema, también se constata su deficiencia: " Si aceptamos que la eficiencia de retención de hasta 85% es alta; de 85 a 75% es media y, menos de 75% es baja, entonces debemos decir que el sistema educacional chileno de enseñanza general básica es ineficiente en cuanto su tasa de retención para la cohorte 1977-1984 es del 70%, o en forma complementaria, la deserción es de un 30% (Briones, 1985:55).

Mirando los niveles de logro de los niños de sectores populares en relación a los objetivos curriculares medidos a través de la Prueba de Evaluación (PER) utilizada a nivel nacional en 1984, también se aprecia otra dimensión de la desigualdad social. " El nivel de logro, alcanzado por los niños de familias modestas, en su conjunto, representa cerca de la mitad del logro esperado frente a los objetivos considerados en las pruebas (...) En buenas cuentas, los niños de sectores populares asisten a la escuela pero no llegan a participar en las conversaciones básicas que han ido dando lugar al conocimiento" (Zúñiga Luis, 1988).

Junto a estos factores estructurales que revelan desigualdades socio-económicas y culturales en nuestra sociedad constatamos, también, que la calidad de la educación de las escuelas de estos mismos sectores es diferente a la de otros grupos sociales.

Como señala la prestigiosa educadora brasilera Namo de Mello "...la escuela del pobre, más que una institución inculcadora de ideología, es el reino de la ignorancia, de la desatención, de la discontinuidad, de la ausencia de control. Es tierra de nadie en lo que es sustancial y es un mundo rígido en aquello que resulta secundario" (Namo de Mello, 1985:250).

De este modo, no es extraño que el tema del fracaso escolar siga siendo motivo de seria preocupación no sólo para los educadores sino, además, para el poder público. La educación es una aspiración popular que muestra que estos sectores desean más y mejor educación para sus hijos. Esto significa que los sectores populares esperan que la escuela proporcione los conocimientos y habilidades para mejorar las condiciones materiales de vida y, también, tienen la esperanza difusa de que este instrumento escolar sea útil para la participación cultural y política (Namo de Mello, 1988:56).

"Declarar la prioridad del nivel primario, por tanto, no es ninguna novedad. Por más antipopular que sea un gobierno, no podrá dejar de proclamar un valor tan arraigado. Lo que sería históricamente inédito sería asumir la obligación efectiva de enfrentar la tarea gigantesca de una universalización de esta enseñanza con garantía real de acceso y de una permanencia exitosa en la escuela para todos los niños" (ibidem, pág.46).

Corroborando este planteamiento, Tedesco (1983: 139) señala que el problema radica en la forma de garantizar que la inclusión obtenida sea una vía efectiva de acceso al dominio del conocimiento y de los códigos culturales.

Con justicia podría decirse que el problema de la desigualdad educativa y su consecuencia, el fracaso escolar, no es un problema que surge en este último decenio. Reconociendo que esto es efectivo, cabe preguntarse hoy día cuáles han sido los efectos de la privatización de la educación. El problema de la desigualdad educativa y el fracaso escolar ¿se ha agudizado más aún en los sectores populares? Con la municipalización ¿existen las condiciones para enfrentar la situación de fracaso que viene arrastrándose desde muchos decenios atrás? ¿No se estará produciendo una mayor pauperización de los sectores populares que los distancia cada vez más de los otros sectores sociales?

Nuestra impresión es que las actuales políticas económicas, sociales y educativas han contribuido a reforzar fuertemente la desigualdad y, en las condiciones actuales, ésta es generadora de más desigualdad. En un futuro próximo, junto con buscar soluciones más integrales al problema de las desigualdades sociales y económicas es preciso definir mecanismos que, desde el sistema escolar y fuera de él, contribuyan a garantizar el acceso al dominio del conocimiento y de los códigos culturales a niños de sectores populares. Ello pasa entre otras cosas, por ofrecer a los niños experiencias educativas que efectivamente los capaciten para lograr las competencias necesarias en dominios del trabajo escolar.

Como lo muestran los resultados del PER (considerando el porcentaje de logro en la Prueba Nacional), el nivel de logro de establecimientos que atienden a niños de sectores populares es muy bajo en las áreas del manejo numérico (49,9%), manejo del lenguaje verbal (55,7%), manejo de los principios

de las ciencias (52,7%) y conocimientos de historia y manejo de temas sobre localización territorial (60,2%). Si se los compara con el 20% de los establecimientos que atienden a niños de mayores ingresos, en los mismos dominios obtienen 79.9%, 83.5%, 82.2% y 83.2%, respectivamente. (Zúñiga, 1988; en base a datos del MINEDUC, 1984)

Sin entrar en un diagnóstico más elaborado de la situación actual de la educación en Chile, bastante estudiada por diferentes organismos y especialistas, quisiéramos llamar la atención sobre ciertos aspectos críticos de la educación general básica que, a nuestro juicio, merecen ser enfrentados en el corto y mediano plazo. De ellos, señalamos los siguientes:

1. Hoy día no hay reales garantías para el éxito escolar de los niños de sectores populares.

De las políticas implementadas por el gobierno militar hay dos que han marcado definitivamente las características de la permanencia de niños de sectores populares en el sistema escolar. Estas son la privatización y la municipalización educacional. Estas dos opciones tienen distinto peso en el tratamiento de las desigualdades, pero ambos inciden en el problema de la calidad de la educación en estos sectores.

Cabe preguntarse acerca del mecanismo que ha utilizado el gobierno para facilitar el acceso y permanencia al sistema escolar de la población infantil en sectores populares. Básicamente ha sido el fomento de la iniciativa privada, la que facilita a los particulares las posibilidades de crear escuelas.

Desde el momento mismo que se privatiza la educación y simultáneamente es traspasada a los municipios, aparecen ciertos fenómenos que son nuevos en el escenario de la educación. Como producto del estímulo a la iniciativa privada prolifera un número importante de establecimientos particulares subvencionados que entran a competir con las escuelas traspasadas a los municipios. De esta manera, el auge de este tipo de educación particular, naciente sobre todo en la década del 80, introduce ciertas características a la oferta educacional para lograr un auto-financiamiento en el caso de algunos sostenedores, y, el lucro en otros.

Como consecuencia de esta situación se establece una fuerte competitividad entre los establecimientos de enseñanza general básica de comunas urbano-populares por lograr una "clientela" que garantice el mayor financiamiento posible mediante el sistema de subvenciones. Se determina el número de alumnos por curso que asegure una empresa educacional rentable (sobre cuarenta y cinco). Como es de suponer, la tendencia es precisamente de asegurar que los cursos alcancen ese número.

Entonces, corresponde a los maestros, tanto de escuelas municipales como particulares, asumir un nuevo rol no contemplado hasta este régimen dentro de su trabajo profesional. Se trata de imaginar y diseñar sistemas de "marketing" que garanticen una clientela por "servicios gratuitos o de bajo costo para las familias". Entre los ofrecimientos están, por ejemplo, el servicio de locomoción para trasladar a los niños a la escuela, uniformes vistosos, diferentes tipos de distintivos, computación, etc. Esta situación es coherente con la interpretación que ha hecho el gobierno sobre el principio de subsidiaridad y con los fundamentos del modelo económico que propician una regulación del "mercado educacional" por la ley de la oferta y la demanda. Baste recordar la propaganda "la libre empresa crea, crea en la libre empresa".

Las garantías adicionales que las escuelas ofrecen no aseguran, evidentemente, que la educación sea de mejor calidad. Los niveles de excelencia académica de estos establecimientos están en el límite inferior, como se ha visto con los resultados del PER. Esto se debe, en parte, a que no existe un correcto sistema de control de la calidad de la educación impartida por los establecimientos subvencionados (particulares y municipales). El control de carácter técnico que ejercía el Ministerio de Educación a través del sistema de supervisión se ha debilitado enormemente y, por otra parte, las autoridades municipales y sostenedores de establecimientos particulares, al administrar y gestionar los recursos humanos, materiales y económicos han adquirido un fuerte poder para determinar los criterios de desarrollo del currículo escolar. Así, por ejemplo, el Ministerio ha fijado normas para flexibilizar e innovar el currículo a través del Decreto 4.002. La implementación de tales medidas pasa por la decisión de las corporaciones y de los sostenedores de establecimientos particulares que representan las instancias facultadas para definir los recursos humanos, materiales y económicos requeridos en los establecimientos. Por lo general, estas instancias han aprovechado las franquici-

cias para minimizar el currículo escolar y no para enriquecerlo. Lo que ha sido evidente en los últimos tiempo es el desarrollo de la educación extra-escolar, particularmente, el deporte. Podría pensarse que esta actividad, bastante visible, es otro mecanismo que ayuda a atraer a las familias al establecimiento, como "servicio a la comunidad".

Frente al planteamiento de las autoridades que asigna un rol importante a la familia para "defender la calidad de la educación de sus hijos" cabe preguntarse si efectivamente ellas tienen acceso a la información requerida para juzgar si el establecimiento educacional asegura por diferentes medios una mejor calidad del aprendizaje. Tampoco existen organizaciones locales que, representando los intereses de la comunidad, puedan enjuiciar los bajos niveles de logro de los niños y las mínimas condiciones de funcionamiento de las escuelas, en especial, de algunas particulares subvencionadas. Visitando escuelas de la Comuna de Pudahuel, al entrar a ciertos establecimientos, uno tiene la sensación de que allí hay un signo patente del empobrecimiento de la educación y que existe un cierto cinismo para jugar con las aspiraciones de los sectores populares por una mejor educación de sus hijos.

2. El modelo educativo y pedagógico de las escuelas populares no garantiza a los niños el dominio de conocimientos y de códigos culturales necesarios para enfrentar la vida.

Como hemos señalado, la función de escuela es lograr que los alumnos se apropien de un conjunto de códigos culturales necesarios para vivir en sociedad. Es un hecho que los niños de sectores populares tienen mayores dificultades para comprender e internalizar tales códigos. Cabe preguntarse, en este caso, cómo lograr que estos niños adquieran las competencias necesarias que los habiliten en los diversos dominios del trabajo escolar. Aquí entramos a juzgar lo que escuela transmite y cómo lo hace.

La estructura y el modo de actuar del sistema escolar fue diseñada en función de la cultura y de los requerimientos de los sectores medios y altos de la población. Es una "cultura letrada" -amante de lo intelectual, del arte, la música y despectiva con respecto al trabajo práctico o manual- que resulta ser extraña y ajena a los niños de comunidades urbano-populares. También desde esta dimensión se

refuerza una desigualdad educativa en la medida que la escuela no hace ningún esfuerzo por traducir estos dominios del saber (lenguaje numérico, lenguaje verbal, principios de las ciencias, etc.) a un tratamiento que se ajuste a las características personales, sociales y culturales de los niños. En otras palabras, no han creado un tipo de pedagogía que busque procedimientos específicos para que los niños accedan a códigos que utiliza la escuela.

Por otra parte, la escuela desconoce los rasgos de la cultura popular y es frecuente encontrar a maestros que la asimilan a un conjunto de problemas sociales y familiares, de los cuales la escuela "debe salvar al niño": la delincuencia, el alcoholismo, la drogadicción, la violencia. Estos problemas efectivamente son vividos a diario en las escuelas. Los maestros tienen que actuar frente a un variedad enorme de situaciones como son, por ejemplo: los niños que aspiran neoprén, prostitución infantil, violaciones, incesto, robos, maltrato físico a los niños por su familia (quemaduras, quebraduras).

La opinión de una Directora de establecimiento particular subvencionado era la siguiente:

"...Nos toca recibir todo lo que botan las otras escuelas, porque llegamos al final (...) ¿Qué botan las escuelas? la hez como se dice por allá, con toda su cultura...otra cultura. Sacan "la madre" a cada momento; los "on" están en todas partes; hasta en los 'colleges'<sup>1</sup>/. ¿quiénes reciben a estos pobres chilenos? Nosotros....

El escaso conocimiento de los profesores de la cultura popular y de sus valores los paraliza. No saben qué hacer y cómo asumir esta realidad para la cual no han sido preparados. En cierta medida, su práctica educativa llegó a ser automática y los problemas de la realidad, transparentes. De algún modo, hay una actitud defensiva, de sobrevivencia en un ambiente donde existen más situaciones de dolor que de alegría. En la mayor parte de los casos, la tendencia es ignorar los problemas y no considerarlos como un componente

---

<sup>1</sup>Se refiere a establecimientos educacionales que utilizan nombres en inglés para atraer a los padres de familia: Trinity College, Chilean Eagles College, Bristol College, etc.

importante de las situaciones de aprendizaje. Todo adquiere el mismo peso: los problemas de la familia, las dificultades de los niños, la realidad social y económica. ¿Cómo, entonces, rescatar de allí valores de la gente y de los mismos alumnos?

Pero esto tiene una consecuencia concreta, entre otras tantas. La dificultad de los profesores para asumir la realidad de los niños en la organización de situaciones educativas hace que el circuito de enseñanza y aprendizaje se limite a contenidos vacíos y abstractos desvinculados de la vida cotidiana de los alumnos y de los problemas que deben afrontar en ella. Por ejemplo, es sabido que en las poblaciones urbanas muchos de ellos, además de asistir a la escuela, deben trabajar (por lo general en las ferias). Esta situación, conocida por los maestros, es totalmente ignorada en las propuestas de enseñanza e influyen muy poco o casi nada en la adecuación de los niveles de rendimiento para la promoción.

El marco de referencia para proponer las situaciones de aprendizaje debería ser la realidad "que nutre el currículo no tan solo de la cultura universal sino preferentemente de la actividad que hace el hombre aquí y ahora para enfrentar la propia existencia y su propia realidad (...) significa capturar las pautas de socialización familiar y comunitaria, valorar lo cotidiano, los estilos de vida que tienen los hombres de carne y hueso para resolver los problemas" (Magendzo Abraham, 1986:139).

En este sentido, nuestra pregunta sería ¿cómo llegar a una síntesis cultural que, asumiendo los rasgos de la cultura popular, permita a los niños de sectores populares el acceso al conocimiento universal para enfrentar en mejores condiciones la vida en una la sociedad regida por determinadas pautas culturales?

Nuestro planteamiento es que los niños deben estar preparados para hacer cara a la vida comprendiendo las pautas que están presentes en la sociedad. Para ello, la educación y el modelo pedagógico deben buscar aquellos elementos que permiten hacer educación de una manera diferente, otra pedagogía. Una que afiance la identidad cultural y social mediante un sistema basado en la confianza en las propias capacidades y que posibilite desarrollar tales capacidades.

3. La tarea de la Escuela Básica: generar competencias en los niños para enfrentar la vida.

Nos parece iluminadora la posición de la educadora brasilera Namo de Mello en cuanto que plantea que se le han asignado a la escuela muchos roles para enfrentar distintas necesidades comunitarias, como por ejemplo, educación para la salud, problemas sociales como la drogadicción, que finalmente resultan ser distractores para el cumplimiento eficiente de la función para la cual fue creada: "La única cosa que no se rescata con vehemencia es quella para la cual la escuela se constituyó históricamente: enseñar a leer y escribir, a pensar y lidiar con los números, a conocer y dominar la historia, la geografía y las ciencias naturales, adquirir habilidades para pensar, resolver problemas, expresarse y entender las expresiones humanas." (Namo de Mello, 1988).

Lo importante es preguntarse ¿qué debe hacer la escuela para impartir la enseñanza que le dé a los niños las competencias necesarias para su vida escolar y cotidiana? ¿cómo lograr una base común de conocimientos y habilidades para lograr este propósito?

La tendencia que hemos apreciado es que las escuelas se proyectan para realizar un conjunto de acciones que se diluyen en propósitos difusos y que, en cierta medida, sirven para esquivar la responsabilidad de ofrecer aquellos contenidos que son la base para el desenvolvimiento del niño en su realidad escolar, familiar y social. La caracterización de la escuela como entidad social lleva a los maestros a realizar un conjunto de tareas que no pueden cumplir bien por que no tienen las capacidades, medios y recursos para llevarlas a cabo.

Una escuela particular subvencionada de la Comuna de Pudahuel, creada en 1981, está formada por una directora que asume, además, el cargo de docente de Tercero y Cuarto Básico en un solo grupo; dos profesoras de Quinto y Sexto que se distribuyen todas las asignaturas de los dos cursos, una profesora de Primero Básico con 39 alumnos, una de Segundo con 28 niños. Todas las profesoras excepto la directora trabajan doble jornada (una en la escuela municipal y otra en esta particular). En la reunión sostenida con ellas expresaban: "...salud bucal, alcoholismo, tabaquismo, drogadicción, IFAPRE (plan de integración de la familia al proceso educativo), educación del tránsito; todo ha tenido que integrarse a

la programación... son como diez programas; buenos, pero nos falta tiempo para integrar todo..."

Por otra parte, en las acciones de la escuela, los padres no se comprometen. Una docente decía:

"Aquí los tiran al potrero".

Otra expresa sobre los mismo:

"¡si tengo que comprarles hasta el lápiz con el magnífico sueldo que tengo!" (después de un reajuste reciente su salario es de \$20.000).

En opinión de Namó de Mello "paradójicamente el discurso demagógico y autoritario amplia mucho la función de la escuela (...) se espera de la escuela una variedad tal de resultados sociales que difícilmente podría producir, incluso en las condiciones ideales (op.cit. pág. 56)

En una entrevista un docente señalaba:

"Muchas veces tenemos que hacer cosas que no nos competen y para las cuales no estamos preparados. Nos utilizan para realiza campañas de X cosas: salud, datos socio-económicos, etc., y no nos prepararan. Otros organismos deberían hacerlos: Servicio Nacional de Salud. ¿Por qué se recurre siempre a los maestros y no a otros profesionales?" (Servat et. al, pág.128)

Siguiendo con la argumentación de Namó de Mello, respecto al carácter de la escolaridad básica, adherimos al siguiente planteamiento:

"...el papel de la educación como uno de los instrumentos por excelencia de formación de la ciudadanía, establece como objetivo de la política educacional la efectiva universalización de una escuela básica unitaria, de carácter nacional. Solo esta escuela será democrática en el sentido generoso de la expresión, porque garantizará a todos, independientemente de la región en la que vivan, de la clase a que pertenezcan, del credo político y religioso que profesen, una base común de conocimientos y

habilidades".

Escuela unitaria no significa escuela-padrón o única, sino una escuela que respetando y considerando diversidades culturales y sociales de su clientela, no permita que un regionalismo o localismo estrechos pongan en riesgo el núcleo mínimo común de conocimientos y habilidades que son necesarios para la unidad cultural de la Nación, y para la socialización democrática del saber que es patrimonio de la sociedad. De esta forma, en la acción educativa, lo individual y lo regional deben ser el punto de partida para la adquisición de dimensiones intelectuales y culturales más amplias en las que estarán insertadas en forma relevante lo más particular y lo local" (op.cit. págs 59-60)

Agregando algo más a estas consideraciones nos parece importante señalar que no estamos en contra de la necesidad de respuestas que objetivamente debe dar la escuela a necesidades de los sectores populares. Sin embargo, tales tareas no tienen porqué eximirla del cumplimiento de su función central: enseñar de manera tal que todos los alumnos tengan la posibilidad de aprender los dominios del saber intelectual y socio-cultural necesarios para vivir hoy día y mirar el futuro como una posibilidad real de vida.

Las deficiencias y carencias del sistema escolar para dar "mejor y más educación" a sectores populares han sido en muchos casos suplidas y complementadas por acciones que se realizan fuera del ámbito de la educación formal. En el siguiente párrafo presentamos algo de su desarrollo en el último decenio.

## II. OTRA MANERA DE HACER EDUCACION EN EL ULTIMO DECENIO: LA PEDAGOGIA SOCIAL

En Chile, como en muchos países latinoamericanos, se ha generado en los últimos veinte años, un conjunto de experiencias educativas fuera del sistema escolar. En nuestro país ellas han proliferado significativamente en los últimos diez años. En general, este tipo de intervención se realiza en los sectores populares pues, su objetivo central se define en relación a la pobreza, situación que da cuenta de las condiciones de vida de la gran mayoría de los chilenos. Habitualmente, estos programas de educación no formal se denominan educación popular y se desarrollan en organismos no gubernamentales (ONG) que se ocupan de las necesidades básicas de los sectores más empobrecidos de la sociedad (García-Huidobro, Martinic Sergio, 1985)

Los proyectos comunitarios, presentan ciertas constantes en cuanto a las estrategias y concepciones educativas que ofrecen. En el análisis de 100 experiencias (García-Huidobro, 1988), se detectó que las concepciones educativas proponían, básicamente, los siguientes propósitos:

- Tomar conciencia de aspectos estructurales y macro-sociales, de conocimiento de la realidad comunitaria para cambiar las prácticas habituales; favorecer el cambio de actitudes y, por último, tomar conciencia del propio valor de los sectores populares. En todas estas dimensio-

nes están presentes ciertas ideas fuerza que iluminan la práctica educativa: rechazo al determinismo histórico y al conformismo; énfasis en el progreso y en la construcción de la humanidad como tarea colectiva y solidaria; coraje, valor y desafío para enfrentar los cambios; espíritu de interdependencia para asumir la educación como proceso de formación y promoción humana.

- Reforzar la organización popular apoyando a las que ya existen, postulándola como un espacio enriquecedor para el aprendizaje y como un lugar de acción democrática. De esta manera se reconoce y valora el potencial educativo presente en la comunidad a través de las organizaciones que son propias de los sectores populares.

- Reforzar la participación de los que intervienen en el proceso educativo. Se distingue una participación externa en la que el resultado sea que los participantes adquieran las competencias necesarias para ser actores sociales en otros ámbitos (comunidad local, la sociedad global). También una participación interna, donde el proyecto es un espacio de interacción permanente entre los distintos actores (participantes, educadores, técnicos, profesionales, etc.). La capacidad de participación se ve complementada por logros en la auto-gestión de los proyectos. Los grupos logran autonomía para diagnosticar la realidad, planificar acciones, generar y distribuir recursos.

En la implementación práctica de este tipo de proyectos el aprendizaje es entendido como un proceso grupal o colectivo en el que el conocimiento surge como respuesta a interrogantes que los participantes se hacen en el momento histórico que viven. El fundamento está en la práctica social, es decir, en la actividad transformadora de los hombres con la naturaleza y con los otros hombres.

De este conjunto de experiencia presentaremos una que se realiza desde hace diez años en el país y que desde la educación popular ha intentado resolver uno de los problemas más agudo en la educación de niños de sectores populares: el fracaso escolar. Para ello se ha utilizado una estrategia de acción educativa comunitaria creando para ello un modelo pedagógico que denominamos pedagogía social.

1. Los Talleres de Aprendizaje: una experiencia educativa que facilita el aprendizaje de los niños de sectores populares.

Los Talleres de Aprendizaje son una intervención educativa que tiene como eje central la participación de la comunidad para enfrentar problemas relacionados con el fracaso escolar de niños de escuelas básicas en sectores urbano-populares. Los resultados logrados en ella nos indican que con este tipo de estrategia educativa es posible realizar acciones tendientes a borrar las fronteras entre educación de niños y adultos así como, también, los límites entre educación formal y no formal.

El proyecto iniciado en 1977 en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) se basa en dos supuestos. Uno, que existe una situación de desigualdad educativa que afecta gravemente a los niños de sectores populares y que, por lo tanto, es necesario definir alternativas de educación para contribuir a enfrentarla; en segundo lugar, que existe en la comunidad un potencial educativo que puede ayudar a enfrentar el problema utilizando para ello una estrategia de formación y promoción colectiva.

Desde su inicio y hasta la fecha, el programa ha atendido a más de 9.000 niños y ha formado a más de 800 educadores comunitarios. En la actualidad existen talleres en la Tercera Región (Chañaral, Copiapó, Vallenar), Quinta Región (Valparaíso, Viña del Mar), Área Metropolitana, Octava Región (Curanilahue).

Los educadores o monitores son jóvenes pobladores seleccionados por los organismos locales que demandan y apoyan la experiencia (por lo general, parroquias), de acuerdo a ciertos criterios fijados previamente (escolaridad mínima de octavo básico, interés por trabajar con niños, vivir en la localidad, experiencia en grupos de acción social, etc.). Al ingresar al Taller de Aprendizaje los jóvenes se comprometen a realizar una serie de tareas (sesiones con los niños una vez por semana, contacto con las familias, reunión semanal para planificar las acciones educativas y participación en jornadas de formación), por un tiempo estimado de ocho horas de trabajo voluntario semanales, durante diez meses.

Cabe señalar que los niños asisten voluntariamente a las sesiones que se llevan a cabo todos los fines de semana. Esto

facilita la incorporación de aquellos niños que asisten a la escuela junto a los que han desertado. Se funciona en locales comunitarios ubicados en el sector y que, habitualmente, son de la Iglesia Católica.

El material educativo ha consistido en "Unidades" de trabajo sobre ciertos temas destinados a los educadores para ayudarlos a trabajar con los niños; existe, además, un conjunto de cuadernillos preparados para que los trabajen en su casa y, una serie de cartillas para reforzar la auto-educación de los monitores. Este material es aplicado en el programa, pero también ha servido a otros grupos que atienden a niños en las poblaciones (colonias urbanas, centros de vacaciones, centros de recreación infantil, etc.).

Los resultados logrados hasta el momento han demostrado que la estrategia educativa ha sido exitosa en los siguientes términos:

- i) Es valorada como una alternativa educacional que es remedial en un sentido y crítica al sistema en otro. Para el niño y su familia representa una solución al problema vital que es el fracaso escolar. En la primera etapa (1978-1980), con un control riguroso se pudo comprobar que más del 70% de los niños participantes habían sido promovido de curso. Esto es un éxito por cuanto el diagnóstico sobre las dificultades de aprendizaje fue realizado considerando la información proporcionada sus propios profesores.
- ii) El programa permite expresar la pedagogía social del compromiso que se manifiesta de diversas maneras: positiva relación educativa entre educadores y niños, compromiso social en cuanto se participa en la solución de un problema de la comunidad; compromiso político en la medida que la formación de los educadores contempla acciones para la coordinación con otras organizaciones de la comunidad para lograr un proceso de transformación de la realidad.
- iii) La propuesta educativa ha sido "apropiada" por la comunidad al menos en dos sentidos: las comunidades consideran este programa como algo propio, legitimado frente a distintos grupos. Por otra parte, los conocimientos y técnicas han sido recreados por los educadores de modo que hoy día, en la mayor parte de las localidades donde existen Talleres de Aprendizaje, estos funcionan autónomamente.

2. ¿Cuáles son los principios que sustentan la pedagogía social de los talleres de aprendizaje?

La pedagogía social que sustenta la experiencia de los Talleres de Aprendizaje es similar a la del conjunto de experiencias comunitarias no formales por cuanto ella se construye considerando permanentemente las condiciones concretas de vida de las personas de una comunidad. Nos interesa destacar dos ejes de esta pedagogía: la intencionalidad de contribuir a mejorar la calidad de vida de los sectores populares, y, también, conformar actores sociales involucrando directa y activamente a los participantes en tal intención. En otras palabras, una pedagogía que posibilita la participación para resolver problemas de la comunidad.

Considerando estos dos ejes, entraremos en una caracterización general de lo que hemos denominado pedagogía social para luego especificar el tipo de aportes que ofrece para contribuir a una educación que responda mejor a las necesidades e intereses de los sectores populares.

En términos generales diremos, en primer lugar, que es una pedagogía constructorista en la medida que tanto los niños como los educadores construyen el conocimiento reflexionando a partir de su propia experiencia y en la interacción con otros. La manera como las personas analizan la realidad tiene un significado personal y social que es importante para la construcción de un nuevo modelo de sociedad. En segundo lugar, es una pedagogía participativa. Se habla de la participación como un nuevo paradigma de la educación en América Latina por las características que adquiere en proyectos no formales: su forma de proceder es grupal, colectiva y comunitaria (Cariola, 1982). En otras palabras, interesa que los participantes se conformen como actores sociales para lo cual se debe reforzar y elevar la auto-estima y afianzar la identidad para la organización comunitaria. En tercer lugar, es una pedagogía crítica por cuanto se analizan los problemas de la realidad a fin de dar sentido a las acciones educativas y relacionarla con problemas globales de la sociedad. Esta forma de articular fines y medios está vinculada con la toma de conciencia y cambios de actitudes para enfrentar los acontecimientos que ocurren en la vida cotidiana y los problemas más globales de la sociedad.

Por último, es una pedagogía del compromiso en la medida que responde a la voluntad de llevar a cabo acciones

educativas que lleven a un aprendizaje con otros, en un servicio a la comunidad y en una promesa de acción para transformar las condiciones de la realidad.

### 3. Componentes y énfasis en la práctica pedagógica.

Para presentar los elementos que se enfatizan en la práctica de la pedagogía social, haremos la distinción en los siguientes elementos que surgen de la experiencia de los Talleres de Aprendizaje:

#### a) Pedagogía de la acción:

Desde un punto de vista de la práctica educativa, el factor que más incidencia tiene en la concreción de la pedagogía social es la participación en las dos dimensiones señaladas anteriormente: la interna al grupo, como proceso de aprendizaje y la externa, que se vuelca a la interacción con el entorno comunitario.

¿Cómo se expresa la participación en el interior de los grupos que forman los Talleres de Aprendizaje? Tres dimensiones destacaremos en este sentido:

i) En primer lugar, la participación como aprendizaje activo y creativo, se sustenta en la interacción permanente del colectivo mediante la socialización de las experiencias y conocimientos que se adquieren al reflexionar sobre la práctica educativa. En este sentido se trata de "aprender haciendo" junto con otros.

En muchos momentos se aprecia el proceso de participación como aprendizaje. En un primer momento, se trata de partir de la realidad de los participantes (niños y educadores) para analizarla, compartirla y buscar soluciones que tienen que ver directamente con esa realidad. Con ese propósito se realiza un auto-diagnóstico que permite conocer los problemas de los niños, las características de las familias, los problemas de la realidad y los intereses y motivaciones de los educadores. Como resultado de este trabajo se definen ciertas unidades temáticas que son abordadas en la formación y capacitación de los monitores y en la atención a los niños. Suele suceder que las visitas a los hogares que realizan los educadores, la información que

entrega la familia, los problemas de los niños que son informados por sus profesores, son una base importante para plantear las situaciones de aprendizaje de los niños. En repetidas ocasiones los educadores han señalado que, a pesar de vivir en la misma población que los niños, el auto-diagnóstico les ha servido para darse cuenta de muchos problemas y situaciones que desconocían.

Por demanda de los monitores han surgido ciertas temáticas que son tratadas con las familias y con los propios niños, como por ejemplo, relaciones entre padres e hijos, el castigo físico, educación sexual infantil.

ii) En un segundo momento, en el desarrollo del proyecto, también la participación se incorpora mediante la utilización de técnicas y procedimientos que facilitan el aprendizaje colectivo, el intercambio de experiencias, la planificación de acciones, la organización de actividades, el análisis de temáticas de formación, la comunicación, entre otros tantos aspectos. Para lograr una mayor participación, se fomenta la interacción permanente entre educadores y se refuerza la relación de ayuda que posibilita la auto-ayuda en el grupo. Esta manera de hacer pedagogía no da lugar a la competitividad. Contribuye a que los educadores reconozcan con facilidad aquellos dominios en los cuales no se sienten competentes y que soliciten formación. Es corriente que las dificultades que se presentan en el trabajo con los niños sean reflexionadas en conjunto y que, entre todos, busquen solución a los problemas. Por ejemplo, es habitual que los problemas conductuales de los niños sean abordados como estudio de casos. Frente a situaciones problemáticas o conflictivas, se discute qué hacer (frente a niños agresivos, los "terremotos", los tímidos, etc.). Por lo general, los educadores que tienen más experiencia y antigüedad en el trabajo apoyan a los que recién ingresan. Los orientan en el trabajo con los niños. Comparten durante un tiempo el mismo grupo de modo que los nuevos aprenden de la práctica de los más antiguos. Si ponemos atención, vemos que en esta modalidad pedagógica se aplica un conjunto de principios planteados en un estilo democrático de supervisión escolar: relación de ayuda, asesoría, resolución de problemas, demostración práctica, etc.

iii) La participación de los monitores también se logra mediante la formación en temas que son de interés común y que los motiva a aprender. Las demandas que presentan son para trabajar mejor con los niños, para su propio crecimiento

personal y social. La experiencia nos muestra que la motivación es un factor altamente positivo en el aprendizaje. Temas de la realidad nacional, de educación cívica, de relaciones humanas, comunicación, sicología evolutiva, trabajo en equipo, evaluación, planificación, etc., son demandas permanentes en los distintos grupos, pues son aspectos que están ligados a las necesidades que tienen para realizar acciones eficaces.

En la medida que los educadores tienen una formación práctica que los involucra activamente, quedan habilitados para trabajar de manera similar con los niños. Se "apropian" de la metodología activo-participativa y la aplican en su trabajo con los niños, con las familias y con otros educadores de la comunidad. Es así como se refuerzan las relaciones democráticas, afectivas, respetuosas, solidarias entre educadores y entre los educadores y los niños. En este sentido, es interesante consignar que en entrevistas realizadas a los niños para conocer su percepción acerca del taller y su participación en él, uno de los aspectos que más valoran es el trato que reciben y el cariño que les demuestran los educadores: no nos retan, nos tratan bien, hacemos cosas entretenidas, jugamos, aprendemos, son expresiones muy frecuentes. Recordemos que los niños participan voluntariamente en las sesiones. Esto es producto de la motivación que han logrado generar los educadores en ellos. No deja de asombrar que niños de los sectores populares estén dispuestos a asistir sábado o domingo a una actividad que refuerza su trabajo escolar. Tanto más, si estos niños han sido rotulados como "problemáticos" por los maestros o por sus padres.

En relación a la participación externa ésta se da en la vinculación que establecen los educadores con otras organizaciones de la comunidad. En este sentido, se ha logrado el aporte de grupos locales a las acciones que se organizan con los niños, con las familias y con otros educadores. Esta contribución no sólo se expresa en un apoyo económico o material. También en una inserción del programa en organismos que son representativos de distintos grupos lo que le ha conferido a los talleres una legitimidad frente a la comunidad local la que, en sentido estricto, no representa a una localidad geográfica amplia sino a organismos vinculados a las instituciones locales que avalan las acciones educativas (parroquias, agentes pastorales, organismos educacionales).

Para finalizar este aspecto diremos que las diferentes maneras de reforzar la participación y la insistencia en entenderla como aprendizaje colectivo han contribuido a

lograr dos resultados importantes para una pedagogía social:

- Reforzar la identidad cultural y social en la medida que los educadores, los niños y sus familias se sienten formando parte de un colectivo que establece relaciones con el medio social y físico. Se desarrolla la confianza en las propias capacidades para enfrentar problemas y solucionarlos. Se refuerza la comunicación, se definen acciones recreativas, culturales, solidarias que tienen sentido para toda la comunidad.

- Elevar la auto-estima y la seguridad en sí mismos en los participantes en la medida que se aprende a ser y hacer con otros. La valoración de los avances y el apoyo frente a las dificultades, el trato respetuoso y estimulador son aspectos que se pueden lograr mejor con este modo de hacer educación.

b) La instrumentación pedagógica:

En este aspecto nos referiremos a dos elementos centrales de la pedagogía social. Uno es la organización de la situación de aprendizaje y el otro son los recursos metodológicos empleados.

i) Organización del trabajo:

Un aspecto que contribuye a reforzar este tipo de pedagogía es el trabajo organizado y sostenido a lo largo del tiempo. Se requiere un tiempo para aprender y para practicar aquello que se ha aprendido. En el caso de los talleres de aprendizaje, el currículo, por así decirlo, es semi-estructurado en cuanto hay ciertos elementos que conforman una base de conocimientos y habilidades que deben ser planificadas para el éxito en el logro de objetivos de aprendizaje. Pero, al mismo tiempo, hay la flexibilidad suficiente para respetar los ritmos de aprendizaje, las características del grupo, los intereses y motivaciones que manifiestan durante el aprendizaje.

Un segundo aspecto de la organización de la situación de aprendizaje es el desarrollo de unidades temáticas que permiten integrar diferentes elementos de aprendizaje. En el caso de los talleres de aprendizaje estas situaciones se han

estructurado en torno a "proyectos" que deben ser desarrollados por los niños con el apoyo del educador. En cada unidad temática se integra la enseñanza de las matemáticas, lecto-escritura, funciones básicas, actitudes. Al mismo tiempo se define una gama de técnicas y procedimientos para lograr un aprendizaje activo y colaborativo (juego, expresiones artísticas, manuales, teatro, poesía, música, actividades físicas, etc.). Siempre sorprende el poco uso que hace la escuela de estos elementos siendo, en verdad, muy motivador para los niños el hecho de jugar, pintar, hacer maquetas, hacer dibujos colectivos, entre otras actividades.

Frente a las unidades temáticas cabe señalar que los educadores participan en la construcción del currículo de diferentes maneras: demandando temas de formación, asumiendo la enseñanza de temas ligados a su formación, generando nuevos temas de trabajo con los niños y sus familias, elaborando materiales educativos, evaluando el programa de trabajo y el calendario de actividades, etc.

La organización de grupos de trabajo facilita el trabajo del educador. Además de hacer más fácil la tarea, permite que los grupos puedan trabajar colectivamente las unidades temáticas, intercambiar experiencias, compartir los problemas y buscar soluciones, distribuir mejor los pocos recursos existentes, reforzar actitudes (solidaridad, respeto, lealtad, etc.) y apoyar la auto-ayuda del grupo. Por lo general, se constituyen grupos con un número de niños que les permite asumir la tarea con más facilidad (15 a 20 niños).

Otro aspecto que se refuerza en la organización es el trabajo en equipo. Este énfasis en la constitución de equipos de trabajo ha tenido efectos muy positivos. Entre otros, que los educadores hayan asumido la responsabilidad de auto-gestionar el proyecto, sin el concurso de un equipo externo de profesionales. Para ello, la formación ha intencionado una práctica sistemática y un aprendizaje recurrente. Es así como se establecen "redes de equipos" con diversas responsabilidades que interactúan permanentemente para lograr acciones efectivas en torno a metas y objetivos que se han propuesto. Estos equipos mantienen una unidad en tareas centrales (sesiones de trabajo con los niños, planificación de reuniones de formación) y diversifican las acciones para tareas más periféricas (organización de actividades recreativas, generación de recursos, trabajo con los padres de familia).

ii) Recursos metodológicos:

Ya hemos mencionado el método participativo como un pilar de la pedagogía social. Este punto lo hemos tratado ampliamente.

Otro recurso que también hemos mencionado es la participación de educadores de la misma comunidad que son formados con el propósito de implementar las acciones educativas. Este recurso es muy bien acogido en los programas de educación no formal. Sin embargo en la educación formal, habitualmente no se lo reconoce como una posibilidad para apoyar complementando o supliendo acciones que la escuela no puede cumplir. Es interesante destacar que en el análisis de 100 proyectos no formales trabajaban más de 5.000 educadores o monitores comunitarios (García-Huidobro, 1988:27).

Por último, es interesante consignar los materiales educativos como un recurso que ayuda al trabajo más creativo para el aprendizaje. Es posible pensar, y así lo ha mostrado la experiencia en proyectos no formales, que los educadores pueden valerse de materiales simples, motivadores y complementarios a la práctica educativa. Estos instrumentos han sido elaborados profusamente en los programas de educación no formal.

En el próximo párrafo intentaremos analizar las posibilidades que se abren para introducir este tipo de pedagogía en las escuelas básicas de sectores populares.

### III. POSIBILIDADES DE UNA PEDAGOGIA SOCIAL EN ESCUELAS BASICAS DE SECTORES POPULARES.

Un primer interrogante que intentaremos responder se refiere a las razones que tenemos hoy día para proponer el tipo de modelo pedagógico descrito. Varios argumentos que justifican esta propuesta.

En relación a las proyecciones a corto y mediano plazo, interesa fortalecer un proceso de descentralización democrática de la educación. Para ello, es preciso buscar diferentes estrategias que refuercen la idea de territorialidad. La comuna, como unidad que identifica los intereses, necesidades y problemas de una determinada comunidad, permite visualizar acciones que respondan más adecuadamente a tales propósitos. Al mismo tiempo permite una mejor racionalización en el uso y distribución de los recursos y medios para asegurar que se desarrolle una mejor educación.

Una estrategia es pensar en la generación de una red de iniciativas educacionales -de educación formal y no formal- que puedan coordinarse con diversas organizaciones comunitarias para generar espacios de participación y control colectivo de la calidad de la educación. De este modo, es factible que, en este proceso de articulación, surjan propuestas curriculares enriquecidas por el aporte de iniciativas de distintos agentes educativos (padres de familias, organizaciones de maestros, grupos culturales,

grupos juveniles, organizaciones de mujeres, etc.).

El hecho de ubicar los aportes de la pedagogía social a nivel comunitario también se justifica por el gran desarrollo que estas acciones no formales han tenido en este ámbito y por los resultados exitosos de distintas intervenciones educativas en el mejoramiento de la calidad de la educación de los sectores populares. Estos proyectos o programas pueden ser considerados como otro medio de educación para diversificar respuestas a problemas presentes en la comunidad (salud mental, drogadicción, alcoholismo, entre otros); también, para dar cauce a necesidades o intereses colectivos (teatro, artesanía, música, religiosidad popular, deporte). La articulación de tales aprendizajes con los de la escuela, principal vehículo de educación, puede contribuir significativamente a que la escuela se abra más hacia una participación externa.

Por otra parte, mirando los aportes de la pedagogía social a los maestros, nos parece que ésta es un medio que puede contribuir con cierta eficacia a fortalecer más su identidad como profesionales de la educación en el medio donde desarrollan su actividad laboral. Desde luego, la posibilidad de coordinar su trabajo con otros agentes educativos, es un camino para reconstruir su identidad todavía más deteriorada en los actuales procesos de privatización y municipalización. De este modo es posible para el realizar su labor en una escuela abierta a necesidades a las que puede dar respuesta en forma más eficiente, su contribución a un trabajo de mayor significado social, el apoyo y reconocimiento de organizaciones locales y comunitaria a su trabajo, entre otros tantos aspectos. Pero, también el modelo pedagógico que proponemos puede servir a los maestros para insertarse en un medio cultural que poco conoce y valora.

Descubrir que la realidad comunitaria no está constituida sólo por problemas. En una reunión con directores de escuelas de Pudahuel, uno de ellos expresaba:

"Nosotros estamos preocupados por el problema del bajo rendimiento escolar. Hemos realizado encuestas para conocer sus dimensiones en la escuela. En el primer trimestre el fracaso ha sido alto. Buscamos las causas para determinar las estrategias a seguir. El niño está inmerso en un medio que no lo ayuda. Habría que levantar el nivel educacional de los padres. Son muy poco los padres que participan...."

Nos preguntamos si ese es el camino correcto. ¿Cómo incorporar a los infinitos diagnósticos que hacen las escuelas también los rasgos y actitudes positivos del medio popular? ¿Qué elementos de esta cultura no pueden dejar de estar presentes en el proceso de aprendizaje de los niños? Conversando con otro directivo que trabaja en el mismo sector, decía:

"Hay que rescatar la cultura popular. El espíritu de solidaridad del poblador; la lealtad es importante. Aún en el delincuente la lealtad es importante, se expresa con mucha fuerza: no delatan. El lenguaje del poblador es su idioma, no cabe escándalo. Este lenguaje lo tiene el niño en su casa y en el medio. Hay que buscar la fórmula para ver cómo se puede modificar en cierta medida...."

Por otra parte, la coordinación entre escuelas, entre éstas y organizaciones comunitarias, da un mayor sentido a la tarea educativa. Sabemos que los maestros cuentan con muy pocos canales de información y comunicación a nivel comunal. A partir de la acción conjunta entre los maestros y con otros actores sociales es posible generar una corriente que ayude al intercambio de experiencias profesionales, a crear espacios de perfeccionamiento colectivo, a conocer y valorar más la cultura de los sectores populares.

En el contexto de los argumentos generales que hemos dado, se contactó a personeros del Sistema Nacional de Supervisión del Área Poniente de la Región Metropolitana. Se dio a conocer la experiencia de los Talleres de Aprendizaje a supervisores de este sector geográfico y se dialogó con ellos sobre los elementos que de ella podían ser interesantes para incorporar a las escuelas. En este primer contacto y en los posteriores con directores y docentes de establecimientos de sector poniente de Santiago (una escuela municipalizada y tres particulares subvencionadas), pudimos apreciar el alto interés por conocer este trabajo y establecer mecanismos de inserción en sus establecimientos.

Las relaciones establecidas hasta el momento nos indican que es posible hacer propuestas en las siguientes dimensiones:

1. En relación a la propuesta pedagógica:

La pedagogía social, en cuanto activa, participativa, ligada a la acción, fue valorada por los docentes. De ella se destacó que responde con efectividad a necesidades concretas y a la realidad de los alumnos. Un joven maestro nos dijo:

"En la Universidad no nos preparan para trabajar en estos sectores. Tenemos conocimientos teóricos, pero no sabemos cómo hacer las cosas; cómo enfrentar los problemas. Este es el tipo de currículo que necesitamos para trabajar con los niños: concreto y práctico".

Otro aporte en esta misma línea es la manera flexible de organizar las situaciones de aprendizaje para desarrollar determinadas unidades temáticas. En la modalidad organizativa que denominamos taller, las acciones se realizan considerando los intereses de los niños en la ejecución de actividades motivadoras que hacen del aprendizaje algo entretenido; permite a los niños estar directamente involucrados en su proceso de formación: tanto más si son niños que están en una situación de fracaso escolar.

A modo de ejemplo diríamos que el trabajo escolar planificado como pequeños proyectos permite integrar la enseñanza de varias asignaturas que dan al niño una noción más amplia de ciertos dominios del saber intelectual, socio-culturales y afectivos. La enseñanza por proyectos es una estrategia que es muy poco empleada, a pesar de ofrecer enormes ventajas para un aprendizaje activo-participativo. Además, permite responder a ciertos problemas que específicamente se presenta en ciertas escuelas. Un director indicaba:

"Hay mucha movilidad de alumnos de un año para otro por erradicación de pobladores. Los alumnos parten y no podemos hacer un trabajo a largo plazo. ¿Cómo organizar trabajos cortos? Por ejemplo, hemos organizado la semana de educación cívica. La idea es que los niños puedan corregir sus propios defectos en su grupo y los de la escuela....Nosotros no queremos que aprendan una mecánica para resolver los problemas o de memoria con tablas de multiplicar, sino que queremos que aprendan a pensar..."

Complementando el aspecto anterior hay otro aporte de los talleres de aprendizaje al desarrollo de una pedagogía social. Son los materiales educativos que fueron altamente valorados por los docentes. Una profesora de escuela municipalizada señaló:

"Yo creo que el material que ustedes tienen es muy bueno. Permite el trabajo con grupos diferenciados. Encuentro que se pueden extraer muchas cosas..."

"Podríamos pensar en talleres de formación integral para los alumnos. Nos faltan materiales, ideas nuevas. No sabemos como abordarlos".

Otro aspecto que podría reforzarse más en el trabajo escolar es el trabajo en equipo. A pesar de que a esta forma de interacción se le asigna mucha importancia, sus ventajas comparativas con respecto al trabajo individualista no son reconocidas por quienes deciden sobre la administración del personal. Invertir recursos económicos para dar espacio al intercambio de experiencias, para fijar niveles de excelencia en el logro de los objetivos de aprendizaje, para crear materiales educativos, entre otros tanto campos, no parece ser una prioridad en la gestión de las "empresas educacionales".

No obstante, es posible que los directivos intenten en aquellas instancias donde es posible, formar equipos efectivos para coordinar acciones. Esto requiere de un aprendizaje en la práctica, "aprender haciendo" pues, a través de la acción compartida es posible revertir las actitudes individualistas, competitivas y escépticas, por otras de colaboración, solidaridad y compromiso. Es el medio más efectivo para fortalecer el proceso de comunicación tan deteriorado en las escuelas.

Por último, haremos mención a un aspecto muy logrado en los talleres de aprendizaje. Se trata de la relación educativa que se establece entre educadores y entre ellos y los niños. A nuestro juicio la interacción entre el educador y el niño es el factor que más influye para motivar a los niños y lograr su participación. En la medida que ésta es afectuosa, estimulante, respetuosa se está dando respuesta a uno de los problemas más grave de los niños de sectores populares: su baja auto-estima y seguridad, aspectos que inciden directa-

mente en el desarrollo de su afectividad. La opinión de un directivo corrobora esta percepción:

"La escuela trata de dar oportunidad a los niños de mayores dificultades. Aceptamos a los expulsados. En este sentido, hemos tenido éxito. Llegan mal conceptuados y después cambian. Un profesor de otra escuela nos señaló cuando aceptamos a uno de ellos: "el Chato dijo que iba a quemar la escuela'.... Acá nada que ver, es atento y respetuoso".

## 2. Posibles formas de incorporación de los talleres en las escuelas urbano-populares.

Examinando con los directivos y docentes algunas posibles formas para introducir la metodología de los talleres en sus establecimientos, surgieron tres posibilidades:

- a) Como una actividad extra-escolar que permite reforzar el aprendizaje de los niños con mayores dificultades. Es interesante consignar que esta modalidad se veía interesante, no sólo para los niños del Primer Ciclo Básico, como lo propone el proyecto, sino también, para los niños de Quinto a Octavo Año.

Esta modalidad de organización va muy ligada a un problema que docentes y directivos han detectado en la realidad. Muchas madres deben trabajar todo el día fuera de la casa (principalmente en servicio doméstico). Los niños que asisten a una sola jornada en la escuela quedan solos en sus casa o en la calle, vagando, formando patotas.

Fortalecer el campo de las actividades extra-escolares que en forma más o menos sistemática realizan las escuelas, es otra ventaja que ven al desarrollo de talleres de aprendizaje. En primer lugar, para atraer al apoderado a la escuela. Un directivo señaló:

"Nosotros hemos implementado líneas de acción para que el apoderado se sienta apoyado por nosotros en sus tareas con los hijos. Por cinco años consecutivos hemos organizado el Festival de

la Canción y una serie de actividades con los apoderados. En la semana del niño se forman grupos, alianzas, un sistema de competencias: con el papá que canta, un grupo folclórico... competencias deportivas entre apoderados y profesores. Los niños miran las actividades donde se evidencian valores (..) los talleres son una experiencia similar a las actividades extra-escolares que no sabemos aprovechar y que son de una riqueza inexplorada..."

En segundo lugar, para enfrentar la situación de niños con dificultades:

"...Nosotros trabajamos todos los sábados en talleres de 'Recreación Creativa'. Se trabaja en algunas cosas parecidas a esto, pero no hay taller de apoyo a los niños que están retrasados...Justamente ahora con un grupo de alumnos se decidió dar apoyo a alumnos atrasados".

- b) Como una actividad organizada al interior de la sala de clases en la que los docentes podrían ser apoyados por ex-alumnos:

"A los niños les hacemos prueba de diagnóstico para ver si son promovidos. Muchos de ellos vienen del campo y saben poco...los ex-alumnos que fueron convocados llegaron en gran número"

- c) Como actividad organizada en conjunto con la escuela, considerando a jóvenes de la comunidad:

"Quizás trabajar con las monjitas que hay por acá cerca. Tienen a jóvenes organizados. Les preocupa el problema de drogadicción"

En esta modalidad es posible pensar que los propios monitores del taller de aprendizaje, que viven en el mismo sector geográfico, pudiesen actuar como formadores de los jóvenes de la comunidad interesados en realizar un tipo de experiencia similar. Es factible por cuanto hay jóvenes monitores que tienen ocho años de experiencia de trabajo con los niños y que hoy, conducen autónomamente la experiencia.

### 3. La pedagogía social y el perfeccionamiento docente

Como último aspecto quisiéramos señalar que la experiencia de los talleres de aprendizaje, como tantas otras que se realizan en el campo de la educación no formal, dan pie para reflexionar acerca de modelos de formación y perfeccionamiento docente muy ligados a la acción y práctica educativa.

Esta forma de apoyar a los maestros permite ofrecerles herramientas metodológicas para enfrentar las actividades de formación de sus alumnos. Tal como ellos mismos lo expresan, llegan a los sectores populares sin armas para enfrentar problemas de la realidad y para incorporar los aspectos más significativos de la cultura popular al aprendizaje de sus alumnos.

La posibilidad de crear colectivamente, de generar procesos de auto-ayuda entre docentes, de enfrentar la práctica pedagógica como una tarea colectiva que es apoyada y complementada por la participación de otros agentes educativos, puede ser significativamente importante para definir estrategias de acción que contribuyan a superar problemas de fracaso escolar y a mejorar la calidad de la educación de los sectores populares.

En esta perspectiva, la escuela se transforma en una organización abierta y permeable a su entorno. En otras palabras, en una organización que se inserta y vive en una dinámica social, capaz de imbuirse en la cultura de los sectores a los cuales debe ofrecer su servicio educativo.

## BIBLIOGRAFIA

BRIONES, GUILLERMO; Distribución de la Educación en el Modelo Neo-liberal:1974-1982. PIIE Estudios, Santiago de Chile, 1983.

BRIONES, GUILLERMO; La desigualdad educativa en las áreas rurales de Chile, PIIE, Mayo 1985

BRUCE JOYCE, WEIL MARSHA, Models of teaching. Prentice-Hall Inc., 1980

GARCIA-HUIDOBRO, J. EDUARDO; MARTINIC, SERGIO; Las instituciones privadas y la educación popular: el caso chileno., CIDE, Santiago, 1985

GARCIA-HUIDOBRO, J. EDUARDO; Capacitación de Agentes Educativos para la educación popular. Documento presentado en ITACAP, Perú, 1987

GARCIA-HUIDOBRO, J. EDUARDO; Discurso pedagógico de las experiencias de educación popular, Documento de discusión

No.11. CIDE, 1988

MAGENDZO, ABRAHAM; Curriculum y cultura en America Latina, PIIE, Santiago, 1986

MUNOZ IZQUIERDO, CARLOS; LAVIN, SONIA; Estado del Arte sobre estrategias para mejorar el acceso y atención en Educación primaria en America Latina, Centro de Estudios Educativos, Mexico, 1987 (versión preliminar)

MELLO, GIOMAR NAMO DE; " Las clases populares y la institución escolar: una interacción contradictoria". En: DE IBARROLA, MARIA; ROCKWELL, ELSIE; (compiladoras) Educación y clases populares en América Latina, Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, del i.p.n., México, 1985.

MELLO, GIOMAR NAMO DE; " Educación y transición democrática: presentación y análisis de experiencias latinoamericanas". En: BRASLAVSKY CECILIA, FILMUS DANIEL (COMPILADORES) Respuestas a la crisis educativa. CANTARO, FLACSO-CLACSO, Argentina, 1988.

SERVAT, BERTA; ROEPKE, SOFIA; VACCARO, LILIANA; Análisis e implementación de un modelo de estudio integrado de la realidad del docente en el contexto de establecimientos municipalizados.  
Informe de Investigación DIUC, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica, 1987.

TEDESCO, J. CARLOS; "Modelo pedagógico y fracado escolar", en Revista de la CEPAL No.21, Diciembre 1983, Santiago de Chile, pág.131-144

VACCARO, LILIANA; Educación de Adultos en Sectores Populares: Ambitos de acción para pensar el sistema formal. Documento Base de la Consulta Técnica de UNESCO sobre articulación entre educación formal y no formal, La Habana, Octubre 1987.

VACCARO, LILIANA; Participación de los Profesionales en el desarrollo de Programas Comunitarios de Educación Popular, Ponencia presentada en el Seminario Educación Popular, Investigación y Políticas Sociales, CIDE, Noviembre 1987

VACCARO, LILIANA; SOTOMAYOR, CARMEN; Análisis y evaluación de una experiencia educativa en Chile:Loa Talleres de Aprendizaje, Informe Final de Investigación, PIIE, Noviembre 1987

ZUNIGA, LUIS; La Educación como componente de la política social: Pobreza y relevancia de la experiencia educativa. Documento de Discusión, CIDE, Julio 1988.