

LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL NIVEL DE CONCRECIÓN UN APORTE DESDE OTRA MIRADA Y OTRO LUGAR

Olga Elena Arrupe

Docente del “Programa de Equidad, Proyecto Aprendizaje desde la Actividad n.º 1, Argentina

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existen dentro del marco educativo pocos términos más usados que “calidad” y “calidad educativa”. El tratamiento de la calidad de la educación aparece en las agendas internacionales, nacionales, locales, en reuniones, congresos y en cuanto libro, artículo, conferencia, mesa redonda o charla erudita aborda el tema educativo. La bibliografía abunda en referencias teóricas y planteos sobre estándares, determinación de lineamientos o intenciones sobre lo que habría que hacer.

Los autores definen la calidad educativa desde distintos enfoques: calidad total, calidad integral, excelencia, eficiencia. Se ha debatido qué indicadores ingresan en la medición de calidad; las variables aceptadas y sus indicadores dependen de las posturas. Pero hay algo que ha funcionado siempre como axioma: la calidad educativa está relacionada con “producto educativo de calidad”; y los insumos y los procesos privilegiados en su selección serán finalmente, los que demuestren determinar ese producto, más allá de todas las especulaciones.

Si bien la calidad educativa es un concepto aplicable al colectivo educacional, su paradoja es que su concreción depende de procesos singulares y exige un más allá de los lineamientos generales que puedan favorecerla, un más allá que está dado por el “*contexto situacional de enseñanza – aprendizaje*”, el contexto situacional de actividad, (Arrupe, 2000) que no es lo mismo que el “contexto que rodea al aprendizaje”, como comúnmente se confunde, dado que el primero es creado por los actores del mismo a partir de la comunicación, mientras el segundo se involucra como variable interviniente y su gravitación en la comunicación es determinada por los actores.

Además, si se tiene en cuenta referencias tales como las conclusiones del estudio internacional realizado por el Banco Mundial en 1995 que marcan que el 60% del rendimiento escolar diferencial responde a causas externas a la escuela, puede deducirse fácilmente que los lineamientos, posturas y resoluciones “tendientes a” que partan del marco educativo sólo tendrán un margen potencial operativo sobre el 40% como señala E. Cohen (2003) Salvo que por un lado los “operadores singulares” amplíen su mirada y que por otro, el proceso se torne inverso, es decir, sean los procesos singulares los que *desde el logro de productos de calidad permitan definir las variables de insumos y proceso y sus condiciones a cumplir para ese logro.*

De eso trata esta comunicación. Su contenido deriva del análisis reflexivo y exhaustivo de las variables que influyeron en los resultados educativos, -producto e impacto-, de un proyecto que, curiosamente, se realizó desde otro lugar: fue parasistemático. Y su objetivo es dar cuenta a partir de los

resultados obtenidos, de esas variables que contribuyeron al logro de los mismos aún cuando no pueda darse determinación cuántica de la influencia específica de cada una. Pero estuvieron presentes y confluyeron en los logros. Es un buen comienzo.

EL “PEPAA1”

La sigla hace referencia a “Programa de Equidad, Proyecto Aprendizaje desde la Actividad n.º 1” que designa al proyecto desarrollado en el período abril- noviembre 2002

por la Asociación PROCEDIC (1), dentro de su programa de Equidad Educativa en base al diagnóstico de necesidades educativas de la comunidad y en conocimiento y con apoyo moral del Consejo Escolar de Distrito (2). El mismo abarcó grupos de zona desfavorecida en talleres preescolares para niños de 2 ½ a 5 años, sin educación inicial, (por falta de servicios educativos públicos en la zona) y talleres de Huerta y Jardín para alumnos de EGB comprendidos entre los 9 y 14 años, con ejes transversales de educación en valores y enriquecimiento del lenguaje como medio de comunicación y diálogo. El encuadre de trabajo fue no formal y paraescolar, aún cuando todos los talleres ocuparon espacio físico cedido por la escuela cuyos alumnos conformaban el grueso de concurrentes a huerta y jardín, asistiendo en contraturno de su actividad escolar. Todos ellos fueron gratuitos y de inscripción libre ofertada a la comunidad.

Dado el objetivo de esta comunicación y a efectos de la validez relacional entre indicadores antecedentes y producto consecuente, las referencias se harán exclusivamente sobre los talleres preescolares a fin de evitar la influencia de las variables no controlables del proceso educativo escolar simultáneo presente en los talleres de huerta y jardín.

LOS TALLERES PREESCOLARES

Los talleres preescolares se desarrollaron dentro del Programa de Equidad con el objetivo de disminuir las desigualdades al ingreso a EGB en niños carentes de educación inicial y de sensibilizar a los padres y comunidad educativa toda, sobre la importancia de la educación preescolar. Ofrecían distintas actividades en las cuales los niños podían ser inscriptos (en cantidad de 1 ó más actividades), cada una de las cuales se constituía en el recurso base de un taller para la estimulación de los aprendizajes. (“Taller cuentacuentos”, “Fabricamos cosas lindas”, “Lápiz y papel” etc.). Los niños concurren 2 horas semanales promedio y recibieron en cada reunión, (como así también los maestros) todo el material necesario para su actividad, incluyendo la extendida al hogar.

El marco teórico de la tarea educativa directa fue constructivista, se estructuró a partir de la actividad entendida como construcción interactiva del conocimiento, aún cuando se subrayó la importancia de reforzar aspectos figurales junto con los operativos en la construcción de hábitos. El encuadre general de trabajo respondió a una organización didáctico-pedagógica que enlazaba los talleres siendo eje de la acción alrededor del cual giraron las orientaciones. Para los docentes, el proyecto fue concebido como proyecto de investigación-acción con permanente reflexión y corrección sobre la praxis.

En todos los casos se realizó una evaluación inicial de aspectos psicopedagógicos y pedagógicos, (esta última destinada a apreciar los aprendizajes previos) y una entrevista con los padres o encargados a fin de conocer las características del entorno familiar y social que rodeaba al niño. El equipo de trabajo in situ estaba constituido por dos maestras, una coord/supervisora, una voluntaria no docente y oportunamente, psicopedagoga, asistente social, madres de los niños y monitoreo externo al proyecto.

El espacio de trabajo fue un salón de clase amplio, de usos múltiples (lo cual trajo complicaciones) y destinado a los talleres en los días asignados, con un baño inmediato al salón. El espacio exterior al salón era la galería abierta y el patio general de la escuela.

(1) Asociación Civil Pro Calidad Educativa y Difusión Cultural

(2) Distrito de Lomas de Zamora, Pcia. de Bs As., Rep. Argentina.

FACTORES QUE INFLUYERON EN LOS RESULTADOS

No voy a hacer aquí referencia a los resultados supuestos de “calidad”. Prefiero dejar la incógnita hasta el final, donde el lector podrá sacar sus conclusiones en base a los indicadores que operaron sobre ese logro y de las influencias que exceden y rodearon al contexto situacional de aprendizaje con que nos manejamos, es decir las referidas al contexto escolar, familiar, sociocultural y económico, que por lo que hasta aquí se dijo, sólo puede soslayarse. Pero sí voy a subrayar que la evaluación final que abarcó aspectos educativos, psicopedagógicos y socioeducativos y su cotejo con la evaluación inicial dejaron consternados a los miembros del equipo interviniente y en su caso a los padres, sobre todo dados los límites de nuestra intervención educativa directa.

Es así como los indicadores que siguen, surgen del análisis de las conclusiones a las que se arribó tratando de explicar racionalmente el cambio operado en los pequeños y en sus familias, que desbordó todas nuestras expectativas. Son factores que se consideran *positivos*, es decir que favorecieron el logro del producto obtenido. Los mismos hacen referencia tanto a los insumos como al proceso. Prefiero reunirlos en “aspectos de organización didáctico-pedagógica” y “aspectos socio-educativos”, agrupándolos bajo uno u otro rubro sin especificación inicial sobre su pertenencia a los insumos o al proceso. Dejaré las características del producto e impacto logrados, como ya expresé antes, para el cotejo final.

PROYECTO PEPAA1

INDICADORES INFLUYENTES EN LOS RESULTADOS

ASPECTOS DIDACTICO-PEDAGÓGICOS

(u “operando sobre el 40%”)

REFERIDOS A LOS DOCENTES

1- PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES

ASPECTOS SOCIOEDUCATIVOS

(u “operando sobre el 60%”)

REFERIDOS A LA FAMILIA

14- RESPETO POR LOS PADRES

2- COMPROMISO CON EL PROYECTO

3- CAPACITACIÓN: CONTINUA

*REFERIDOS A LA DINÁMICA**Y ENCUADRE DE TRABAJO*

4- RESPETO POR EL ENCUADRE

5- USO DE ESTRATEGIAS INNOVADORAS

6- TAMAÑO DE GRUPOS: GRUPOS REDUCIDOS

7- EDUCACIÓN PERSONALIZADA

8- TIPO DE EVALUACIÓN: CONTINUA

9- ESTILO DE SUPERVISIÓN: CONTINUA

10- ORIENTACIÓN AL DOCENTE

11- TRABAJO EN EQUIPO

12- MATERIALES: DE CALIDAD

13- DISPOSICIÓN DE MATERIALES

15- COMPROMISO DE LA FAMILIA

16- ORIENTACIÓN FAMILIAR

REFERIDOS A LOS NIÑOS

17- RELACIÓN SOCIOAFECTIVA: ADECUADA

18- RESPETO A LA DIVERSIDAD

19- IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL USO
DE MATERIALES

Si bien la organización de indicadores presentada se inicia en el análisis de la propia praxis, manteniéndome fiel a la referencia citada, (ver pág.1), creo que la mayor influencia positiva devino de operar sobre las variables socioeducativas, varias de ellas orientadas al 60% a que alude ese estudio.

A esta altura, el lector ante la lista de indicadores presentes, podría preguntarse si nuestro proyecto se desarrolló en un mundo ideal. Muy por el contrario, existieron complicaciones e intervinieron variables negativas que indudablemente ejercieron su influencia. Pero no impidieron los resultados positivos.

Sólo el enunciado de algunos de los indicadores presentados da idea de su efecto favorable, pero esa enunciación hasta aquí sólo queda en el nivel de teoría de muchas orientaciones generales. Por lo tanto, considero importante explicitar *cómo* se implementaron y se dieron en la praxis, haciendo alusión específica de cada una de ellos.

LOS INDICADORES EN LA PRÁCTICA

1- *Preparación de los docentes.* Los docentes a cargo de los de los niños eran titulados en Educación Inicial. Fueron seleccionados entre ex alumnos de formación docente con los mejores promedios, ex cursantes de nuestras asignaturas (3) y que aceptaron participar en el proyecto. Esto devino en una doble garantía: no sólo contábamos con el número de un promedio alto, sino con el conocimiento previo de las capacidades y posibilidades de los seleccionados. Eran docentes jóvenes con poca experiencia práctica, pero lejos de constituirse en negativo, esto influyó como mayor permeabilidad a la capacitación y orientación y en la adaptación al encuadre de trabajo.

- 2- *Compromiso con el proyecto.* Todos los docentes involucrados, tanto quienes estaban a cargo directo de los niños, como supervisores y técnico-docentes, mantuvieron un alto nivel de compromiso con el Proyecto en sí y con las tareas asignadas. Asistieron a todas las reuniones de capacitación y evaluación y los docentes de taller avisaron con la antelación debida inasistencias justificadas a los talleres permitiendo la ubicación de suplentes, aun cuando el nivel de inasistencia fue mínimo. La supervisión y el monitoreo externo se cumplieron regularmente. Sobre el compromiso con el encuadre se hace referencia aparte.
- 3- *Capacitación continua.* Anteriormente se señaló que el Proyecto fue concebido para los docentes como un Proyecto de Capacitación bajo la metodología de investigación-acción. Esto alude a la implementación de un proyecto paralelo y complementario al PEPAA1, con el mismo nombre ("Aprendizaje desde la Actividad") pero dependiente del Programa de Actualización y Capacitación Docente de la entidad, al que asistieron los docentes de taller. Las reuniones presenciales de dicho proyecto se realizaron cada 15 días y comenzaron en marzo, concluyendo con la evaluación individual, posterior a la evaluación general de proyecto. En las reuniones iniciales se especificó el marco teórico de la investigación-acción y se repasaron los fundamentos epistemológicos del proyecto PEPAA1 que encuadraban la tarea, (los docentes, conocían el marco epistemológico), brindándose además, material bibliográfico. Durante las reuniones posteriores al comienzo, se analizaron las actuaciones siguiendo los ciclos de la espiral de Elliot de revisión y reconocimiento, reorientando la acción. Estas reorientaciones incluyeron aspectos didáctico-pedagógicos y socioeducativos e información bibliográfica específica sobre la actividad base de cada uno de los talleres. Esta capacitación se complementó con la asistencia voluntaria de los docentes de taller a los seminarios para docentes dictados por la entidad durante el año.
- 4- *Respeto por el encuadre de trabajo.* Si ubico este ítem como positivo se debe a la concepción de que el mantenimiento de un encuadre de trabajo brinda un continente seguro para la interpretación y evaluación de los resultados. Claro está siempre y cuando ese encuadre tenga la plasticidad suficiente para acomodarse a circunstancias diversas sin contradecir sus fundamentos esenciales. El velar por el mantenimiento del encuadre de trabajo fue una de las funciones de la coordinación/supervisión. Dentro de este aspecto debemos distinguir el encuadre espacio-temporal del encuadre teórico de la tarea. En referencia al primero, el respeto por horarios y sobre todo, la llegada de los docentes con la antelación debida, permitió superar las dificultades específicas de mantenimiento del encuadre espacial, complicación determinada por el marco escolar que rodeaba los talleres. La persistencia en defender el marco espacio-temporal concluyó por ganar la batalla, aún cuando circunstancias accidentales en la escuela-sede misma, determinaron en dos oportunidades la suspensión de los talleres.

En referencia al encuadre teórico, el Proyecto postula una construcción interactiva que partiendo del contenido de la actividad base, sugerido por los niños o el docente, derivará desde las ideas previas y los elementos figurativos a aprendizajes por descubrimiento, (los típicos de la edad de los pequeños). Las pocas desviaciones observadas no justificables fueron rápidamente corregidas en la marcha misma debido a la acción de supervisión. En todas las oportunidades se debieron a "moldes" diría yo, impuestos desde el espacio de la Práctica de la Formación Docente de Grado, que quizá no se aprecian desde allí pero se evidencian en la falta de apertura y de aprovechamiento de oportunidades espontáneas de aprendizaje que

tiene la praxis docente. El mantenimiento del encuadre brindó coherencia al seguimiento de los niños y a la interpretación de los resultados que se iban obteniendo para encaminar o reencaminar la tarea.

- 5- *Estrategias innovadoras*. El Proyecto en sí plantea una estrategia innovadora que llamamos “talleres preescolares alternativos”. Pero en este caso nos referimos a estrategias utilizadas en la actividad de los talleres. El mantenimiento de un encuadre de trabajo no supone rigidez de estrategias preestablecidas o repetidas, sino por el contrario, (y sobre todo dentro del marco de nuestro proyecto), la aplicación adaptada o no según los casos, de todas las estrategias que no marquen un absoluto divorcio de las características de dicho encuadre. Es así como a partir de la capacitación complementaria, los docentes intentaron libremente o como resolución de circunstancias y generalmente con éxito, estrategias innovadoras. No es el objetivo de este trabajo la exposición extensa de innovaciones aplicadas, pero dejo a consideración del lector, ejemplo de ellas: algunos talleres por su inscripción etárea diversa, (2 ½ a 5 años) tenían dos tipos de resolución didáctica, escindirlos respetando edades o aceptar las ventajas y desventajas de su diversa composición. Se aceptó el desafío de la diferencia de edades sumando la consideración del “peer effects”(Vanderberghe,1999) con la modificación de “tutorados” y “tutorandos”(Nemirovsky, 2001) que se estableció naturalmente. Complementando con actividades alternativas comprobamos empíricamente que los niños más pequeños eran más sensibles al “peer effects”, en tanto no afectaba negativamente a los más maduros instituidos en “tutorandos” sino por el contrario, contribuía a afianzar su aprendizaje y su seguridad. De tal forma, la eficacia del conjunto no quedó disminuida en tanto que sí, se vio fortalecida. Al mencionar *actividades alternativas* estamos ingresando otra estrategia que si bien no es innovadora en el exacto sentido de la palabra, (pues tiene larga data entre nosotros a nivel de orientación, más que de aplicación), tiene en este momento plena y nueva vigencia relacionada a la consideración de la diversidad. Bajo supervisión, los docentes incorporaron progresivamente nuevas y diversas estrategias adecuadas a los grupos con buenos resultados. Completo esta ilustración mencionando estrategias tales como “cuento participativo”, actividades realizadas en el salón con asistencia de las mamás, evaluación realizada por los padres, etc. La posibilidad de capacitarse y aplicar estrategias de última generación en el marco de investigación- acción favoreció el clima de trabajo entre los docentes del proyecto, lo que trajo un valor agregado a los resultados obtenidos con las estrategias.
- 6- *Grupos reducidos*. Por condición de la técnica de taller, se determinó el número máximo en 15 niños, siendo deseable en los talleres para los más pequeños no superar los 12. En general, la cantidad de niños de los distintos talleres preescolares se ubicó alrededor del promedio de 12 niños por taller. La influencia de este indicador facilitó y potenció la presencia de otros indicadores, correlacionándose fundamentalmente con el ítem 7.
- 7- *Educación personalizada*. Así como la aplicación de una educación personalizada se vio facilitada por la presencia de 6 (grupos reducidos) y se vehiculizó entre otras formas en las actividades alternativas señaladas en 5, el sustento más importante de su eficacia fue la presencia del indicador 18, “Respeto a la Diversidad”, que luego comentaremos. La educación personalizada se vio favorecida por la asiduidad de observación y contacto comunicacional con cada niño en un grupo que por sus dimensiones, permitía a cada uno evidenciar su presencia en cada acción sin poder mantenerse ajeno a la dinámica

general en torno de la actividad, y al docente, abarcar con un giro las situaciones personales alrededor de la disposición grupal. De tal manera, con la base del diagnóstico inicial, resultó bastante sencilla la distribución de tareas alternativas y el seguimiento de las mismas, interviniendo todos en cada actividad, avanzando cada uno sobre sus posibilidades de desarrollo.

8- *Evaluación continua.* La estructura organizativa que queda descrita a partir de lo anterior, hubiera sido inocua sin la presencia de una evaluación continua que diera cuenta de avances, retrocesos y estancamientos; de aciertos y de errores. La evaluación se realizó desde tres planos: desde el docente evaluando las actividades de los niños; desde el supervisor, evaluando la praxis docente y su correlación con los logros de los niños; desde los padres que iban dando cuenta de los avances y dificultades de los niños en referencia a las tareas de extensión y en correlación con las actividades en el taller. Una vez por mes se realizaba una reunión de evaluación general donde cada uno aportaba sus datos. Quizá la evaluación continua haya sido el más importante reaseguro de la calidad del proceso y haya determinado en gran medida, la calidad del producto.

9- *Supervisión continua.* La condición de supervisión suele analogarse a inspección. De esa manera se desdibuja su positividad para el mejoramiento de la praxis. En el proyecto se adoptó la figura del coordinador-supervisor, es decir, quien coordinaba el proyecto tenía a su cargo la supervisión de primera instancia del desenvolvimiento general del mismo y de los docentes de taller. El supervisor estaba presente en los días de taller y sus funciones junto con la observación relámpago de las actividades, eran comentar con los padres y los docentes respectivos las actividades de extensión, realizar orientaciones sobre la marcha a los docentes, consultar la opinión de evaluadores externos y del monitor.

Coordinaba además la capacitación de los docentes en la investigación-acción, diferenciada de la orientación sobre la praxis con los niños, que tratamos a continuación.

10- *Orientación al docente.* Este indicador de proceso se inició con la reunión de orientación pedagógica a cada docente a partir de los datos del diagnóstico inicial. Desde allí, se realizaron intercambios individuales con cada docente una vez por semana. Los docentes preparaban un cuaderno de tareas donde consignaban previamente las actividades, objetivos y contenidos “probables” o “sugeridos” desde la actividad base. Quedaban espacios vacíos donde al finalizar la reunión del taller colocaban las actividades realizadas, los objetivos cumplidos y los contenidos surgidos a partir de la actividad, todos los cuales podían coincidir o no con los inicialmente supuestos: el marco de construcción interactiva deviene en oportunidades de aprendizaje que el maestro debe saber aprovechar y orientar y que pueden no ser coincidentes con su propuesta “para el día”. Eso exige plasticidad de parte del docente. El despeque de las “fórmulas” sin embargo, tiende, sobre todo en la enseñanza preescolar, hacia el otro extremo, a ese tipo de “laissez faire” que diluye reales posibilidades de enriquecer y orientar la motivación espontánea hacia aprendizajes. La orientación favoreció el manejo adecuado del docente frente a ese motor de aprendizajes, además de resolver dudas sobre distintos aspectos de la tarea referidos a los recursos pedagógicos, a los niños o a sus logros, que eran consignadas en las “Observaciones” al pie de la hoja resumen de cada reunión de taller que servía para seguimiento. Es

evidente que este indicador de proceso, complementario y consecuente al inmediato anterior (indicador 9) tuvo gravitación sobre la calidad del proceso.

11- *Trabajo en equipo*. Las consideraciones anteriores permiten concluir el sostenido trabajo de equipo que se dio durante todo el proyecto. Al equipo básico se sumaron los padres en las reuniones generales y en actividades de taller y técnico-docentes cuando el tratamiento de algún tema lo demandó.

12- *Material de calidad*. Al hacer referencia a “calidad” no estoy significando “caro” sino material pertinente, adecuado a los niños y que reúna las condiciones para su uso sin dificultades, (témperas aguadas, puntas que se rompen con demasiada facilidad, material didáctico poco cuidado en su estética o poco atinente al objetivo para el cual se lo usa no son material de calidad) Pero sí estoy significando “bueno” en el sentido de atractivo, resistente, moderno. Bajo el justificativo de “¡Cualquier cosita los pone contentos!” (lo he escuchado), suele descuidarse o disimularse la calidad del material que se utiliza en clases atendidas en zonas desfavorecidas. Las razones pueden resultar obvias en los materiales que trae el niño, pero no tienen que resultar tan obvias en los del docente. Los niños y sus padres saben distinguir lo nuevo de lo usado, el material didáctico trabajado del deslucido y descuidado. Considerando estas circunstancias, el proyecto incluyó la entrega de *todos* los materiales necesarios a los docentes y a los niños, no solamente para su actividad en el salón, sino también para las actividades de extensión: nuestros grupos cuidaron los útiles nuevos y destacaron los frisos y adornos. Y con esto ingresamos al indicador que sigue.

13- *Disponibilidad de materiales*. La provisión a los niños tuvo dos objetivos. El primero, asegurar que todos tuvieran materiales de trabajo, con lo cual se bloqueó la incidencia de la falta de útiles para la tarea. Por la misma razón se entregaron los materiales para las tareas de extensión. El segundo, asegurar la misma calidad de material para todos, a objetos de coartar la influencia de la desigualdad proveniente de ese aspecto sobre la calidad diferencial de los trabajos de los niños. En tanto, la provisión de elementos para la fabricación de material didáctico a los docentes estuvo destinada a asegurar condiciones que dicho material debe reunir y que a veces no dependen sólo de la habilidad del artesano sino de la calidad y disponibilidad de la materia prima utilizada.

Son muchos los ejemplos y las anécdotas que me permiten acusar recibo de la influencia que los indicadores 12 y 13 tuvieron sobre los resultados del proyecto. Fortalecidos por el ítem 19, ambos gravitaron en forma subliminal sobre varios ítems del aspecto socioeducativo. Creo que las razones son evidentes.

14- *Respeto por los padres*. La ubicación de éste como uno de los indicadores socioeducativos que contribuyeron positivamente al logro de los resultados puede llamar la atención. Porque virtualmente, se da por descontado que la escuela en general tiene respeto por el niño y por sus padres. Pero sin embargo, ocurre que opera a veces de acuerdo con lo que “de esta gente se puede esperar”. Y desde allí, el contexto situacional de aprendizaje se establece con un “currículum oculto” y desde una comunicación interferida por mensajes no expresos donde el prejuicio, aún en su decodificación positiva (¿la tiene?), marca una asimetría comunicacional que va mucho más allá de la diferencia de saberes y de roles o por el contrario, anula por identificación proyectiva masiva esa diferencia, de manera que el

agente educador desaparece como instrumento de superación. Al hablar de “Respeto por los padres” quiero decir tratarlos en su *dignidad de personas y de padres* que tienen la intención de *hacer por la educación de sus hijos* al inscribirlos, en nuestro caso en los talleres. Los consultamos, tratamos y consideramos como tales. Y respondieron como tales y nos ubicaron como *personas que podíamos hacer por la educación de sus hijos*: desde allí, explicitados objetivos y características del proyecto, el mutuo compromiso quedó establecido.

- 15- *Compromiso de la familia*. Las familias, fundamentalmente las madres, quedaron a cargo de las “tareas de extensión”. Estas eran de dos tipos: la tarea (una) complementaria a las actividades realizadas en el taller, preparada por la maestra como continuación de lo realizado y actividades entregadas en las reuniones con los padres, haciéndose ellos responsables tanto de su realización como de su evaluación que volcaban en planillas que traían y comentaban en la siguiente reunión con el coordinador. Esa evaluación se agregaba a la realizada por el maestro en las reuniones generales de evaluación en las que cada uno aportaba su parte. Los padres intervinieron también en la organización de algunas actividades y operaron como consultores en referencia a los avances del niño. La ubicación adecuada de roles permitió una comunicación respetuosa y fluida y abrió cauces a la orientación familiar.
- 16- *Orientación familiar*. El diagnóstico inicial con entrevista a los padres, soslayó situaciones que después se fueron corroborando, que requerían atención y que excedían los propósitos del proyecto. Pero evidentemente iban a marcar una influencia negativa sobre el desempeño del niño. Estas situaciones fueron fundamentalmente de índole social y emocional: familias con padre totalmente desocupado (19%), padres pseudoocupados (14%), inundados (10%), niños abandonados a cargo de tutores(14%) madres adolescentes solteras sin trabajo(24%), niños con secuela de maltrato(5%) y varios casos, consecuentes de algunas de estas situaciones, de insuficiencia alimentaria. Ello determinó que operáramos sobre las mismas a partir de orientaciones, derivaciones y acción directa en algunos casos. Esta última consistió fundamentalmente en complementos alimentarios (ver pág.14) Si bien no pudo anularse la influencia de las situaciones negativas salvo en los casos de resolución positiva rápida, la orientación creó una continencia que contribuyó a la disminución de ansiedades y al cambio de clima familiar. A estas orientaciones se sumaron las orientaciones psicopedagógicas y derivaciones a consultas psicológicas, legales, médicas, laborales, etc que respondieron a inquietudes nacidas en los padres en la mayoría de los casos. Puedo decir que se creó un clima de confianza favorable para el mejoramiento de actitudes hacia la educación y la crianza de los hijos que me consta personalmente y del que han quedado testigos.
- 17- *Relaciones socioafectivas adecuadas*. Quizá la base de éxito del ítem 15 fue el establecimiento de relaciones socioafectivas adecuadas. ¿Qué puede entenderse por ello? El docente está sujeto a diversas tensiones afectivas, la mayor parte inconcientes, hacia el núcleo con el que trabaja sobre todo cuando ese núcleo no pertenece a su misma idiosincracia social. Los extremos o lo que es peor, la oscilación entre extremos es bastante común, más en los maestros jóvenes con poca experiencia, dificultando el equilibrio en el trato de los niños y los padres; consideramos que la comprensión y expresión afectiva hacia los pequeños, no debía apartar a nuestros docentes de la acción educativa que era el “mejor presente” que podían brindarles y su misión dentro del proyecto. Esta actitud fue sostenida

a través de las supervisiones y las orientaciones al docente. Se trabajó en un clima de afecto y de respeto. Además, desde la reunión de inicio en la que participaron todos los involucrados, (padres, niños, docentes, supervisores e invitado, también el personal directivo de la escuela sede) se aclararon los objetivos del proyecto, los roles y las condiciones que reunían los responsables del mismo. Es decir, se apuntaló lo que en psicología social solemos denominar “estima” dentro de los roles adquiridos. Esa estima fue puesta a prueba y controlada por los padres, me consta como coordinadora y su gesto espontáneo de homenajearnos en la reunión final y de pedirnos que volviéramos, demostró que habíamos pasado la prueba.

18- *Respeto a la diversidad.* Lo anteriormente expresado da cuenta en parte de la presencia de este indicador y sus consecuencias favorables. Si bien ubico este ítem entre los denominados “socioeducativos”, tiene en un proyecto educativo una doble vertiente: como postura interna abierta a la comprensión de las diferencias y manifestada en las actitudes comunicacionales, (que avalaría la cualificación de ítem socioeducativo) y como designación de un conjunto de estrategias didáctico-pedagógicas destinadas a sostener la equidad educativa en el tratamiento de la diversidad. A este segundo caso, denominamos y tratamos anteriormente como “educación personalizada” (ítem 7). Es evidente que sin la presencia del respeto por la diversidad, el ítem 7 no hubiera llegado a buen logro. Debo aclarar que dentro de la diversidad con que trabajamos, desde el punto de vista didáctico pedagógico la variable más importante fue la edad, (2½ a 5 años) ya que dentro de la ausencia de educación preescolar, la diferencia fundamental estaba dada por las posibilidades de la zona de desarrollo próximo y el cuántum y calidad de los aprendizajes hogareños, ambos determinados en parte por la edad y el nivel de madurez que habían de marcar distintos ritmos y niveles de respuesta a la estimulación. En segundo lugar, operaban situaciones emocionales particulares a tener en cuenta. Efectivamente, no se encontró en el diagnóstico inicial ni tampoco se observó en el desempeño, ningún niño con “necesidades educativas especiales” derivadas de discapacidades psíquicas, motoras o sensoriales. Las variables de contexto externo no ofrecían mucha diversidad, (grupos vulnerables de zona desfavorecida) y las diferencias eran fundamentalmente de constitución y ocupación/desocupación familiar. De tal manera, la educación personalizada y las tareas alternativas correspondientes respondieron esencialmente al grado de madurez y al modo de aprender de cada niño.

19- *Igualdad de oportunidades en el uso de materiales.* Material diverso estaba a disposición de los niños en cada reunión del taller, colocado en recipientes adecuados que sacaban del placard y colocaban en lugar asignado. La cantidad de cada elemento era proporcional a la de niños y los materiales usados se reponían de forma de que hubiera siempre disponibilidad de los mismos para todos. No se observó que se llevaran elementos a las casas: dado que es un hecho bastante natural en los pequeños, creemos que se debió a que en cada oportunidad se les entregaban los materiales de las tareas de extensión.

Hasta aquí la descripción del estilo en que accionaron los indicadores señalados. La forma en que se encaró en el inicio la calidad educativa, parecería emparentarla con la “eficacia” o con la “relevancia de los aprendizajes” (Toranzos, 2002) Sin embargo, la exposición de los indicadores de insumos y proceso que coincidieron en concretar un producto de calidad, tiende a subrayar repetidas veces las condiciones de calidad de los mismos correlacionadas con esa eficacia y relevancia observables en el producto logrado. Es

decir, el análisis del *cómo* se arribó a ese producto de calidad está referido a *cuáles* son las condiciones de calidad que estuvieron presentes en proceso e insumos.

Cabe ahora sí, señalar el resultado de esa acción conjunta que consideramos un producto de calidad, evaluado contextualmente y en su sentido integral.

PRODUCTO E IMPACTO

Al evaluar la calidad del producto debemos incorporar las variables del contexto externo al contexto situacional de aprendizaje establecido, es decir el contexto sociocultural y socioeconómico del que el lector tendrá ahora suficientes datos por las referencias anteriores. De otra manera se incurriría en falsas apreciaciones. Pues bien, teniendo en cuenta el contexto externo, la falta de escolaridad previa, los límites temporales de la acción educativa directa y la diferente composición etárea, éstos han sido los logros señalados por la evaluación final de producto educativo para los talleres preescolares:

En relación con los contenidos educativos:

Aspecto adaptativo:

- respuesta adecuada a consignas simples
- adaptación a la dinámica grupal.
- acomodación a los hábitos de clase
- modificación de hábitos inadecuados
- mejoramiento del ritmo atencional
- adquisición de hábitos de limpieza.

Aspecto intelectual:

- Las adquisiciones en este ámbito estuvieron subordinadas a la edad de los pequeños y oscilaron desde el reconocimiento de formas y colores primarios y manejo adecuado de elementos hasta la diferenciación de vocales y consonantes y la escritura del propio nombre en los más grandes. En estos últimos, la noción de número incluyó los números intuitivos(hasta 5) y el conteo imitativo hasta 10. En referencia a las pautas de esquema corporal, organización temporo-espacial y relaciones topológicas hubo un avance generalizado.

En relación pretest – postest:

Madurez visomotora: La falta de estimulación determinó en los pretests rasgos de inmadurez visomotriz en referencia a la edad. En los postests (administrados en noviembre) se evidenció la adquisición del perfil motor característico de cada edad. El peer-effects favoreció a los más pequeños, (2 ½ años) cuyo avance bajo el incentivo de los mayores les llevó a la superación de las pautas típicas de la edad en el manejo del lápiz, (garabato, lluvia de puntos), para ubicarse en el final, en rendimientos de 3 ½-4 años.

Las *pruebas de evaluación psicogenética* evidenciaron como producto de ese lapso de trabajo, la génesis de la estructura siguiente a la ubicada en los pretests en algunos casos, en tanto en otros, la estimulación de los aprendizajes permitió la consumación de esa génesis en una nueva estructura de clasificaciones no figurales cercana al estadio conceptual concreto.

En relación con los ejes transversales:

El *enriquecimiento del lenguaje* se trabajó sobre el desarrollo del lenguaje oral y el aprendizaje de palabras nuevas desde el estímulo de la expresión oral, a partir de la actividad básica de cada taller y de la experiencia cotidiana, por lo cual los avances se vieron simultáneamente en el saber escuchar y ser escuchado y en la adquisición de nuevos términos. La escucha permitió que el *peer-effects* influyera en la adquisición de nuevas palabras. Sobre el reconocimiento de las posibilidades excepcionales de incremento del vocabulario a partir de la imitación diferida de los niños entre los 2 y los 5 años, las docentes impulsaron el enriquecimiento del vocabulario a partir del diálogo y los contenidos de la actividad. Este eje fue evaluado cualitativamente por padres y docentes, que en todos los casos señalaron avances importantes.

La *educación en valores* se construyó sobre la experiencia. Los talleres preescolares contaron con ventaja sobre los de Huerta y Jardín: la etapa evolutiva de los pequeños, menos influenciados por influencias nocivas del medio y más susceptibles a la palabra afectuosa del docente como adulto significativo. Así, respetando las características de la edad y en forma concreta, se trabajó sobre *igualdad y equidad, respeto del otro, saber escuchar, saber compartir, sinceridad, solidaridad y colaboración con los demás, cuidado de las cosas propias y respeto por las ajenas*.

En relación con el aspecto socioeducativo:

Este aspecto se extiende desde los resultados de adaptación y socialización logrados con los niños hasta los cambios evidenciados en los padres. Esos cambios podrían resumirse en: 1) modificación de expectativas referidas al *valor de la educación* de sus hijos y a su *responsabilidad* en ese proceso y 2) cambios en las expectativas sobre *modificaciones en la calidad de vida familiar*. En la evaluación de estos últimos, si tenemos en cuenta el contexto socioeconómico y cultural, podemos considerar como tales el mejoramiento en la presentación personal, la inscripción en cursos gratuitos con salida laboral, trámites realizados para resolver la situación de “ocupantes”, el interés de algún abuelo por cursos para “saber leer y escribir”, el aumento de la preocupación por el rendimiento de los hijos en edad escolar; todo esto sin ninguna sugerencia expresa de nuestra parte más que las referencias sobre diversas temáticas vinculadas a la educación.

EXTENSIÓN DEL IMPACTO

Parte de lo anteriormente señalado da cuenta del impacto efectivo en los destinatarios. Pero la influencia del proyecto en su conjunto, tuvo una resonancia mayor. El impacto que comenzó a gestarse hacia mitad del desarrollo fue extendiéndose a la manera de círculos concéntricos a la comunidad no

involucrada y en el último tramo del proyecto asociaciones del lugar se pusieron en acción para resurgir una solicitud sobre servicios preescolares en la zona.

Al tiempo nos expresaron su voluntad de colaboración mutua.

Estos elementos ingresan, dentro de nuestro concepto, en el producto educativo logrado y completan la evidencia del cumplimiento de los objetivos del Proyecto

CONCLUSIONES

En este trabajo realizado sobre los resultados de un proyecto, se ha procedido en forma inversa a la que se da habitualmente: en función del logro, he partido del hecho consumado (los resultados) para reconocer las *variables que influyeron en el éxito* en lugar de subrayar las dificultades. Seguí la línea de análisis que surgió en el equipo a posteriori del proyecto y que se dio, no hay duda alguna, porque desde las variables del contexto externo donde trabajamos y justificados por ellas y por la atención educativa directa mínima, no hubieran surgido sorpresas o dudas si los resultados hubieran sido pobres o mediocres. Pero se logró un resultado destacable. A mi juicio, un producto de calidad donde la eficiencia y la eficacia quedaron demostradas.

Desde aquí, el objeto es destacar cómo un contexto situacional de aprendizaje adecuado puede abrir nuevas posibilidades si no se sobreestiman las justificaciones derivadas del contexto externo que crean en el marco escolar escepticismo sobre la acción con grupos desfavorecidos y bloquean el camino antes de iniciar la marcha. Es cierto que algunas de las condiciones mantenidas por el encuadre de trabajo del Proyecto no se dan en el marco escolar por las pautas organizativas del sistema (p.ej. los Indicadores 1 y los requisitos del 6), pero la mayoría son totalmente aplicables a la educación formal.

La exposición realizada lleva a reflexionar sobre algunas consideraciones cuyo criterio damos por sentado y algunas de las cuales este proyecto corrobora, pero también sobre otras en las que plantea desde lo empírico y desde sus límites una contradicción, gestando algunos interrogantes. Veamos:

- 1) Hay una constancia irrefutable: el proyecto operó no sólo sobre el margen del contexto educativo, (40%) sino que nos extendimos hacia el 60% de influencia, el contexto extraescolar, sin crear modificaciones impuestas desde el Proyecto sino a través de consensos explícitos o implícitos con el medio familiar. De allí surge que con mucho menos tiempo de atención directa, obtuvimos resultados apreciables en comparación a la acción más intensiva del sistema formal. O en otros términos logramos mayor eficiencia. Esto crea un interrogante referido al mentado alargamiento de la jornada escolar como manera de disminuir la influencia negativa del medio desfavorable y mejorar los resultados educativos. Mi relativa experiencia en escuelas de doble turno y mi contacto con alumnos asistentes a doble escolaridad me permiten presumir que la doble jornada aumenta las posibilidades de enseñanza y por tanto las posibilidades virtuales de aprendizaje, pero no aumenta el nivel de aprendizaje y tiende a disminuir el rendimiento y responsabilidad individual, generalmente por cansancio. Existente desde mucho en las escuelas

para grupos de buen nivel adquisitivo, queda demostrado que sus mayores ventajas en estos casos han sido las vinculaciones sociales obtenidas y el conocimiento de otro idioma, más allá de las ventajas de “deposición” de muchos padres, pero el porcentaje relativo de continuación de los estudios superiores y su abandono o desempeño mediocre en la mayoría de los casos y las fallas culturales y educativas, salvo aquellas singularidades que han aportado sus propias aptitudes, comprueba una escasa influencia lograda al margen de la familia.

Por otra parte, en medios como en el que se desarrolló nuestro proyecto, la doble escolaridad es resistida por las familias por distintos factores. Cuando hubo sospechas de que la escuela donde estábamos podía pasar a doble turno, hubo un verdadero despoblamiento por pases a otra escuela de jornada simple segura.

No tengo intención de crítica de la doble jornada. No cuento con argumentos sólidos ni a favor ni en contra, salvando datos empíricos. Pero en vistas de los resultados del proyecto y de las variables sociales que influyeron sobre los mismos y considerando por otra parte el excedente de insumos que la doble escolaridad requiere, (o sea, en función de la eficiencia, muy importante en países en crisis económica) ¿no sería más adecuado ampliar la mirada hacia el contexto externo e indagar las posibilidades de establecer consensos, compromisos mutuos a partir de la delimitación auténtica de responsabilidades, desarmando las articulaciones vencidas de una cultura de poder escolar que ya no existe y que distancia cada vez más la cultura formal escolar de la del contexto externo?

Que “Los padres no se preocupan” recorre como crítica de la escuela a toda la escala social. Pues, ¿no sería importante, antes que asumir la “deposición”, reubicar los términos de la responsabilidad? No creo que se puedan argumentar muchos más justificativos para la falta de preocupación que los que pudo haber en los padres de nuestro proyecto, que conformaban una micro expresión de la problemática social; sin embargo, ellos se preocuparon ¿Por qué no habrían de hacerlo los otros padres si la escuela se ubica en la necesaria y justa complementariedad? ¿Por qué pretender que el sistema resuelva solo una cuestión en que su influencia es minoritaria? ¿Por qué plantear como única propuesta, aumentar horas de escuela, cuando no es garantía de aumentar la influencia del medio escolar? (El absentismo y la deserción lo demuestran) ¿Por qué no dar auténtica cabida más allá de formalismos a la acción de la comunidad educativa, padres, asociaciones, entidades?

Estas preguntas surgen de las evidencias de nuestro proyecto. No es necesario razonar mucho para darse cuenta que sin el compromiso de los padres, los resultados no hubieran sido iguales.

- 2) Esto ingresa en el problema de la “participación”. La escuela está entrenada dentro de una cultura de poder burocrático y cerrado a la comunidad. Así, un sistema de evaluación como el que usamos en el proyecto sería considerado de riesgo dentro de una institución de educación formal, “desafiaría el *statu quo* de la institución educativa”, (Lipman, 1997) porque pondría dudas sobre la posesión del poder de evaluar. Esto formalmente hablando por supuesto, porque los padres, guste o no guste, también evalúan y evalúan defensivamente porque la escuela no ejerce positivamente su posibilidad de integrarlos a esa evaluación dentro de los límites que

competen a cada uno. Por eso, la participación puede terminar a veces siendo intrusa e intempestiva. Garyl Anderson (2002) coincide en afirmar que “cuando los espacios se abren para la deliberación mediante la reestructuración institucional, los riesgos emocionales y a menudo materiales de la participación se perciben como excesivamente altos”

Si estimamos a las escuelas como culturas de poder esto nos ayuda a entender por qué la aplicación de estructuras participativas no garantiza una participación auténtica. (Anderson, 1996) Efectivamente, las posibilidades de participación son menguadas y unidireccionalmente establecidas desde la escuela y en tanto no desafíen la estructura de poder y con resguardo de la famosa “caja negra” (Toranzos, 2002) Cuando la comunidad educativa virtual toma rol activo suele constituirse muchas veces un doble vínculo comunicacional donde la escuela busca preservar al tiempo su imagen “democratizada” y su coto de poder.

Ciertas restricciones materiales contribuyen a crear estas circunstancias. Problemas sociales y en otras circunstancias la jornada de trabajo, (no fue nuestro caso) y el aumento del número de familias uniparentales traen como consecuencia la disminución de formas tradicionales de participación de los padres en las escuelas, (Henry, 1996). A pesar de todas esas barreras reales, la creación de espacios auténticos de participación en la institución escolar, como señala Anderson (2002) es posible siempre y cuando se repiensen “los roles de los líderes y de los seguidores en la generación de auténtica participación”

Participación implica no sólo individuos y grupos participando en la toma de decisiones sino también la consideración del capital cultural que las escuelas deben tener en cuenta a fin de asegurar el buen desempeño de todos los alumnos (Kahne, 1994). El proyecto demostró que la colaboración de los padres favoreció el éxito y enriqueció la evaluación, pero no desvirtuó el respeto del rol ocupado por los docentes por parte de los padres, como tampoco confundió a los docentes en cuanto a su propia responsabilidad pedagógica profesional.

3) El proyecto extendió su área de influencia más allá del 40% señalado en el informe internacional para el contexto educativo. Pero esto no implicó el descuido de las variables del propio campo tradicional, ligadas a dicho contexto: he señalado 13 indicadores al respecto. La presencia de los mismos fue determinante de la eficacia y de la relevancia de los aprendizajes logrados y resulta una respuesta de múltiples dimensiones acerca de las posibilidades de obtener mayor calidad, al tiempo que plantea nuevos interrogantes:

- a) La escuela que conoce el medio a través de su diagnóstico, sin embargo incluye al contexto externo desde un imaginario socioeducativo determinado y en función del mismo elabora los contextos situacionales de enseñanza aprendizaje. De tal manera la estructura comunicacional está viciada por presupuestos, ya antes planteé el tema). Esto determina en parte los resultados. En tanto, los docentes del proyecto partieron del hecho real de que los niños no tenían preescolaridad alguna, un lugar de igualdad desde el cual sus saberes previos, fueran los que fueren, eran el punto de partida valedero y valioso y desde el cual sus posibilidades estaban por y para descubrir. De tal forma, no hubo presupuestos que interfirieran en la comunicación ni justificativos para desestimar la positividad de los resultados de su empeño. Es más, constituyó un

desafío fuerte a su excelente récord de estudios frente a su reciente práctica. Ante los resultados obtenidos, podemos sugerir: ¿ no sería adecuado comenzar a desmistificar la generalización “clase desfavorecida = expectativa de rendimiento educativo pobre, motivación pobre”, con lo cual muchas veces se encubre *práctica educativa pobre*, confirmando así la regla? ¿No debería insistirse en lugar de subrayar las faltas del contexto externo en tomar como punto de partida real el “capital cultural” que citamos antes, los saberes previos y la relevancia de los aprendizajes para el alumno en lugar de insistir en una significatividad otorgada desde el docente y desde su propia cosmovisión? Con esto no desestimo de ninguna manera la posible gravitación negativa de ciertos factores externos sobre el rendimiento escolar. Pero el cambio de perspectiva derivaría probablemente en un saneamiento de la comunicación, en una mayor expectativa de eficacia y desde allí contribuiría a un mejoramiento de la calidad integral de la educación.

- b) En el proyecto los objetivos educacionales fueron *prioridad permanente*. Al referirnos a complementos alimentarios (pág.8), por ejemplo, debemos aclarar que los mismos no se entregaron como acción social sino se integraron como material ilustrativo o de actividad o se sumaron a las actividades de extensión ligados a contenidos específicos. Al tiempo de recolección, se agregaron también los productos de la huerta, resultado incentivador de la actividad de esos talleres. El aspecto didáctico- pedagógico fue objeto de asesoramiento, orientación y seguimiento consecuente por parte del supervisor. Esto influyó en la calidad de las prácticas y en el mantenimiento de la calidad de insumos. En las escuelas de zonas carenciadas no es frecuente este seguimiento (también, no lo niego, en las otras, pero por otras razones): el “gerenciamiento” no ha sido positivo a la tarea técnicopedagógica de los directores; mucho menos la tarea de administrador de comedores escolares. El docente experto y el novato, el eficiente y el irresponsable quedan librados a su propia suerte en medio de los problemas administrativos del contexto escolar transformado en servicio de comedor, servicio de entrega de ropa, etc. En función del mejoramiento de la calidad educativa y dada la necesidad inmediata de cubrir falencias del contexto socioeconómico ¿ no sería conveniente deslindar funciones de dirección y administración, tal ocurre en los sistemas educativos de algunos países, o lo que es mejor, en nuestro caso (Pcia. de Buenos Aires), devolver su anterior importancia a la existencia de los Centros Educativos Complementarios, verdadero apoyo de las necesidades primarias para los niños de las escuelas colindantes? De esta manera, la escuela reinvestiría la función prioritaria para la cual fue instituida y los supervisores, la función técnica para la que están formados y que ahora se ha desdibujado. Es evidente que el seguimiento y la orientación permanente gravitaron junto con la capacitación continua en los resultados obtenidos en el proyecto.

Hasta aquí solamente algunas de las conclusiones globales más importantes y de los interrogantes que deja este proyecto. Como señalé al principio de este párrafo, coinciden a veces con las postulaciones que se realizan comúnmente y en otros casos plantean una contradicción con las mismas. La reflexión desde un producto de calidad entendido contextualmente permitió definir variables operantes en el logro y los requisitos que reunieron en la acción. Pero el valor fundamental del PEPAA1 quizá haya sido, en primer lugar haber demostrado que la calidad requiere de los operadores singulares una mirada más amplia desde un contexto situacional de aprendizaje estructurado con esmero y dedicación, pero sobre todo implica la intencionalidad de lograrla; y en segundo lugar, que dicha calidad es el producto de una serie de factores

entre los cuales son fundamentales la participación, el compromiso y la colaboración del grupo social que debe aunar sus esfuerzos a los de la escuela.

Quedan como un valor agregado de la experiencia realizada los resultados de la investigación- acción que han demostrado que los “talleres preescolares alternativos” son una posibilidad válida para cubrir provisoriamente la falta de establecimientos preescolares en determinadas zonas de numerosa población infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR MONTERO L.: *De la integración a la inclusividad* – Buenos Aires, Editorial Espacio - 2000
- ANDERSON Gary L.: *Hacia una participación auténtica: deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en la educación* en Narodowski, M. et al: *Nuevas tendencias en políticas educativas*, Cap.4 – Buenos Aires, Granica – 2002.
- ANDERSON Gary L.: *The cultural politics of schools: Implications for leadership* en Leithwood et al. (comps): *Internacional handbook of educational leadership and administration*”, Part 2 - Boston, Kluwer Academic Pub – 1996.
- ARRUPE, Olga E.: *Lenguaje, juego y Aprendizaje escolarizado* Primera Parte, (págs.66/67) Buenos Aires, Dunken – 2000.
- BANCO MUNDIA: *Priorities and Strategics for Education* –Washington D.C. –1995.
- BANCO MUNDIAL: *La educación Inicial no escolarizada. Un aporte latinoamericano a la educación universal*. Human Development Departament - Fuente Fujimoto – febrero 2002.
- COHEN, Ernesto – *Educación, Eficiencia y Equidad: Una difícil convivencia*, en Revista Iberoamericana de Educación N° 30 –OEI – Sep/Dic. 2002.
- HENRY M.: *Parent-schools collaboration* – Albany, NY, SUNY Press –1996.
- LIPMAN, P.: *Restructuring in context* en *American Educational Research Journal* – 34,(1) pp. 3/37 –1997.
- MORDUCHOWITZ: - *La equidad del gasto educativo: viejas desigualdades, nuevas perspectivas*, en Revista Iberoamericana de Educación N°23 Mayo/agosto 2000.
- NEMIROVSKY, M.: *Leer y escribir: juntos* -Encuentro Internacional de Educadores, Tenerife, Islas Canarias - 12/1/2001.
- SEIBOLD, S.J. – *La calidad integral en educación (...)* – Revista Iberoamericana de Educación N.º 23 Mayo/Agosto 2000.
- TORANZOS, L.: *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa* Documento de trabajo- Programa Calidad y Equidad en la Educación –OEI, 2002.
- VANDERBERGHE, V.: *Combinación de los controles burocrático y de mercado en educación* en Narodowsky et al. *Ibidem* – Cap. 6.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI