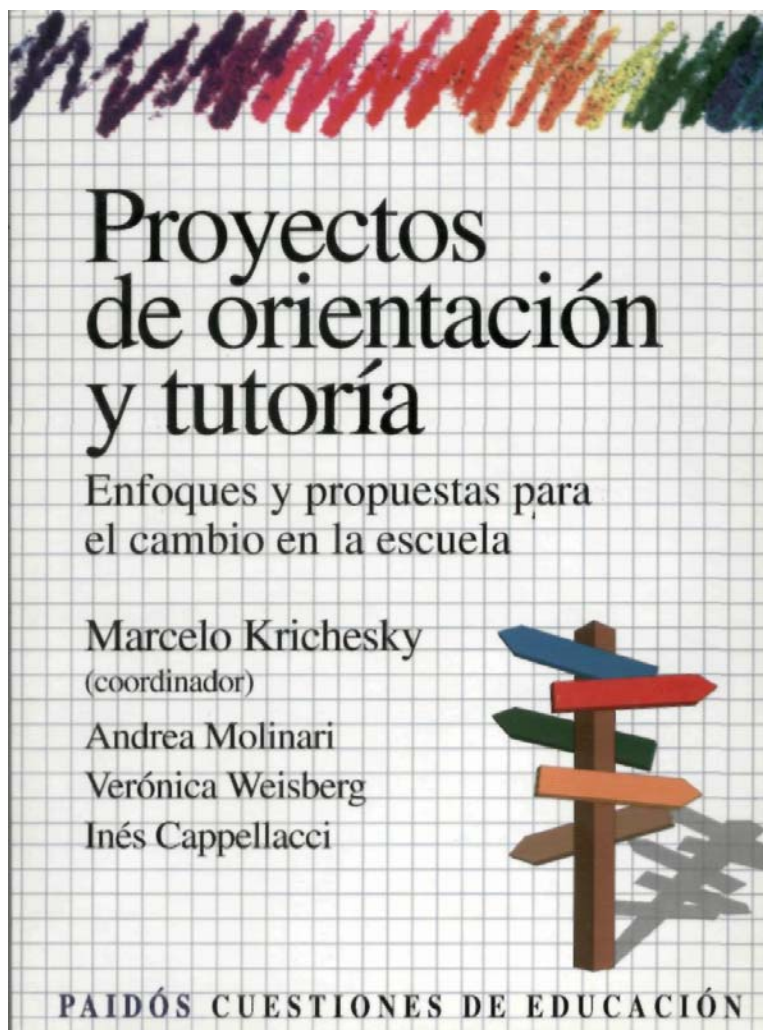


PROYECTOS DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA

Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela

Por
Marcelo Krichesky (coord.)
Andrea Molinari
Verónica Weisberg
Inés Cappellacci



**Editorial
Paidós**

**Buenos Aires
(Argentina)**

**Primera
edición: 1999**

**Primera
reimpresión: 2003**

**Segunda
reimpresión: 2004**

**Este material es de
uso
exclusivamente
didáctico.**

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Los autores | 9 |
| Agradecimientos | 13 |
| Prólogo de Cecilia Braslavsky | 17 |
| Prólogo de Silvia B. Gelvan de Veinstein | 21 |
| Introducción de Marcelo Krichesky | 27 |

PRIMERA PARTE

Proyectos de orientación y tutoría: contexto, enfoques y criterios para su desarrollo en la escuela

| | |
|--|----|
| 1. Transformación educativa y la transición de los adolescentes hacia la EGB3. Entre la exclusión educativa y una nueva tendencia a la inclusión en la escuela <i>Marcelo Krichesky</i> | 35 |
| 2. Orientación y tutoría en los sistemas educativos. Tradiciones y cambios en la gestión educativa <i>Marcelo Krichesky</i> | 49 |
| 3. Los proyectos en la escuela. Perspectivas para el desarrollo curricular e institucional <i>Marcelo Krichesky</i> | 65 |

SEGUNDA PARTE

Los núcleos temáticos, sus contenidos y propuestas de proyectos de orientación y tutoría

| | |
|--|-----|
| 4. Núcleo temático I. Mejoramiento de los vínculos y las dinámicas grupales <i>Andrea Molinari</i> | 87 |
| 5. Núcleo temático II. Desarrollo y seguimiento de los procesos de aprendizaje <i>Andrea Molinari</i> | 123 |
| 6. Núcleo temático III. Desarrollo de estrategias de participación institucional y comunitaria <i>Verónica Weisberg</i> | 155 |
| 7. Núcleo temático IV. Orientación para los estudios post-obligatorios y el mundo del trabajo <i>Inés Cappellacci</i> | 191 |
| Bibliografía | 237 |

LOS PROYECTOS EN LA ESCUELA

Perspectivas para el desarrollo curricular e institucional

Marcelo Krichesky

La planificación por proyectos representa actualmente un cambio en los estilos de gestión de las organizaciones, con notorio impacto en los procesos de trabajo y desarrollo de propuestas pedagógicas en las instituciones educativas. Esta incidencia resulta significativa a partir de los procesos de descentralización educativa, y la promoción de mayores márgenes de autonomía institucional para una mejor adecuación curricular de los procesos de enseñanza.¹

Entre las características centrales de un proyecto educativo cabe resaltar la explicitación de una intencionalidad pedagógica y la participación de diferentes actores (supervisores, directivos, docentes, alumnos, padres, instituciones de la comunidad) en su diseño y gestión. Esta propuesta se va plasmando en la vida cotidiana escolar con diferentes alcances en su concreción pedagógica, y en sus posibilidades de dinamizar² la gestión institucional. Sin embargo, los proyectos no dinamizan "por sí solos" a la escuela. Es a partir de la gestión institucional (Ezpeleta y Furlán, 1992) que se construyen condiciones y características del trabajo docente y se desarrollan vínculos que los actores establecen con el conocimiento, teorías de enseñanza, la concepción de aprendizaje, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de procesos y resultados, etc. (Frigerio y Poggi, 1996).

Desde esta perspectiva, el proyecto educativo no resulta un trámite administrativo meramente formal como a veces

¹ Los enfoques actuales del planeamiento educativo tienen influencias del planeamiento estratégico. Desde este enfoque se considera la heterogeneidad de las instituciones, el papel de los actores, sus intereses y mecanismos de negociación en las organizaciones. Véanse Mathus (1980) y Aguerrondo (1992).

² El desarrollo de proyectos es una herramienta para el desarrollo de innovaciones en los estilos de gestión institucional, el uso de espacios, tiempos, agolpamientos flexibles, nuevas concepciones de conocimiento, de enseñanza, etc. Véanse al respecto Gore (1988) y Antúnez (1993).

puede ocurrir, sino que, por el contrario, se desarrolla como resultado de una construcción de significados compartidos que requiere de una cultura institucional que propicie el trabajo en equipo³ y que llegue a ciertos acuerdos (sin desestimar la heterogeneidad de las prácticas) sobre la identidad institucional, la propuesta y la gestión pedagógica, los acuerdos que a su vez se resignifican en la cotidianidad escolar.

En este capítulo vamos a trabajar con una serie de propuestas que tienen como objetivo favorecer el desarrollo de proyectos de orientación y tutoría en las escuelas. Para ello se recuperan diferentes enfoques del planeamiento de proyectos, a la vez que se define un enfoque pedagógico que oriente el desarrollo de estos proyectos con los alumnos y el equipo docente.

1. PROPUESTAS PARA LA GESTIÓN DE PROYECTOS DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA EN LA ESCUELA

Actualmente se plantean diversas estrategias para el desarrollo y construcción de proyectos institucionales que permiten recoger acuerdos de sus diferentes actores; entre ellos, qué y cómo enseñar. Estas estrategias de planificación tienden a ser deductivas o inductivas (Antúñez, 1993); nunca son puras en su realización; tampoco se excluyen, sino que pueden ser convergentes en el proceso de desarrollo de proyectos educativos.

La estrategia deductiva tiene como característica trabajar para el desarrollo de proyectos previos a la práctica educativa. Para ello, resulta necesario especificar aspectos estratégicos de la gestión institucional (objetivos generales, contenidos, visión e identidad de la escuela, criterio y enfoques de evaluación, etcétera), a partir de los cuales se deducen elementos más concretos y acciones para realizar por los diferentes actores en la escuela. El estilo inductivo trabaja con un criterio de mayor simultaneidad entre la planificación y la propia coyuntura de los procesos educativos y parte de situaciones concretas, problemáticas compartidas, acuerdos por ciclos o por áreas para, desde allí, ampliar acuerdos y acciones hacia la elaboración de los proyectos institucionales.

La planificación de los proyectos de orientación y tutoría no puede limitarse a uno de estos enfoques. Para su enriquecimiento, es necesario un proceso de trabajo que integre ambas perspectivas, con énfasis en una u otra de acuerdo con el contexto organizacional y el proceso de trabajo que se desarrolla con los alumnos. Si consideramos la perspectiva deductiva, el diseño y la gestión de estos proyectos partirían de considerar el *proyecto institucional*, de modo tal que las acciones no sean autónomas o diver-

³ Acerca del trabajo en equipo existen diferentes aportes provenientes del campo del análisis organizacional. Véanse Senge (1992), Dyer (1988), Shein (1973) y Galbraith (1977).

gentes, al proyecto previsto por la escuela, en un nivel pedagógico y organizativo. En un sentido inductivo, los proyectos se desarrollarían considerando *situaciones problemáticas, demandas y necesidades* que presentan alumnos, docentes y directivos a partir de sus prácticas institucionales y áulicas.

Considerando la complementariedad de estos dos enfoques resulta necesario recuperar, para la organización de estos proyectos, un conjunto de experiencias y esquemas prácticos ya existentes en muchas escuelas en sus respectivos procesos de planificación. Para esto, tengamos en cuenta que dichos esquemas prácticos resulten *instancias dinámicas* en el desarrollo de proyectos y con una *implicación* activa del equipo docente (Sánchez Sánchez, 1997).

2. PROCESOS Y ESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN DE PROYECTOS. UN TRABAJO COMPARTIDO CON EL EQUIPO DOCENTE

La elaboración de los proyectos de orientación y tutoría requiere de un trabajo con el equipo docente que considere ciertos procesos de planificación para su desarrollo a la vez que eviten reproducir tradicionales prácticas de tutoría con cierto grado de atomización respecto de la dinámica institucional.

Entre estos procesos y estrategias *para la gestión de los proyectos* se puede considerar el análisis de la situación educativa, la identificación cooperativa de prioridades, y el desarrollo y seguimiento de los proyectos. Estas instancias de la planificación requieren de cierta flexibilidad en su diseño y desarrollo, lo cual da una cuota de dinamismo a los procesos de trabajo con los alumnos y los docentes, a la vez que establece mejores adecuaciones a las situaciones de enseñanza y las demandas generadas en el ámbito escolar.

A partir del análisis situacional de demandas y necesidades se abordan las características de los alumnos y el grupo escolar; las características del entorno social; las familias de los alumnos; los intereses y las prioridades de los profesores y el equipo de conducción. No se trata de realizar un diagnóstico acabado que nos demande la mayor parte del período del año escolar. Sólo se trata de identificar aquellas situaciones que consideramos problemáticas o ciertas demandas que se visualizan como prioritarias para trabajar con los alumnos del ciclo y que resulten inherentes al proyecto curricular para este ciclo, año o sección.

Este proceso de análisis e identificación de demandas y de necesidades resulta al principio del año escolar un punto de partida para el desarrollo de un proyecto. No obstante, en el transcurso del proceso de trabajo es necesario continuar, de manera permanente, con la recuperación de problemas, de demandas y de necesidades para enriquecer, mejorar o cambiar los proyectos.

Una vez detectado un grupo de problemas, de demandas o de necesidades individuales y grupales resulta importante avanzar en la discusión de las prioridades para el trabajo con los alumnos y definir una propuesta integrada a la gestión curricular. En esta instancia del diseño de proyectos se afianza la posibilidad de una cultura colaborativa, en su carácter espontáneo y orientado al desarrollo profesional.⁴ Generando estas condiciones de trabajo cooperativo, estos proyectos pueden estar más estrechamente relacionados con el proyecto educativo institucional, el currículo y las prácticas de enseñanza.

Las instancias de seguimiento resultan importantes en la gestión de todo proyecto y resulta vital que estén involucrados en este proceso los docentes y los mismos alumnos. Es cierto que la especificidad temática que puede adoptar cada uno de los proyectos de orientación y tutoría impide generalizar criterios de seguimiento que atraviesen al conjunto de éstos. No es lo mismo el seguimiento de proyectos sobre convivencia que el de aquellos sobre orientación hacia estudios postobligatorios o el mundo del trabajo. No obstante, a modo de criterio general, se pueden considerar ciertas dimensiones propias de los procesos de

Proyectos de orientación y tutoría. Criterios de seguimiento y evaluación⁵

| DIMENSIONES | INDICADORES |
|---|--|
| Calidad formal | Ámbito, objetivos, contenidos y metodologías, actores involucrados, destinatarios, temporalización, espacios, recursos. |
| Adecuación a la organización y el proyecto curricular | Contexto, necesidades, estructura organizativa de la escuela, adecuación a los recursos y a la propuesta de enseñanza. |
| Incorporación al currículo real | Inclusión de los proyectos en espacios y tiempos institucionales y curriculares, efectivización de reuniones con el equipo docente, articulación con la enseñanza, atención a las demandas de los alumnos, utilización de recursos existentes en la escuela. |

⁴ Hardgreaves (1996) plantea la tensión entre la cultura colaborativa -orientada al desarrollo profesional, de carácter espontáneo, voluntario, imprevisible y con impacto en la capacitación docente y los cambios curriculares- y la cultura denominada de colegialidad artificial -reglamentada por la administración escolar, obligatoria, fija en el tiempo y en el espacio, experimentada como estrategia de control institucional y no como propuesta para el desarrollo profesional-.

⁵ Adaptación del trabajo de Fernández y Clares (1996) sobre criterios e indicadores de la viabilidad de la evaluación.

evaluación de todo proyecto. Entre éstas podemos identificar a la calidad formal del proyecto, su adecuación a la organización institucional y el proyecto curricular, y su incorporación a las propuestas de enseñanza. El siguiente cuadro sistematiza estos aspectos.

Al analizar la incorporación de estos proyectos a la propuesta curricular real en la escuela resultaría importante focalizar la mirada en dimensiones tales como: si la problemática seleccionada para el trabajo ha tenido en su desarrollo un nivel de significación y pertinencia real; si se propició un involucramiento de los alumnos y los propios docentes en el desarrollo de estos proyectos; si se contribuyó a atender focalizadamente dificultades individuales o grupales en el trabajo con alguna área de contenido, etc. En todos los casos resultaría conveniente que se analicen los logros y las dificultades, y se generen instancias de trabajo cooperativo para revisar y profundizar estos proyectos, así como reelaborar o desarrollar otros acorde con lo que el contexto grupal e institucional nos indique. En síntesis, los procesos de seguimiento de proyectos enriquecen y dan continuidad al trabajo de orientación y tutoría, definen nuevas estrategias de trabajo con el grupo de aprendizaje, y generan emprendimientos que permitan satisfacer las demandas y las necesidades de los actores.

En los próximos apartados de este capítulo avanzaremos un poco más sobre las opciones de *articulación* existentes entre estos proyectos «y la propuesta curricular. Además, ampliaremos la perspectiva sobre el *contenido* de estos proyectos y su sentido pedagógico, para lo cual se describirán los núcleos temáticos, sus propuestas de contenido y los ejes para el desarrollo curricular.

3. CRITERIOS PEDAGÓGICOS PARA EL DISEÑO DE PROYECTOS. NUEVOS SENTIDOS Y PRIORIDADES PARA LA ESCUELA

Complementariamente a la dimensión estratégica, la planificación de proyectos de orientación y tutoría requiere contenidos que aporten un sentido pedagógico. De lo contrario, existe el riesgo de que adquieran características de "islotés" desligados de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y con sesgos reproductivos de experiencias más tradicionales del sistema educativo relacionados con la atención individualizada de los alumnos frente a problemas de aprendizaje o de socialización escolar. En esta propuesta, los contenidos de los proyectos se agrupan en núcleos temáticos que facilitan la vinculación con el currículo escolar.

3.1. Núcleos temáticos. Una alternativa para el desarrollo de proyectos

Los núcleos temáticos constituyen un abanico de opciones pedagógicas para desarrollar los proyectos de orientación y tutoría, las cuales se priorizan de acuerdo con la situación del grupo escolar, los procesos de enseñanza, los aprendizajes de los alumnos y la dinámica institucional. Estos núcleos están integrados por bloques de contenidos que expresan aspectos conceptuales y metodológicos, como se observa en la matriz para la organización curricular de los proyectos.

Matriz de organización curricular

| NÚCLEOS TEMÁTICOS | BLOQUES DE CONTENIDO |
|---|--|
| NÚCLEO I Mejoramiento de los vínculos y la comunicación grupal. | • Bloque 1 Los roles en los grupos de aprendizaje. |
| | • Bloque 2 Los procesos de comunicación en los grupos de aprendizaje. |
| NÚCLEO II Reflexión y seguimiento de los procesos de aprendizaje. | • Bloque 1 Reflexión y trabajo sobre las estrategias de aprendizaje. |
| | • Bloque 2 Seguimiento de las trayectorias escolares. |
| NÚCLEO III Desarrollo de estrategias de participación institucional y comunitaria. | • Bloque 1 Convivencia y participación en la escuela. |
| | • Bloque 2 Desarrollo de proyectos de servicios comunitarios. |
| NÚCLEO IV Orientación para los estudios postobligatorios y el mundo del trabajo. | • Bloque 1 Procesos de orientación y elección. |
| | • Bloque 2 Análisis y reflexión acerca del mundo del trabajo. |
| | • Bloque 3 Experiencias de vinculación entre la escuela y el mundo del trabajo. Su recuperación pedagógica. |

A continuación se presentan los principales conceptos y propuestas de cada uno de los núcleos temáticos. Por otra parte se desarrollan los ejes organizadores teoría-práctica y atención a la diversidad que perfilan la propuesta pedagógica-didáctica de estos proyectos en el aula.

3.2. Propuesta de contenidos

3.2.1. Núcleo temático I: mejoramiento de los vínculos y de las dinámicas grupales

Este núcleo contribuye a afianzar los procesos de integración y de comunicación en los grupos de aprendizaje de los alumnos que transitan entre el 7° grado y los primeros años del colegio secundario o del tercer ciclo de la EGB. Este tránsito, como ya se señaló en el capítulo 1, expresa un momento de cambios de la identidad individual, grupal y social y, en ciertos casos, también de escuela, de compañeros de aula, de profesores y de las expectativas que los adultos tienen sobre ellos.

Por estos motivos, este núcleo focaliza la atención en los vínculos en el grupo, la comunicación, la consideración de la autoestima, la valoración personal y el desarrollo de mayores instancias de trabajo grupal, que a partir de ejercicios relacionados con la mediación, la negociación y la toma de decisiones se favorezca el desarrollo de una cultura cooperativa orientada a mejorar las condiciones para el logro de aprendizaje de calidad.

3.2.2. Núcleo temático II: desarrollo y seguimiento de los procesos de aprendizaje

En este núcleo se propone abordar el trabajo focalizado sobre los procesos y estrategias de aprendizaje de los alumnos, que en este ciclo resulta muy importante por la complejidad que presentan los contenidos curriculares a aprender. Para ello resulta básico abordar aspectos vinculados a las percepciones de los adolescentes acerca de sí mismos, sus aprendizajes y los docentes con el objetivo de mejorar ciertos niveles de autoestima que operan, con cierta incidencia, en el éxito o en el fracaso escolar. También surge como una acción relevante para el tercer ciclo de la EGB mejorar habilidades cognitivas que optimicen los procesos de razonamiento, la autoevaluación del proceso de aprendizaje y la planificación para la búsqueda de información, procesamiento y sistematización.

También se trabajan ciertos criterios y herramientas en el desarrollo de estrategias de seguimiento institucional de las trayectorias escolares de los alumnos. Esto permitirá mejorar los sistemas internos de información que posee la escuela acerca del rendimiento de los alumnos y focalizar las acciones de retención de los alumnos en la escuela.

3.2.3. Núcleo temático III: desarrollo de estrategias de participación institucional y comunitaria

En este núcleo se avanza sobre la mejora de la participación de los jóvenes en la institución y en la comunidad. La convivencia y la participación en la escuela resultan problemáticas derivadas de procesos sociales y culturales complejos, que no se modifican solamente a partir de normativas que propicien el desarrollo de nuevos reglamentos escolares. Por el contrario, requiere de procesos de trabajo que dejen de lado la obsesión por la gestión de nuevas estructuras de participación formal y fomenten un involucramiento activo de los alumnos para la convivencia en una escuela más democrática.

Mejorando la convivencia y la participación en la escuela y la comunidad, se genera una mayor posibilidad de pertenencia a la escuela y el desarrollo de valores de solidaridad y cooperación. Estos estimulan una mayor contención en la escuela, que en el caso de los sectores sociales más desfavorecidos resulta vital para su permanencia en la institución educativa.

3.2.4. Núcleo temático IV: orientación para los estudios postobligatorios y el mundo del trabajo

En este núcleo temático se aborda, particularmente en 8º y 9º año, la problemática de la elección y la toma de decisiones en relación con el futuro, tanto educativo (educación postobligatoria) como laboral. En tal sentido resulta importante considerar un enfoque de la orientación centrado en la prospectiva, lo que implica el análisis con los adolescentes de la situación actual, recuperando el pasado con vistas a planificar el futuro.

Aquí se ofrecen oportunidades para analizar y experimentar las principales características del mundo actual: crecimiento acelerado de los conocimientos, la diversidad de modos de organización del mundo del trabajo, el proceso dinámico en la definición de profesiones, y los cambios en las calificaciones y competencias necesarias y requeridas. Además, un aspecto importante es el trabajo con la obtención de información acerca de la oferta educativa de estudios postobligatorios. Esto favorece a que los alumnos junto con sus padres puedan decidir la orientación de los estudios posteriores a la obligatoriedad escolar, se trate de educación formal, de ofertas educativas no formales o de propuestas respecto a la primera formación para la inserción laboral.

3.3. Criterios de organización

Los núcleos temáticos presentan como criterios de organización la *apertura*, la *focalización* y la *articulación curricular*.

La característica de *apertura* se desarrolla dado que los núcleos temáticos son flexibles en su delimitación y pueden cruzarse y enriquecerse conceptual y metodológicamente entre sí para el desarrollo de los proyectos. En tal sentido, los proyectos propuestos en la segunda parte del libro presentan sugerencias de articulación y/o integración inter o intranúcleos. Estas articulaciones podrán desarrollarse de acuerdo con la realidad grupal y las adecuaciones que los equipos docentes consideren más pertinentes.

Los núcleos son *focalizados*, ya que atienden problemáticas específicas propias del tercer ciclo (vinculadas a la socialización, la convivencia y los aspectos del aprendizaje y la orientación) y permiten el desarrollo de acciones destinadas a prestar atención al riesgo pedagógico en el tercer ciclo de la EGB y la retención en el sistema educativo.

La organización de los núcleos favorece procesos de *articulación respecto del currículo* (particularmente con contenidos procedimentales y actitudinales) y la gestión institucional. Esta vinculación permite desarrollar el potencial pedagógico de los proyectos y constituir una instancia alternativa abierta en posibilidades de organización y desarrollo para el aprendizaje de contenidos de las distintas áreas del conocimiento. En síntesis, la articulación de los proyectos de orientación y tutoría con la enseñanza de los contenidos de las distintas áreas curriculares tiene importancia en tanto:

- . fortalece la profundización de contenidos desde una propuesta metodológica distinta;
- . otorga sentido al aprendizaje de los contenidos en contextos significativos para los alumnos;
- . posibilita una mayor integración de los proyectos de orientación y tutoría en el marco de la propuesta curricular que cada escuela lleva a cabo.

Veamos un ejemplo: el docente de ciencias sociales diseña una unidad didáctica para 9º año, en la que se abordarán contenidos del mundo del trabajo: división técnica y social, tecnología y organización del trabajo. Simultáneamente, este docente puede diseñar, junto con el coordinador responsable de los proyectos de orientación y tutoría y con el docente de tecnología, algún proyecto específico en el que se retomen y complementen los contenidos de la unidad didáctica diseñada. En este proyecto se abordaría el núcleo temático IV, "Orientación para los estudios postobligatorios y el mundo del trabajo", y específicamente el bloque 2, "Análisis y reflexiones acerca del mundo del trabajo".

En este proyecto, los alumnos podrán profundizar los contenidos trabajados en el área de ciencias sociales, otorgándole significación en tanto se vincule con las propias

experiencias y decisiones personales acerca de su futura inserción en el mundo laboral. Podemos observar que en este trabajo de articulación se generaría un doble proceso de aprendizaje. Por un lado, se aprenden contenidos significativos del área de ciencias sociales, puesto que permiten conocer procesos históricos y sociales para comprender situaciones y condiciones laborales actuales; por otro, posibilita resignificar esos contenidos a través de la vinculación con la propia experiencia, superando el nivel individual y situándose en un contexto social más amplio.

3.4. Ejes para el desarrollo curricular

Estos proyectos tienen dos ejes comunes para el desarrollo curricular y la elaboración de propuestas desde cada uno de los núcleos temáticos: la interacción teoría-práctica y la atención pedagógica a la diversidad. A partir de ellos, los proyectos de orientación y tutoría pretenden recuperar la experiencia y la reflexión de los alumnos y avanzar en la contextualización curricular.

3.4.1. La interacción teoría-práctica

La vinculación entre teoría y práctica remite a uno de los dilemas básicos sin resolver del campo pedagógico y las teorías del currículo, expresado en la distancia existente entre la norma curricular documentada y los procesos de enseñanza en la escuela. La tradición pedagógica y particularmente la práctica educativa aparece atravesada por enfoques deductivos (Weiss, 1992) muy ligados al positivismo, que han privilegiado hasta nuestros días la idea de que la práctica resulta de la aplicación de la teoría y las diferentes alternativas didácticas existentes en la propuesta curricular oficial para su mejor realización en el aula.

En la actualidad, y a partir de mediados de los '80, existen nuevos enfoques provenientes de la teoría crítica de la enseñanza que nos plantea que la relación teoría-práctica no significa que la teoría *implique* la práctica ni que se *derive* de ella, ni siquiera que la *refleje*. Se trata de que al someter a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones existentes y en uso, la teoría informe y transforme la práctica, las maneras en que se experimenta y entiende (Carr y Kemmis, 1986).

Atendiendo a esta interacción teoría-práctica, es relevante considerar las percepciones, los saberes y las experiencias de los alumnos y orientar las acciones hacia la formación de competencias. En la gestión institucional, la metodología de desarrollo por proyectos es una opción para mejorar esta

interacción integrando procesos de reflexión, planificación y acción.

En síntesis:
En los *proyectos de orientación y tutoría*, el eje teoría-práctica alude a la posibilidad de favorecer, desde cada uno de los núcleos temáticos, el aprender-haciendo; confrontar teorías con la realidad concreta; ver lo que le pasa a los otros; poner en juego las representaciones de los actores; recuperar experiencias personales y sociales; problematizar contenidos, y promover mecanismos de transferencia con los aspectos sociales y culturales que trascienden al contexto del alumno, y con aquello que el adolescente experimenta socialmente en la vida cotidiana.

3.4.2. La atención pedagógica a la diversidad

La atención a la diversidad constituye un desafío por resolver en las reformas comprensivas que pretenden ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los alumnos con independencia de su posición social y económica, sexo, raza, etcétera. Para ello las propuestas curriculares y organizativas deberían adecuarse a la pluralidad de necesidades de todos y cada uno de los adolescentes que asisten a la institución. Además, los alumnos no sólo son diferentes al inicio de este ciclo, sino que siguen diferenciándose entre sí a lo largo de su escolarización por las competencias, los intereses y las motivaciones personales (Martín y Mauri, 1996). La identidad de los adolescentes se conforma a partir de múltiples experiencias cargadas de significado cultural y social. Desde ya que el grupo social de pertenencia constituye un referente que condiciona gran parte de sus experiencias en su vida cotidiana. A ello se suman las instituciones con las que se vincula, los consumos culturales, etcétera (Duschatzky, 1997).

Para trabajar con la diversidad, resultan aspectos centrales, la recuperación del capital cultural, el lenguaje, la actitud hacia la escuela, el modo de autopresentación, etcétera;⁶ es decir, los significados que otorgan a sus vidas a través de complejas formas históricas, culturales y políticas que expresan y producen. Esta recuperación permite a los docentes y a los propios adolescentes tomar conciencia y desempeñar un papel activo como productores de conocimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como nos dice Giroux, "[...] el abordaje de la experiencia nos permite desarrollar prácticas curriculares que utilicen la

⁶ El lenguaje, el capital cultural, la disciplina, el modo de autopresentación resultan aspectos de la evaluación inicial de la escuela y productores de desigualdad social, de raza y género. Véase Fernández Enguita (1996).

experiencia del alumno como narrativa para la agencia, así también como referente para la crítica". De esta manera propiciamos el desarrollo de mejores puentes entre la cultura escolar y la vida cotidiana, así como también la inclusión de procesos activos de contextualización curricular, la comprensión en los procesos de aprendizaje y una mayor confianza en las propias posibilidades y trayectos ya recorridos en la escuela y en la vida social.

Finalmente, no podríamos soslayar, en una propuesta orientada al logro de mayor equidad, la distinción entre diversidad y desigualdad, con el sentido de generar mejores condiciones de aprendizaje a quienes provienen de peores puntos de partida. Aquí la problemática del riesgo pedagógico de los adolescentes que se escolarizan en el tercer ciclo de la EGB resulta otro eje para la puesta en marcha de estos proyectos. Tradicionalmente, la opción de atención al riesgo pedagógico se desarrolla a partir del establecimiento de refuerzos o instancias de recuperación pedagógica. Si bien estas estrategias en ciertos casos han resultado y pueden resultar efectivas para un mayor aprendizaje del alumno o para promocionar formalmente el año, actualmente se considera que una de las herramientas más adecuadas para la atención de la diversidad es el desarrollo de un proyecto curricular institucional y la gestión de propuestas desde las propias áreas y/o disciplinas curriculares. A través del desarrollo del proyecto curricular en el que estén involucradas acciones y proyectos de orientación y tutoría, la escuela puede darse la posibilidad de "aprender como organización"⁷ y atender a la diversidad pedagógicamente durante los procesos de enseñanza. Esto implica una mayor adecuación a las características individuales y grupales de los contenidos escolares, las orientaciones didácticas, los materiales didácticos que se usan en el aula (libros de texto, manuales, diarios, cartas, etc.), los estilos de comunicación docente-alumno y entre los alumnos, la gestión de los agrupamientos (individual, por parejas, en equipo, en gran grupo, etc.) y los procesos de evaluación (Tirado, 1996).

En síntesis:

Trabajar con la *diversidad* en la escuela implica el desafío de una educación que atienda la pluralidad cultural, el disenso para participar en el debate político y la recuperación de las potencialidades educativas que aporta la diferencia entre grupos sociales, identidades culturales, grupos etarios y experiencias personales diferentes.

Los proyectos de orientación y tutoría contienen, desde los aportes de cada uno de los núcleos temáticos, la posibilidad y riqueza de trabajar con la diversidad individual y sociocultural. Para ello recuperan la

⁷ Una organización que aprende es aquella que facilita el aprendizaje a todos sus miembros y se transforma continuamente a sí misma. Una organización capaz de aprender es aquella en la que la gente expande su capacidad de crear resultados que realmente desea lograr. Véase Senge (1992).

experiencia y la posibilidad de promover nuevas estrategias pedagógicas que consideren las necesidades de aprendizaje, diferentes problemas pedagógicos y alternativas con los estilos de comunicación y expresión en el aula.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES PRELIMINARES

El desarrollo de proyectos de orientación y tutoría no es una tarea sencilla si pretendemos que estos sean el resultado de un trabajo compartido con el equipo docente y si a su vez nos proponemos estrechar aún más la relación entre las demandas y las necesidades del grupo de adolescentes, los procesos de transición por un nuevo ciclo, la enseñanza y la gestión institucional. La cuestión no es detenernos ante esta complejidad sino avanzar con el desarrollo pedagógico recuperando el punto de partida de nuestro grupo de alumnos. La vinculación entre la teoría y la práctica y la atención a la diversidad nos dan la posibilidad de gestionar un currículo más democrático, el cual se desarrolla a partir de mejorar la convivencia y participación promoviendo el derecho de quienes tienen distinta opinión a que se escuchen sus puntos de vista.

A partir de un currículo democrático, los adolescentes aprenden a ser intérpretes críticos, se los alienta a que, cuando se enfrenten a un conocimiento o punto de vista, planteen preguntas tales como: "¿quién y por qué dijo esto?", "¿por qué deberíamos creerlo?", etc. (Apple y Beane, 1997). Un currículo será democrático si también propiciamos que los adolescentes permanezcan más años en la escuela y tengan mayores oportunidades para seguir aprendiendo y formarse en competencias para la participación ciudadana y el mundo del trabajo.

En las próximas páginas avanzaremos en una propuesta de trabajo que además de pistas emita verdaderas señales acerca de contenidos, metodología y un conjunto de proyectos y de actividades alternativas para desarrollar con los alumnos y los docentes. En cada escuela, estas propuestas se podrán rearmar, mejorar y cambiar de acuerdo con las características individuales y grupales, y con las dinámicas de trabajo que se construyen cotidianamente.