

LAS ESCUELAS EXPERIMENTALES DE TIERRA DEL FUEGO: SENTIDOS Y CONDICIONES DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA ALTERNATIVA

Autores: Paola Llinás y Axel Rivas

Octubre de 2003

RESUMEN

En este trabajo se describe el origen y desarrollo de las escuelas experimentales en la ciudad de Ushuaia, provincia de Tierra del Fuego. Estas escuelas constituyen una propuesta educativa innovadora y alternativa al sistema educativo tradicional y sus resultados son altamente valorados por la mayoría de los actores entrevistados y exitosos según los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación de la calidad. A su vez, estas escuelas constituyen un interesante fenómeno para analizar en tanto pertenecen al ámbito público y representan un 8% de los establecimientos del sector y más del 6% del total provincial. En primer término, se exponen sintéticamente los principales rasgos de experiencias de educación alternativa que permiten enmarcar la propuesta. Luego, se presentan los inicios de la experiencia en la localidad de City Bell, provincia de Buenos Aires, y sus fundamentos, la creación de la primera escuela experimental municipal y los factores que hicieron posible su expansión. En tercer lugar, se caracteriza en profundidad la propuesta educativa –pedagógica y organizacional- de estas escuelas y se las compara con las demás instituciones de la provincia. Asimismo, se exponen algunos puntos de controversia surgidos a partir de las percepciones de distintos actores de la comunidad educativa. Finalmente, se realiza una breve evaluación del funcionamiento de las escuelas, señalando sus mayores logros y cuestionamientos y sopesando las posibilidades de replicación de la experiencia.

ÍNDICE

Resumen.....	2
Introducción.....	4
1. Antecedentes de experiencias alternativas de educación.....	6
2. Las escuelas experimentales como política educativa.....	8
2.1- Orígenes en Argentina.....	8
2.2- La llegada de la experiencia a Ushuaia: del Municipio a la Provincia.....	14
2.3- Marco legal.....	23
3. Las escuelas experimentales por dentro.....	27
3.1- La propuesta educativa: pedagógica y organizacional.....	27
3.2- Resultados de las escuelas.....	35
3.3- Percepciones y representaciones.....	39
4. Conclusiones y recomendaciones.....	45
Actores entrevistados.....	51
Bibliografía.....	52
Normativa.....	52

INTRODUCCIÓN

A través de otro proyecto de CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) - “Las Provincias Educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 jurisdicciones argentinas”-, relevamos las principales experiencias de política educativa de la última década en las 24 jurisdicciones. A partir de aquel trabajo, descubrimos -lamentablemente- pocos casos de potenciales buenas prácticas replicables. Algunas de esas experiencias son mínimamente conocidas y todavía funcionan en una escala reducida. Una de esas escasas potenciales buenas prácticas la encontramos en la provincia de Tierra del Fuego: la política de escuelas experimentales. Esta experiencia tuvo sus orígenes en City Bell, provincia de Buenos Aires, en el segundo tercio del siglo XX y llegó a Ushuaia en 1992 con el apoyo político de la Intendencia para la creación de un grupo de escuelas municipales. Luego, se fueron abriendo más escuelas, en este caso provinciales, hasta llegar a un total de seis escuelas y un taller en esta ciudad¹.

Entre las características de estas escuelas se destaca, por sobre todo, su propuesta innovadora tanto en cuanto a la forma de organización y gestión institucional como en lo relativo a las prácticas pedagógicas. El éxito de esta experiencia se comprueba especialmente a partir de la demanda de los padres, que ha desbordado las posibilidades de la oferta actual de vacantes escolares y se somete a la fortuna del sorteo que se realiza en cada escuela para inscribir a los niños en ellas.

En este sentido, tres cuestiones fundamentan el interés que despierta esta experiencia y nos ha guiado para encarar esta investigación. En primer lugar, el propio carácter innovador de la propuesta y el aparente éxito de las escuelas. El modelo pedagógico y de gestión de las escuelas experimentales resulta interesante para ser estudiado en el marco del Programa “Experiencias Alternativas de Educación” de CIPPEC que apunta a relevar, analizar y difundir este tipo de experiencias de educación no tradicional.

En segundo término, otra de las cuestiones que justifican nuestro interés por la propuesta remite a la falta de evaluaciones y seguimiento por parte del Estado de esta política, de hecho actualmente estas escuelas ni siquiera son supervisadas por el Estado provincial, lo cual reduce sus posibilidades tanto de comunicación como de expansión. Creemos que el estudio de esta experiencia alternativa y su difusión podría dar lugar al análisis de las posibilidades de la replicabilidad de esta política educativa en otras provincias del país.

Por último, la situación de urgencia educativa que vive la provincia de Tierra del Fuego -por primera vez desde su nacimiento-, expresada en la superpoblación de las escuelas y en la necesidad de apertura de nuevas instituciones por el crecimiento poblacional, plantea la posibilidad de satisfacer la demanda educativa a través de la multiplicación de estas escuelas experimentales. Por esto, consideramos que el presente informe puede contribuir al impulso

¹ Las escuelas experimentales representaban en el año 2001 un 1.5% de los alumnos del sistema educativo de la provincia y el 2.3% de los docentes. En el año 2000, los alumnos de estas escuelas eran un 3% de total de los alumnos de Ushuaia.

de la discusión en torno de esta propuesta en la comunidad de Tierra del Fuego y poner sobre el tapete las principales problemáticas educativas de la provincia.

A partir de los puntos de interés enunciados, el presente estudio se propone evaluar la política de escuelas experimentales de Tierra del Fuego y sus posibilidades de expansión y replicabilidad. El mismo se basa en el análisis de los aspectos cualitativos y cuantitativos de la experiencia. Los primeros fueron abordados por medio de la observación participante en las escuelas. Luego de una primera entrevista con los docentes de cada escuela, consistente en la presentación personal y del proyecto, fue posible concertar visitas a los establecimientos. Cumpliendo con las reglas de las escuelas –estricto horario de entrada, vestimenta y comportamiento adecuado– participamos de las distintas actividades a lo largo de la jornada escolar². La participación en cada una de ellas en el marco de las reglas que rigen en las escuelas, fue condición para realizar las observaciones. Dentro de estos límites claramente establecidos, la apertura y predisposición de los docentes fue completa. Estas observaciones fueron complementadas con una serie de entrevistas no estructuradas, que dieron lugar al surgimiento de relatos y de diálogos con los propios protagonistas de las escuelas (directivos, docentes, padres y alumnos).

En cuanto al análisis cuantitativo, el estudio explora las posibilidades de una comparación de los resultados de las escuelas experimentales frente a las restantes escuelas públicas y privadas de la provincia, considerando los indicadores de calidad (evaluaciones nacionales de la calidad educativa).

La estructura del trabajo se divide en cuatro partes. La primera de ellas, apunta a caracterizar los principales movimientos y experiencias de educación alternativa que pueden enmarcar esta propuesta experimental. La segunda, analiza el proceso de surgimiento y expansión de las escuelas experimentales como política pública desde sus orígenes en Argentina a la llegada de la experiencia al municipio de Ushuaia y a la provincia de Tierra del Fuego. A su vez, la tercera parte presenta la propuesta educativa propiamente dicha y la realidad de su implementación, junto a los datos cuantitativos que permiten la comparación en el marco provincial y a las percepciones de los distintos actores de la comunidad educativa. Finalmente, en el último apartado, se reflexiona acerca de las posibilidades de expansión de la experiencia.

² Es destacable que las actividades que se llevan a cabo en la escuela difieren de otras instituciones educativas tradicionales. Entre estas se pueden señalar: el trabajo grupal de los alumnos, los momentos de recreación, las danzas circulares, la ronda del fin del día, el momento del té de los docentes y el taller de arte para maestros.

1. ANTECEDENTES DE EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS DE EDUCACIÓN

Excede las pretensiones de este trabajo reseñar los extensos y múltiples ejemplos y antecedentes de experiencias educativas que entrarían en la categoría de “alternativas”. Sin embargo, es necesario al menos un sintético repaso de las principales fuentes históricas del proyecto de las escuelas experimentales, que no surgen casualmente ni tampoco por exclusiva razón de su antecedente más importante: el Instituto Speroni, de City Bell (que se describirá en el siguiente apartado).

Al analizar los orígenes históricos de la educación alternativa, es importante distinguir dos movimientos con perspectivas fuertemente diferenciadas, que aun abarcando una diversidad de proyectos educativos en su interior, muestran dos tendencias distintas en el modo de replantear la educación tradicional que formulan. El primero de ellos puede rastrearse a través de la historia del movimiento de la Escuela Nueva y el segundo a partir de distintas propuestas de Educación Popular o, actualmente, desde la Pedagogía Social. Ambos han tenido su desarrollo internacional y sus particularidades en América Latina y en Argentina.

En el caso del movimiento de la Escuela Nueva³, cuyo primer antecedente puede considerarse el instituto “Iasnaia Polaina” de Tolstoi en 1859, se trata de una corriente muy extendida a lo largo del siglo XX, que se funda en distintos principios cuyo común denominador es la participación activa de los alumnos, en contraposición con los modelos tradicionales de educación, centrados en el rol del docente. Desde la Oficina Internacional de la Escuela Nueva, creada en 1899 por Ferriere en Ginebra, los rasgos centrales de la Escuela Nueva son el aislamiento institucional, privilegiando los ambientes ligados a la naturaleza (el campo, las granjas, etc.), a manera de internado con reglas y códigos de vida que permitan al niño desarrollarse en completa libertad, sin métodos pedagógicos disciplinarios, destacando su carácter único y rompiendo con los procesos uniformes y centralizados de los sistemas educativos modernos. Diversas instituciones llevaron adelante este proyecto y, seguramente, el caso de las escuelas experimentales de Tierra del Fuego abreve en gran medida de este origen histórico como corriente renovadora de las prácticas educativas tradicionales.

La otra perspectiva que planteamos tan sólo en términos sintéticos tiene un origen más difuso y se concentra en lo que durante la segunda mitad del siglo XX se dio por llamar la “educación popular”. En este caso el centro de la crítica al proceso tradicional de escolarización tiene un componente mucho más comprometido social y político. El caso paradigmático es el modelo de concientización de Paulo Freire en Brasil⁴, que si bien coincide con la Escuela Nueva en romper con lo que él denomina el modelo bancario donde el docente es el único que sabe y el niño es un receptáculo vacío de sus enseñanzas, se distingue del movimiento de la Escuela Nueva al tener un carácter mucho más centrado en lo social. Un ejemplo de ello es que, contrariamente al aislamiento institucional preconizado por la Escuela Nueva, la educación popular se propondrá romper con las fronteras entre escuela y sociedad,

³ Véase el texto de Caruso para un análisis de las corrientes pedagógicas ligadas a la Escuela Nueva (Caruso, 1996).

⁴ De Paulo Freire puede consultarse su texto principal, “Pedagogía del oprimido” (Freire, 1973).

propiciando en muchos casos procesos educativos no centrados en un modelo institucional, como por ejemplo las campañas de alfabetización del campesinado en varios países de América Latina.

Ambos modelos ponen en discusión a los principios tradicionales de la escuela: maestros que sólo enseñan y alumnos que sólo aprenden; excesivo peso de los grados, exámenes, certificados y procesos burocráticos de aprendizaje; regulaciones que normalizan y asimilan las distintas experiencias institucionales a un modelo centralizado y controlado de educación masiva, entre otros rasgos característicos de cualquier escuela tradicional. Sus ramificaciones fueron múltiples, aunque en muchos casos frustrantes, dada la resistencia que ejercía el modelo tradicional.

En la Argentina existen muchos ejemplos de ambas perspectivas educativas⁵, aunque quizás los casos que más nos remitan a las escuelas experimentales de Tierra del Fuego, sean los iniciados por las hermanas Cossettini en Rosario, con su escuela activa⁶. En ese caso, creemos que se da un claro ejemplo de combinación de ambos modelos, ya que se trataba de una experiencia de educación alternativa inserta en una escuela pública, con principios que respondían a la tradición de la Escuela Nueva y, al mismo tiempo, con un fuerte componente social, que la remitían a la educación popular.

El caso de las escuelas experimentales de Tierra del Fuego, debe ser analizado a la luz de estos antecedentes, aquí brevemente expuestos, además de su raíz más directa en el Instituto Speroni y su propia historia en Argentina. Sin embargo, ya adelantándonos a algunas de las conclusiones de nuestro estudio, seguramente las escuelas experimentales se hallen mucho más ligadas a la primera perspectiva aquí reseñada, la correspondiente a la Escuela Nueva, que a la segunda, centrada en la educación popular. Como veremos, su carácter más “aislacionista” también tiene un correlato social, ya que al igual que muchas experiencias de la Escuela Nueva atienden a sectores más acomodados de la población, mientras la educación popular tiene un foco mayor en los sectores más desfavorecidos y marginados de la estructura social.

⁵ Un texto reciente de Gvirtz y Oeslner (2002) reseña cinco grupos de experiencias ligadas a la Escuela Nueva en la Argentina.

⁶ La experiencia de las hermanas Cossettini ha sido analizada en los textos de Pelanda (1995) y Bianco (1996). Además de ellas, los casos de Luis Iglesias, Florencia Fassatti o Dolores Dabat constituyen otros antecedentes de docentes argentinos reconocidos por su apertura hacia nuevos modelos educativos que significaron un quiebre con respecto a las prácticas educativas tradicionales.

2. LAS ESCUELAS EXPERIMENTALES COMO POLÍTICA EDUCATIVA

En este apartado se exponen los orígenes y principios de la propuesta educativa de las escuelas experimentales en el país y su arribo y expansión en la provincia de Tierra del Fuego, así como también el marco legal que acompañó este proceso. Se destacan los rasgos comunes y los distintos actores participantes de este fenómeno en el municipio fueguino.

2.1- ORÍGENES EN ARGENTINA

Los orígenes de las escuelas experimentales pueden remontarse al segundo tercio del siglo XX cuando tres personas decidieron hacer la experiencia de enseñar de una manera diferente a la educación tradicional. Una de ellas era Dorothy Ling –música profesional-, quién por medio de un cuestionamiento personal acerca de su propia formación académica en la música comenzó a pensar en la necesidad de desandar ese aprendizaje que la había alejado de la disposición musical natural y espontánea y empezó a transitar ella misma nuevos caminos de acceso directo a la música.

Habiendo desarrollado experiencias educativas de enseñanza de la música en distintos ámbitos educativos con esta nueva concepción, Dorothy Ling decidió -al jubilarse- abrir un **taller** al que asistían muchos de sus estudiantes universitarios voluntariamente y al que se iban incorporando nuevos miembros. La mayoría de estos últimos no eran estudiantes de música sino interesados en orientarse mediante una experiencia musical. El taller formaba parte de la búsqueda de Dorothy en descubrir aquellos nuevos modos de acercarse a la música.

Sin reglamento alguno, sin organización formal impuesta y sin que nadie dirigiera el taller, cada uno de los que participaban de él tenía una situación vital única que nunca fue invadida con averiguaciones personales. El taller funcionaba los fines de semana en el departamento de Dorothy en Buenos Aires y, si bien cada uno podía disponer autónomamente de su tiempo, se juntaban durante dos horas para cantar y leer algún texto que no se comentaba sino que iba despertando en cada uno distintas resonancias. Otra de las actividades que se desarrollaban en el taller era la de **compartir el pan**, acto que revestía un valor ritual ancestral.

De todas maneras, la principal preocupación era lograr en la **experiencia musical** “*la producción de sonido musical –resonante, expresivo, boyante y transparente- que sólo es posible cuando uno vuelve su atención hacia adentro y hace de sí un*

resonador” (Dorothy Ling, 1990). Este paulatino proceso era logrado a partir de un prolongado **silencio interior** inicial, luego del cual se pasaba a cantar a boca cerrada y finalmente a un cantar sin esfuerzo dirigido hacia sí. En segundo lugar, se encontraba la preocupación porque cada uno encontrara su verdadera voz natural y, además, que fuera posible cantar musicalmente al unísono sin dirección. Esto solamente era viable “*experimentando la verdadera libertad que proporciona la obediencia interior (a los requerimientos de la expresión artística)...el obedecerse. Cuando la atención de cada uno se eleva al nivel del ser, se establece una verdadera comunicación entre los cantantes mismos y entre éstos y los oyentes, y todos experimentan una **alegría de vivir***” (Dorothy Ling, 1990)

En consecuencia, los asistentes al taller comenzaron a intentar experimentar en el resto de los ámbitos de la vida esa actitud musical con la que se trabajaba allí. “*Esta experiencia musical de libertad de expresión por obediencia interior, auténtica comunicación y alegría de vivir, tuvo que ser llevada a la vida cotidiana y sostenida en todas nuestras actividades*” (Dorothy Ling, 1990). Fundamentalmente esto implicaba que las distintas tareas cotidianas, como podrían ser cocinar o limpiar, y las demás situaciones de la vida debían ser abordadas también con esta actitud. Esto se basa en la idea de que a diario se cambia de actitud con las diferentes actividades por la importancia que se le asigna a cada una de ellas, considerando que muy pocas pueden producir esta alegría de vivir. La propuesta de esta visión era **abordar todas las actividades con el mismo sentido único capaz de producir aquella alegría.**

La investigación y experiencia continuaban ampliándose y la tarea de búsqueda de sí y cultivo interior condujo inevitablemente a “*un cuestionamiento del sistema masivo y obligatorio del sistema de instrucción pública a que todos estamos sometidos y que en algún momento pasó a denominarse educación, con la cual nada tiene que ver*” (Dorothy Ling, 1990). Al preguntarse acerca de las razones por las cuales la actitud musical natural de los niños estaba tan lejana a la realidad de los adultos descubrieron que todas las actitudes, gestos y valores habían sido adquiridos. La mirada se dirigió, entonces, al sistema de educación tradicional. Según esta visión, la enseñanza formal sólo había desarrollado el aspecto intelectual de todas las potencialidades del hombre, dejando de lado la emoción, la creatividad, la imaginación, el mito, la espontaneidad, la libertad de expresión y la afectividad, racionalizando todo el proceso.

A propósito de aquello, Dorothy Ling y dos estudiantes más – una bailarina y la otra pintora, música y poetiza nata- tuvieron especial interés en desarrollar un proceso de educación alternativo al tradicional, que se iniciara a temprana edad y permitiera acompañar el desarrollo de la actitud musical natural. Una de ellas puso a disposición una sala grande que había en su casa de la localidad de City Bell -partido de La Plata localizado en la provincia de Buenos Aires- y, después de varios intentos infructuosos, comenzó a funcionar allí en 1959 un **Centro de Investigación Pedagógica.**

La fundación de este Centro tenía por objetivo la realización de investigaciones en el campo de la educación teniendo como eje una escuela para niños e infantes, en

la que se intentara “mantener viva y prolongar hasta la adolescencia la capacidad del niño para el juego imaginativo, la creación y recepción de imágenes artísticas, su visión cósmica de la totalidad y el paisaje mítico de su existencia” (Dorothy Ling, 1990). A su vez, estaba en la intención de sus fundadoras que los niños supieran, por experiencia, que el modo de vida que la sociedad les ofrecía no era el único y que existía otro con mucho más sentido y trascendencia. El haber podido pasar su niñez junto a sus hermanos y demás niños y adultos creativos, también ofrecería a los niños un **punto de referencia para poder orientarse en cualquier momento de su vida.**

Para lograrlo era necesario el adecuado empleo de imágenes artísticas en manos de **adultos creativos** interesados en su auto-conocimiento y desarrollo. Si bien las tres mujeres que fundaron este Centro no poseían credenciales pedagógicas, habían desarrollado su capacidad creativa. Ellas consideraban, basadas en pensadores como Krishnamurti, que para poder educar era necesario ante todo “*estar vivos, saber vivir, y el verdadero educador (...) enseña por imagen, por presencia, gesto y actitud*” (Dorothy Ling, 1990).

El Centro empezó sólo con dos maestras y dos niños, pero fue creciendo hasta llegar a 120 a lo largo de los años. El número de docentes idóneos limitaba la ampliación de la experiencia. Las edades de los niños oscilaban entre los 3 y los 13 años y **no se recibía a ningún alumno si sus hermanos no ingresaban también**, para evitar la creación de conflictos continuos en las familias. Desde la creación del Centro Pedagógico en 1963 y por más de 20 años, se trabajó en el sector privado con el formato legal de asociación civil sin fines de lucro sostenida con una módica cuota abonada por los alumnos. Los ingresos se dividían en dos mitades. Una de ellas era utilizada para pagar a los **docentes**, quienes recibían el **mismo sueldo y tenían la misma jerarquía**. El Centro no tenía dueños ni directivos, todas las responsabilidades se compartían. La otra mitad de los ingresos se destinaba a la compra de **material**, que era provisto por el Centro para asegurar su buena calidad, y mantenimiento.

Los niños de todas las edades –divididos en pequeños grupos sentados en círculo sobre alfombritas– pasaban cinco horas por día en un salón de paredes vidriadas que daban a un **jardín**. Este era utilizado por los chicos para jugar y también era cuidado por ellos y los maestros. La participación en esas actividades les proporcionaba una experiencia tanto física como emocional de la Naturaleza. Durante el tiempo de clase, los niños eran inducidos a **descubrir cosas por sí mismos** a partir de la presentación de materiales adecuados y la realización de experiencias oportunas. Después, escribían, dibujaban o pintaban algo relacionado con el trabajo creando imágenes. El material básico utilizado en todos los campos era la **imagen artística**. Los alumnos no memorizaban ni estudiaban porque no era necesario ya que “*lo que se experimenta por el impacto de una imagen artística no se olvida fácilmente y sirve de lazo de unión entre todas las cosas, de modo tal que una cosa evoca a las demás*” (Dorothy Ling, 1990).

Entre los tres y los cinco años, los alumnos se iban familiarizando con la organización básica del universo, tanto a nivel macro como micro, y del modo de

generación y mantenimiento de la vida por medio de imágenes, dibujo, pintura, mitos, leyendas y cuentos populares. Más tarde, éstos se iban transformando en la lectura de documentos originales y narraciones de viajeros, investigadores, historiadores y literatos, manteniendo viva la tradición oral, que se complementaba con la visita de algún investigador universitario para hablar de su trabajo. Algunas veces, los niños también exponían sobre algún tema. Este tipo de educación creativa y por participación era posible gracias al **reducido tamaño de los grupos**, ya que su producción a escala la hubiera tornado inviable.

Al finalizar el día y luego de limpiar el edificio, docentes y niños se sentaban en **completo silencio en un gran círculo** para cantar canciones populares y romances y compartir el pan. Esta imagen simbólica del círculo es muy poderosa, ya que crea una sensación de unidad y totalidad, y el silencio que se producía por consenso mutuo formaba parte esencial y ritual de la vida diaria.

Es interesante señalar que el Centro Pedagógico no era sólo una escuela para niños sino también para maestros, pues se trataba de un proceso de mutuo y auto descubrimiento. *“Ser docente de esta escuela requiere una actitud totalmente desinteresada y un sincero interés por la propia autorrealización. Cuando la intensidad del cultivo interior de un maestro baja de nivel, baja simultáneamente y en la misma medida su comprensión de la verdadera naturaleza de su tarea docente”*(Dorothy Ling, 1990). En este sentido, la tarea básica de los maestros es *“crear, por presencia y actitud, un espacio sacral para vivir juntos y trabajar”*.

A partir del trabajo que se venía desarrollando en el Centro Pedagógico en el ámbito privado, en 1984, el Ministerio de Educación de la Nación les solicitó que iniciaran una experiencia similar en el ámbito público extendiéndola al nivel secundario –con un Bachillerato- y terciario –por medio de la creación de un **Instituto de Magisterio**-. Ante la insuficiencia de personal para sostener estas dos experiencias en paralelo se tomó la decisión de pasar al ámbito público, con la condición de que les dejaran plena libertad. Una puesta a prueba de este margen se dio cuando el Ministerio pidió la apertura de vacantes para más cantidad de alumnos y el Instituto se resistió, aduciendo como razón la esencia misma de la propuesta educativa: esta modalidad no funciona con grupo grandes. A partir de este pasaje, de la órbita privada a la pública, la educación comenzó a ser gratuita y el gobierno nacional radical les aportó los fondos para la construcción de un nuevo edificio. La propuesta del Ministerio fue aceptada porque *“era la gran y única posibilidad de extender nuestra experiencia educacional para abarcar todos los niveles y también porque era el primer intento oficial, en este país, para reemplazar la escolaridad obligatoria por una auténtica educación”*(Dorothy Ling, 1990).

La **formación de los docentes en el Instituto**, que aún sigue funcionando y es una pieza clave en la modelo de las escuelas experimentales de todo el país, tiene una duración de tres años con una amplia carga horaria cada día. Como no podía ser de otro modo, el tipo de preparación recibida es muy diferente que la del resto de los docentes ya que ellos serán los encargados de posibilitar esta experiencia de

educación alternativa. *“El único propósito de esta experiencia es ayudarles a redescubrir y reabrir las puertas de su percepción original, canales del verdadero afecto, comunicación y expresión creativa, bloqueados y anulados por las exigencias de nuestra sociedad materialista. La experiencia diaria del auto-descubrimiento y recuperación es la única manera posible de llegar a comprender la educación y la naturaleza de su función como educadores”* (Dorothy Ling, 1990).

Los aspirantes son sometidos a una intensa experiencia creativa en todos los campos del arte: música, danzas folklóricas, pintura, dibujo, literatura, narración de cuentos. Asimismo, se asigna especial importancia al desarrollo de la musicalidad para cantar, hablar, leer y desplazarse. Desde el segundo año del magisterio, comienza la realización de prácticas en escuelas que pueden ser elegidas a partir de la disponibilidad existente de lugar en las escuelas experimentales diseminadas a lo largo del país. Como nos contó Carlos Videla⁷, actual rector del Instituto y parte de la experiencia desde sus inicios, el hecho de que las residencias de los aspirantes a docentes del Instituto Speroni de la provincia de Buenos Aires fueran realizadas fuera de la jurisdicción, en otras escuelas experimentales ubicadas en distintas localidades del país, era mal visto por las autoridades provinciales. Por otra parte, se considera que esta experiencia formativa no termina con la obtención del título docente sino que debe seguir después de los tres años de formación.

Continuando con el recorrido histórico acerca de los orígenes de las escuelas experimentales en la Argentina, en 1986 egresó la primera promoción del Instituto que fue absorbida por el mismo. Al año siguiente, uno de los graduados – asistido por alumnos del tercer año del magisterio- abrió una nueva escuela oficial para chicos de 3 a 13 años a pocos kilómetros de distancia. En 1988, se creó otra escuela más en City Bell y, a partir de entonces, la experiencia fue expandiéndose hasta llegar a una veintena de escuelas en todo el país en el año 2003. Seis de ellas se localizan en la Ciudad de Ushuaia, provincia de Tierra del Fuego.

Los **vínculos entre las escuelas y el Instituto Roberto Themis Speroni** de la localidad de City Bell, provincia de Buenos Aires, así como de las escuelas entre sí, son múltiples y de distintos tipos. En primer lugar, a pesar de que no hay instancias formales de reunión existe un fluido contacto de orden personal entre los docentes de las distintas escuelas. Esto se debe a que muchos de ellos han hecho la residencia o han trabajado en otra escuela experimental distinta de aquella en la que se encuentran desempeñándose hoy. Asimismo, existen vínculos cercanos y personales de los docentes con Carlos Videla. Él viaja de vez en cuando a las escuelas y ellos buscan su consejo, su reflexión. Como nos dijo un padre y docente: *“Cada escuela se maneja independientemente de las otras, hay un vínculo y un abreviar con las personas de La Plata”*⁸.

⁷ Entrevista con Carlos Videla, rector del Instituto Themis Speroni de City Bell (Julio 2003).

⁸ Entrevista con Emilio Urruti, padre y docente de la escuela experimental “La Bahía”, Ushuaia (Agosto 2003).

Por otro lado, existen fuertes vínculos en el **plano profesional** entre las escuelas y el Instituto. En este sentido, los docentes son todos egresados del Instituto Speroni o hacen el magisterio a distancia allí.⁹ También, cada tanto, se ofrece una capacitación en una escuela experimental a la que asisten algunos de los demás docentes y los terceros jueves de cada mes Nelly Pearson – una de las fundadoras del Centro- da una clase en el Instituto, que es grabada en video para posibilitar su llegada al resto de las escuelas. Además, los docentes viajan en julio a La Plata y se contactan con la gente del Instituto. Es decir, tanto la formación como la capacitación de los docentes está conectada con el magisterio de City Bell. A su vez, los programas utilizados por las escuelas son similares y la propuesta pedagógica y de gestión es la misma.

En tercer lugar, las escuelas están conectadas entre sí por medio de **actividades puntuales o regulares**. Por ejemplo, se realizan obras de teatro en una escuela a la que concurre otra, se intercambian material para trabajar, los talleres de los maestros en cada escuela se hacen distintos días de la semana para que puedan asistir maestros de otras escuelas también.

Finalmente, las escuelas tienen un importante vínculo con el Instituto Speroni, que podríamos llamar **político**. Esto obedece a la importancia que reviste para la apertura de nuevas escuelas la presencia de Carlos Videla. Como se verá más adelante, la coyuntura política resultó determinante para lograr el apoyo de los funcionarios en la apertura de las escuelas. Sumado a eso, la representación de Videla ante los políticos para obtener la autorización gubernamental fue clave. Un padre afirmó: *“Las escuelas tienen el sello de Carlitos, Carlitos es un “abre escuelas”, termina de abrochar las cosas a partir del trabajo de los padres.”*¹⁰ A su vez, las escuelas se han unido para hacer algunos reclamos, como por ejemplo el pedido de cargos para los docentes en las escuelas municipales.

En suma, las escuelas mantienen distintos vínculos entre sí y con el Instituto Speroni, si bien no están institucionalizados. Los contactos con el magisterio y la gente de City Bell son fluidos y aquellos representan una referencia permanente para las escuelas, además de su decisiva participación al momento de que cada uno de los gobiernos provinciales las reconozcan y de la permanente provisión y formación de docentes. Por otra parte, las relaciones de las escuelas entre sí tampoco transitan canales formales, pero sí informales y de orden personal junto al intercambio de materiales, invitaciones a las obras de teatro, entre otras.

Como se ha podido observar a lo largo del recorrido entre los antecedentes de la fundación de la primera escuela experimental y la multiplicación de este fenómeno a lo largo del territorio nacional, existen algunos **principios** sobre los que se basaron

⁹ Este tema será abordado más adelante en el apartado sobre *“La propuesta educativa: pedagógica y organizacional”*.

¹⁰ Entrevista con Emilio Urruti, padre y docente de la escuela experimental *“La Bahía”*, Ushuaia (Agosto 2003).

estas escuelas que vale la pena puntualizar. Entre ellos se encuentran: **el arte como esencia de la educación y sus implicancias (aprender haciendo, participación), el compromiso y la coherencia entre lo que se enseña y lo que se hace por parte de los maestros y el igualitarismo, el apego a las reglas y la no competencia, entre otros.**

El objetivo en las escuelas experimentales es lograr una actitud artística y no el desarrollo de técnicas y habilidades especiales. Esto implica poner el acento “*en los medios y los caminos y no en los resultados. Es en este sentido que el arte está detrás de toda la enseñanza dotándola de un carácter eminentemente participativo y vivo.*”¹¹ Esta propuesta ubica a la experiencia artística como eje de la educación y fuente de profundo bienestar. Asimismo, postula que el aprendizaje es un “aprender haciendo”, “*que deja una marca interior, que perdura y sirve de sustento para las situaciones más difíciles de la vida*”¹². Una docente de la primera escuela municipal experimental de Ushuaia, “Las Lengas”, nos explicó: “*Se parte de la idea de que el hombre es un artista y hay que tratar, desde que el niño llega a la escuela, de acompañar esas virtudes. Ese camino lo hacen primero los maestros en el taller.*”¹³ A propósito de esto, los docentes son un pilar fundamental de esta experiencia. El compromiso con lo que se enseña y la coherencia entre lo que dicen y lo que hacen los docentes es clave: para generar una actitud creadora en los chicos es necesario partir del reconocimiento de esa capacidad en sí mismos. Por último, otro de los principios en los que se fundamenta esta experiencia es la idea de no fomentar la competencia, no comparar, acompañar los tiempos de cada uno para que ni los chicos que tienen dificultades ni los que son brillantes se sientan excluidos. Y todo esto cobra sentido con el apego a las reglas que valen para todos por igual, niños y adultos, docentes y padres.

En las siguientes secciones de este apartado, profundizaremos la llegada de estas escuelas a Ushuaia y su realidad actual en la provincia. A su vez, en el tercer apartado del informe nos extenderemos acerca de la propuesta pedagógica y de gestión que permitirá apreciar mejor el desarrollo de los principios antes mencionados.

2.2- LA LLEGADA DE LA EXPERIENCIA A USHUAIA: DEL MUNICIPIO A LA PROVINCIA

La creación de la primera escuela experimental en la provincia de Tierra del Fuego, así como las que le siguieron no son – como hemos visto- fenómenos aislados

¹¹ Informe presentado en noviembre de 1992 a Mario Danielle, ex intendente de la Municipalidad de Ushuaia, por el rector del Instituto Themis Speroni, Carlos Videla, a pedido de las autoridades del Ministerio de Educación de Tierra del Fuego para ampliar la información sobre su labor docente.

¹² Entrevista con Carolina, docente de la escuela experimental “Las Gaviotas”, Ushuaia (Agosto 2003).

¹³ Entrevista con Sandra, docente de la escuela experimental “Las Lengas”, Ushuaia (Agosto 2003).

sino que forman parte de la expansión nacional de la experiencia iniciada en la provincia de Buenos Aires a mediados del siglo XX. Para que esto fuera posible se dieron al menos tres condiciones. En primer lugar, el interés y pasión de los padres por la propuesta educativa que los condujo a tomar la iniciativa y buscar el respaldo del gobierno, sea este municipal o provincial, en la puesta en marcha y sostenimiento de las escuelas. En segundo término, otro factor determinante en el desarrollo de la experiencia fue el papel desempeñado por el director del Instituto Roberto Themis Speroni, Carlos Videla, tanto para apoyar a padres y docentes como para peticionar ante las autoridades gubernamentales. La capacidad y experiencia de Videla para conseguir el apoyo de los gobernantes es una de las claves para leer la historia de las escuelas experimentales. En tercer y último lugar, la coyuntura política también funcionó -como se analizará a continuación- como condicionante para la apertura de las escuelas.

Cuadro 1- Escuelas experimentales por año de creación, jurisdicción, normativa (Año 2003)

AÑO DE CREACIÓN	ESCUELA	JURISDICCIÓN	NORMA DE CREACIÓN /RECONOCIMIENTO PROVINCIAL
1993	Las Lengas	Municipal	- Decreto Municipal 152/93 - Ordenanza Municipal 1120 - Resolución M.E y C. 72/93
1993	La Bahía	Municipal	- Decreto Municipal 155/93 - Ordenanza Municipal 1121 - Resolución M.E y C. 115/93
1994	Taller especial	Municipal	S/d
1996	Los Alakalufes	Municipal	- Ordenanza Municipal 1605 - Resolución M.E y C. 401/96
2000	Los Coihues	Provincial	Decreto 896 /00
2001	Los Calafates	Provincial	Decreto 419/01
2003	Las Gaviotas	Provincial	Decreto 971/03

Fuente: Cuadro elaborado a partir de la información relevada en la provincia durante el trabajo de campo (Agosto 2003)

Cuadro 2- Escuelas experimentales por unidades educativas, establecimientos, grupos, alumnos y docentes (Año 2003)

ESCUELA	Unidades educativas	Grupos	Alumnos	Docentes
Las Lengas	Inicial EGB 1 EGB 2 EGB 3	12	180	16
La Bahía	Inicial EGB 1 EGB 2 EGB 3	11	135	13
Los Alakalufes	Inicial EGB 1 EGB 2	9	135	10
Los Coihues	Inicial EGB 1	7*	85	7
Los Calafates	Inicial EGB 1	4	61	4
Las Gaviotas**	Inicial EGB 1	2	30	2
TOTAL	17	45	626	52

Fuente: Cuadro elaborado a partir de la información relevada en la provincia durante el trabajo de campo (Agosto 2003)

* 4 grupos de 15 alumnos, 1 de 14, 1 de 7 y 1 de 3.

** comparte el edificio con la escuela "Los Coihues".

A comienzos de la década del '90, en el año 1992, un grupo de padres que habían tomado conocimiento de la experiencia de estas escuelas en la localidad de Piedra Buena, provincia de Santa Cruz, y que se habían contactado con gente de La Plata comenzaron a trabajar para lograr la apertura de una escuela experimental en Ushuaia. Para esto acudieron, primero, a la ministra de educación provincial. Pero como en aquella ocasión sólo pudieron iniciar un expediente con esta petición, decidieron recurrir al intendente municipal. La coyuntura política los favoreció. En

ese momento, se estaba operando – a nivel nacional- la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias. En ese contexto, el entonces intendente de la Ciudad de Ushuaia – Mario Danielle del Partido Justicialista - avizoraba la posibilidad de ser gobernador. Fueron esta sumatoria de cuestiones las que pusieron en el tapete la discusión sobre la posibilidad de que la intendencia se hiciera cargo de las áreas de Educación y Salud. A pesar de que esto finalmente no sucedió, Danielle, con un muy buen olfato político, decidió apostar por las escuelas y apoyarlas. Por otra parte, el haber sido rechazadas a nivel del gobierno provincial por sus opositores políticos del Movimiento Popular Fueguino representaba un incentivo más para hacerlo. Años más tarde, Danielle –comprometido con el proyecto- continuaría apoyando a las escuelas desde el gobierno provincial.

Este grupo de padres, que había conseguido entusiasmar al intendente, le propuso convocar a Videla para que los apuntalara en la apertura de la escuela. Ésta comenzó a funcionar como experiencia piloto con 30 chicos, en uno de los nuevos centros comunitarios que les había dado Danielle, con la denominación de “Taller de expresión artística”. Por medio de una ordenanza que el intendente envió al Concejo Deliberante Municipal se crearon los dos primeros cargos para los docentes de la escuela, los cuales no tenían carácter docente sino que estaban equiparados al escalafón municipal.

La incorporación al sistema educativo provincial de la escuela creada por Decreto Municipal llegó en marzo de 1993 y en mayo de ese año se aprobó el plan de estudios. Por medio de aquellas resoluciones, el Ministerio de Educación provincial estableció que el Municipio se encargaría de las cuestiones administrativas – personal y funcionamiento de las escuelas- y la provincia de la parte pedagógica – supervisión, evaluación y ajustes del plan experimental- a través del Departamento Técnico-Pedagógico de Planes y Programas y, por lo tanto, dentro de la esfera del sector público.

Un mes después del reconocimiento provincial de esta primera escuela – ahora llamada “**Escuela Experimental Las Lengas**”-, en abril del ‘93 y también por iniciativa de los padres de los chicos que no pudieron entrar a la primera se incorporó al sistema público provincial la segunda escuela municipal. El reconocimiento provincial y la aprobación de su plan de estudios, que llegó en mayo junto con el de Las Lengas, implicaba que los títulos expedidos por las escuelas se consideraban oficiales y tenían validez. El tiempo que transcurrió entre el comienzo de funcionamiento de la escuela y su reconocimiento fue transitado “a todo riesgo” por los padres y los alumnos que allí asistían. Esta segunda escuela se denominó “**Escuela Experimental La Bahía**” y de ella surgió como anexo y por iniciativa de una maestra de La Plata un taller para chicos con necesidades especiales.¹⁴

¹⁴ Estos niños concurren al taller especial para aprender algunas habilidades básicas –como sentarse en ronda, mantener el silencio, comer solos- y poder incorporarse a las escuelas. En general , los niños con

En abril del '96, en las mismas condiciones que las otras dos escuelas experimentales se creó la tercera escuela municipal por la alta demanda de la comunidad. La escuela experimental municipal “**Los Alakalufes**” funciona en un edificio del ex presidio de la Ciudad de Ushuaia y fue conseguido por acuerdo de los padres, la Municipalidad y la Armada. Una particularidad de la creación de esta escuela reside en que, a diferencia de las otras dos que la precedieron, la resolución que la incorporó al sistema educativo provincial la consideró como un Instituto Público de Gestión Privada que se ajustaba a la Ley de Educación Privada provincial y que sería supervisada por la Dirección de Servicios de Enseñanza Privada del Ministerio.

Esta cuestión no fue revisada hasta julio de 1998, momento en el que una nueva resolución ministerial dispuso sacar, por un lado, a “Los Alakalufes” de la órbita de la educación privada y, por el otro, a “Las Lengas” y “La Bahía” del Departamento Técnico – Pedagógico de Planes y Programas y, finalmente, colocar a las tres bajo la supervisión del nivel correspondiente, dependiente del Ministerio.

En ese entonces, ya se había operado un cambio a nivel de autoridades provinciales y municipales. El nuevo intendente –Garramuño (Movimiento Popular Fueguino)– no tenía la misma predisposición favorable hacia las escuelas como Danielle, el intendente anterior. Una muestra de ello es que durante su gestión no se abrió ninguna escuela experimental nueva bajo la órbita municipal. Es más, Garramuño intentó transferir las escuelas a la provincia aduciendo que no formaban parte de sus obligaciones como municipio. Si bien esto no prosperó, tampoco fue posible convencerlo de la apertura de nuevos establecimientos.

Pero el cambio de autoridades que resultaba desfavorable para las escuelas experimentales en el gobierno municipal, las favorecía en el nivel provincial. El gobernador peronista entrante decidió darle continuidad a la experiencia iniciada bajo el auspicio del ex intendente peronista Danielle en el municipio. En este sentido, en mayo del año 2000, se creó la cuarta escuela experimental, pero ahora bajo la órbita provincial. El gobernador Manfredotti decretó la creación de la Escuela Provincial Experimental “**Los Coihues**”, dando cabida a la demanda de los padres que ya se habían constituido en Asociación Cooperadora –repetiendo la misma secuencia seguida por las escuelas que la antecedieron-. En ese mismo acto, se proveyó con dos cargos y se previó su crecimiento para los ciclos lectivos posteriores. A diferencia de las tres escuelas experimentales municipales donde los cargos de los docentes eran computados para la municipalidad como cargos administrativos, los cargos aludidos de “Los Coihues” tienen rango docente.

A pesar de que las escuelas que fueron creadas bajo la égida provincial ser vieron beneficiadas en ese aspecto, no lo fueron tanto en relación con el lugar físico

capacidades especiales asisten un par de veces por semana al taller y el resto de los días a las escuelas experimentales.

que se les destinó para su funcionamiento. En el caso de “Los Coihues” -y merced a la intercesión de Danielle por su cargo en el Instituto Provincial de la Vivienda- la escuela comenzó a trabajar en un edificio perteneciente a un ex hospital asentado sobre un terreno del gobierno. Por encontrarse en litigio judicial, la provincia proporciona el local a la escuela en comodato.

En marzo del año siguiente -2001-, se abrió la segunda escuela provincial experimental. El proceso fue similar: iniciativa de los padres constituidos en Cooperadora con apoyo de la gente del Instituto Speroni, petición al gobierno, inicio de las clases, aprobación oficial del gobierno provincial con provisión de cargos y del edificio. Esta escuela se denominó “**Los Calafates**”.

Ese mismo año, los alumnos de la primera escuela experimental municipal, “Las Lengas”, creada en Ushuaia, comenzaban el primer año del tercer ciclo de la EGB y los de “La Bahía” lo harían al siguiente. Por esta razón, los directores de estas escuelas y también de las demás escuelas experimentales, junto a Carlos Videla en calidad de director del Instituto Speroni, solicitaron la aprobación provincial para implementar el tercer ciclo. En julio de 2002, la EGB 3 fue aprobada cuando “Las Lengas” ya tenía alumnos de séptimo y octavo año y “La Bahía” había comenzado con el primer año del ciclo. Durante el año que funcionaron sin la aprobación oficial los chicos eran técnicamente considerados desertores. El reconocimiento del ciclo implicó la provisión de cargos provinciales docentes, que serían designados por los mismos docentes de cada una de las escuelas pero con la intervención de los supervisores del nivel y con el requisito de que los aspirantes contaran con la titulación vigente. Asimismo, el tercer ciclo se aprobó para “Las Lengas” y “La Bahía” y se fijó que ellas deberían absorber la demanda de los egresados del segundo ciclo de la EGB de las demás escuelas experimentales.

La última escuela que se creó en la provincia de Tierra del Fuego bajo este plan experimental fue llamada “**Las Gaviotas**”. En junio de 2003 salió el decreto de creación, a pesar de que los padres y los docentes ya venían trabajando desde diciembre del año anterior. Al igual que en los otros casos, los padres se habían constituido como asociación y habían convocado a Carlos Videla para que gestionara la aprobación oficial ante los funcionarios. La oportunidad en que Videla concurrió al Ministerio de Educación provincial con ese propósito no encontró a ningún funcionario que lo pudiera recibir. Mientras que medio año después, en época de campaña electoral para la renovación de autoridades provinciales, salió el decreto de creación de esta escuela. Los dos primeros cargos provistos fueron cubiertos por dos maestros provenientes de “La Bahía” y el lugar en el que funcionan fue cedido por “Los Coihues”.

A través del recorrido histórico realizado, es posible observar que la llegada de la experiencia de las escuelas experimentales a Ushuaia y el proceso de expansión presentan ciertos rasgos comunes. Como ya se ha mencionado es vital la iniciativa de la comunidad de padres tanto para que las escuelas comiencen a funcionar - incluso

antes de ser reconocidas por el Estado- como para que estas sean aprobadas por las autoridades. A su vez, el rol de Carlos Videla para gestionar su apertura frente a los funcionarios es también definitorio, y esto se suma al esfuerzo de padres y docentes para poner en marcha y sostener la propuesta. También resulta interesante remarcar que la coyuntura política no queda en un plano menor al contemplar la expansión de esta experiencia. Podríamos decir que estas escuelas en la provincia de Tierra del Fuego son “hijas” del peronismo, primero en la órbita municipal en manos de Danielle que apostó por ellas y luego desde el nivel provincial con Manfredotti como gobernador. A pesar de que la apertura de las escuelas estuvo supeditada a los vaivenes políticos, también es posible reconocer que si bien comenzó siendo percibida por el entonces intendente como una cuestión política, él terminó apropiándose de este proyecto y apoyando la iniciativa desde sus nuevos y sucesivos cargos.

A continuación se presentan una serie de cuadros que permiten tomar dimensión de la propuesta educativa experimental en relación con el sistema educativo de la provincia y del Municipio, en cuanto a la cantidad de alumnos, docentes, establecimientos y unidades educativas.

En los Cuadros 3 y 4, se expone la situación de las escuelas experimentales ante el sistema educativo de educación común total y por tipo de gestión (público y privado). A partir de ellos, es posible señalar que los alumnos de las escuelas experimentales representan un 2,2% del total de alumnos en la provincia y un 2,6% de los del sector público. Los docentes de estas escuelas, por otra parte, representan un 3,1% del total provincial y casi un 3,8% del sector público.

Este porcentaje es mayor al contemplar la proporción de establecimientos (6,1% del sistema de educación común y 8,5% del sector estatal) y unidades educativas (15,8% del sistema de educación común y 22,9% del sector estatal) de las escuelas experimentales, lo que obedece a la baja cantidad de alumnos por docente. Es decir, si bien tienen una **alta proporción de establecimientos y unidades educativas del sistema educativo provincial, este porcentaje es menor en cantidad de alumnos porque las escuelas experimentales tienen un bajo número de alumnos por docente y porque tienen un solo grupo por grado.**

Cuadro 3- Escuelas experimentales frente a total provincial y por sector, según unidades educativas, establecimientos, alumnos y cargos docentes

		Unidades educativas (Inicial, EGB1, 2 & 3)	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Escuelas experimentales*		17	6	626	52
Escuelas provinciales	Sector Público	74	70	23.245	1.368
	Sector Privado	33	28	5.066	307
	Total	107	98	28.311	1.675

Fuente: Cuadro elaborado a partir de la información relevada en la provincia durante el trabajo de campo y del Anuario Estadístico 2001 del DINIECE

Cuadro 4- Escuelas experimentales frente a sector público provincial y total provincial, según unidades educativas, establecimientos, alumnos y cargos docentes en términos porcentuales

		Unidades educativas (Inicial, EGB1, 2 & 3)	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Escuelas experimentales /Sector Público		22.9%	8.5%	2.6%	3.8%
Escuelas experimentales / Total Provincial		15.8%	6.1%	2.2%	3.1%

Fuente: Cuadro elaborado a partir de la información relevada en la provincia durante el trabajo de campo y del Anuario Estadístico 2001 del DINIECE

Para realizar esta misma comparación que permita dimensionar el fenómeno de las escuelas experimentales, pero en la ciudad de Ushuaia, se han tomado los datos disponibles por municipio del Anuario Estadístico 2000 del DINIECE. A partir del análisis de los Cuadros 5 y 6, se observa que el 6,2% de los alumnos del sector público de Ushuaia y el 5,1% de las escuelas en total asisten a escuelas experimentales. También es posible señalar que las escuelas concentran el 51% de las unidades educativas de las escuelas públicas y el 36,1% del total de las escuelas en Ushuaia. Estos altos porcentajes permiten tomar dimensión de la importancia del fenómeno en esta Ciudad y en la provincia.

Resta señalar que desde la creación de la primera escuela experimental en Tierra del Fuego en 1993 a la fecha las escuelas experimentales han crecido en matrícula, cargos docentes y unidades educativas. En promedio, se ha creado una escuela experimental cada año y ocho meses y, desde el año 2000, fueron las únicas escuelas que se abrieron en la provincia.

Cuadro 5- Escuelas experimentales frente al total de escuelas en el municipio y por sector, según unidades educativas y alumnos

		Unidades educativas (Inicial, EGB1, 2 & 3)	Alumnos (Inicial, EGB 1,2&3)
Escuelas experimentales		17	626
Escuelas en Ushuaia	Sector Público	33	9.980
	Sector Privado	14	2.112
	Total	47	12.092

Fuente: Cuadro elaborado a partir de la información relevada en la provincia durante el trabajo de campo y del Anuario Estadístico 2000 del DINIECE

Cuadro 6- Escuelas experimentales frente al total de escuelas en el municipio y al sector público en el municipio, según unidades educativas y alumnos en términos porcentuales.

	Unidades educativas (Inicial, EGB1, 2 & 3)	Alumnos (Inicial, EGB1, 2 & 3)
Escuelas experimentales /Sector Público en Ushuaia	51.0%	6.7%
Escuelas experimentales / Total en Ushuaia	36.1%	5.1%

Fuente: Cuadro elaborado a partir de la información relevada en la provincia durante el trabajo de campo y del Anuario Estadístico 2000 del DINIECE

2.3- MARCO LEGAL

El análisis del marco legal que encuadra a las escuelas experimentales y su propuesta educativa alternativa en la provincia de Tierra del Fuego se centra en dos aspectos fundamentales: el encuadre normativo para la aplicación de los planes experimentales y la creación y funcionamiento de escuelas municipales.

Con respecto a lo primero, existe un **claro vacío normativo en la legislación provincial que prevea la aplicación de planes experimentales** y que defina, en ese sentido, los criterios de selección y los requisitos para su funcionamiento, evaluación y seguimiento por parte del Estado. Ante esta carencia, se ha utilizado el marco legal nacional provisto por la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Provincial y la recientemente sancionada Carta Orgánica de la Municipalidad de Ushuaia. Estas tres normas contemplan el “*estímulo, promoción y apoyo a innovaciones educativas y a regímenes alternativos de educación*”¹⁵, “*el estímulo y apoyo a las innovaciones educativas y a los regímenes alternativos de educación*”¹⁶ y garantizan “*la diversidad de proyectos educativos*”¹⁷. Si bien estas normas correspondientes a los tres niveles jerárquicos de gobierno – nacional, provincial y municipal- enuncian estos principios y proveen el marco legal general para la aplicación de este tipo de experiencias alternativas, no

¹⁵ Ley Federal de Educación, N° 24.195, 1993, artículo 5, inc.18.

¹⁶ Ley de Educación provincial, N°159, 1994, artículo 5, inc. J.

¹⁷ Carta Orgánica de la Municipalidad de Ushuaia, 2002, artículo 70.

hay en la provincia una ley que regule puntualmente todo lo concerniente a planes experimentales. Esto puede deberse a que la propuesta educativa alternativa estudiada es pionera en la provincia como plan experimental.¹⁸

El segundo de los temas señalados es el **carácter municipal** de las tres primeras escuelas experimentales de Ushuaia. La facultad concurrente de la provincia y el municipio para la provisión de educación y la creación de escuelas bajo la órbita municipal es uno de los puntos a considerar. La Constitución provincial establece en el artículo 173 inciso 8 que *“la provincia reconoce a los municipios la facultad de ejercer sus funciones político administrativas y en particular el poder de policía con respecto a la educación, en concurrencia con la provincia.”*¹⁹ A su vez, en las cláusulas transitorias de la Carta Magna provincial se dispuso que Ley Orgánica de las Municipalidades²⁰ regiría hasta tanto las municipalidades dictaran su propia carta orgánica. Esta ley facultaba a las municipalidades a crear escuelas y tuvo vigencia hasta que fue recogida por la Carta Orgánica municipal de Ushuaia, sancionada en el año 2002. A pesar de que estas normas, al igual que la Ley Federal de Educación²¹, disponían estas facultades concurrentes para la provincia y el municipio, como no estaba establecido qué organismo administrativo municipal contendría a estas escuelas existió un margen para la sujeción de la continuidad de esas escuelas experimentales municipales frente a los vaivenes políticos municipales. Tal es así que, como señalamos, durante la gestión del intendente Danielle se abrieron tres escuelas y después, con el cambio de signo político en la intendencia, no se crearon más en esta órbita ya que el nuevo intendente desconocía la competencia municipal sobre las escuelas. La recientemente sancionada Carta municipal viene a poner fin a esta situación, ya que dispuso un plazo para que *“la autoridad municipal competente (...) determine el organismo que contendrá a las escuelas que dependen del municipio”*²². La ordenanza municipal N°2572 del Concejo Deliberante aplica lo dispuesto por la Carta Orgánica y establece que el Departamento Ejecutivo Municipal a través de la Secretaria de Turismo y Cultura contendrá a las escuelas, cerrando así la discusión acerca de la viabilidad de estas escuelas en el ámbito municipal.

El otro punto conflictivo a tener en cuenta, que también fue zanjado por la Carta municipal y las disposiciones emanadas a partir de ella, fue el **carácter del personal docente de las escuelas municipales**. Como consecuencia de los vacíos legales antes señalados, los docentes de las primeras escuelas fueron empleados por la Municipalidad con carácter administrativo y permanecieron así hasta que la segunda disposición complementaria transitoria de la Carta Orgánica municipal fijó la necesidad de determinar la situación escalafonaria docente del personal que se

¹⁸ Entrevista con Carlos Videla, rector del Instituto Themis Speroni de City Bell (Julio 2003).

¹⁹ Constitución Provincial, 1991.

²⁰ Ley Orgánica de las Municipalidades, N°236.

²¹ Ley Federal de Educación N°24.195, 1993, artículos 3 y 7.

²² Carta Orgánica de la Municipalidad de Ushuaia, 2002, Disposición complementaria transitoria segunda.

estaba desempeñando en las escuelas. ²³ Para dar curso a esto , la ordenanza citada²⁴ del Concejo Deliberante reconoció la condición docente y la antigüedad en la función y un reciente decreto municipal estableció el escalafón docente. De este modo, se regulariza la situación reconociendo a los docentes esta condición.

Como es posible observar, las escuelas experimentales nacieron en condiciones legales precarias que fueron, en algunos casos – como la determinación del organismo municipal del cual dependen y el reconocimiento de la condición docente de los cargos municipales en las escuelas –, regularizándose. Pero en otras cuestiones no menores, como la especificación de la aplicación provincial de planes experimentales, sigue existiendo un vacío legal que es necesario subsanar²⁵.

²³ Ídem. 15.

²⁴ Ordenanza municipal N°2572, 2003.

²⁵ Un ejemplo de esto está relacionado con la modalidad de cobertura de los cargos docentes en las escuelas experimentales. Estos están fuera del concurso previsto para los demás cargos de las escuelas públicas provinciales y se cubren por medio de la aprobación de los docentes que ya se desempeñan en la escuela. Esta anomalía podría ser subsanada legalmente si una ley de aplicación de planes experimentales previera que el acceso a los cargos en estas escuelas sea distinto a la modalidad tradicional.

Cuadro 7- Marco legal de encuadre de las escuelas experimentales

Normativa	Tipo y número	Año de sanción	Jurisdicción
Ley Federal de Educación	Ley 24.195	1993	Nacional
Constitución Provincial		1991	Provincial
Ley Provincial de Educación	Ley 159	1994	Provincial
Ley Orgánica de las Municipalidades	Ley 236		Provincial
Carta Orgánica de la Municipalidad de Ushuaia		2002	Municipal
Creación o incorporación al sistema educativo provincial de las escuelas experimentales	Resolución M.E y C. N°72/93 Resolución M.E y C. N°115/93 Resolución M.E y C. N°401/96 Decreto N° 896 /00 Decreto N° 419/01 Decreto N° 971/03	1993 al 2003	Provincial
Aprobación de plan de estudios de las escuelas experimentales	Resolución M.E. y C. N°281	1993	Provincial
Implementación del tercer ciclo de EGB en escuelas experimentales	Decreto N° 931	2002	Provincial
Pasaje a la órbita de supervisión del Ministerio de Educación	Resolución M.E y C. N°917	1998	Provincial
Escuelas municipales experimentales	Ordenanza Municipal 2572	2003	Municipal

Fuente: Elaboración propia en base a la normativa relevada en el Centro de Información y Documentación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia durante el trabajo de campo (Agosto 2003)

3. LAS ESCUELAS EXPERIMENTALES POR DENTRO

Luego de haber presentado los principios y orígenes de las escuelas experimentales en el país y en Ushuaia y de haberlas considerado desde el ángulo de las políticas públicas, en el presente apartado se describe la **situación actual y el funcionamiento de las escuelas**. La primera parte caracteriza la **propuesta educativa escolar**, tanto desde lo *organizacional* como desde lo *pedagógico*, la segunda apunta a la **contextualización** de estas experiencias por medio de la presentación de una serie de *datos* cuantitativos (indicadores de calidad) cotejándolos con la situación provincial y, por último, la tercera expone las diferentes *percepciones* de distintos miembros de la comunidad educativa fueguina.

3.1- LA PROPUESTA EDUCATIVA: PEDAGÓGICA Y ORGANIZACIONAL

La propuesta educativa de las escuelas experimentales se diferencia de las escuelas tradicionales en las cuestiones organizacionales y pedagógicas y constituye una alternativa para la educación de niños y niñas en la Ciudad de Ushuaia. A continuación abordaremos, a los fines de hacer más clara la explicación, ambos temas por separado sin dejar de mencionar que están en íntima conexión y de señalar la unicidad y consistencia de la propuesta educativa.

En cuanto a la gestión escolar, las escuelas experimentales se caracterizan por estar integradas por un **equipo docente en el que no existen jerarquías**. Los maestros rotan y se turnan en las diversas actividades escolares diarias: dar clase, estar a cargo de la biblioteca, limpieza, cuidado de la escuela y portería. Esto se fundamenta, según Dorothy Ling, en que la actitud con la que se encarán las diversas tareas de la vida no debe cambiar por el tipo de actividad, sino que es necesario redescubrir la alegría del trabajo²⁶. “*Los valores del trabajo artístico, intelectual y manual se desdibujan porque son fruto del mismo interés vital.*”²⁷ A su vez, esto implica que las escuelas no tienen porteros ni directivos, sólo docentes. La designación de un director no es más que una mera formalidad requerida por las autoridades del gobierno, pero en el interior de las instituciones todos los maestros tienen la misma jerarquía. Esto resulta atractivo a los funcionarios desde el punto de vista presupuestario.

Por otra parte, es interesante señalar que la modalidad de **nombramiento** de los docentes también es particular y difiere del proceso tradicional. Los maestros de estas escuelas son designados por los demás docentes de la institución. Como se ha

²⁶ Dorothy Ling, 1990.

²⁷ Resolución 281/93 del Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Tierra del Fuego, Anexo I: “Propuesta pedagógica en funcionamiento”.

señalado en el apartado anterior, los docentes de estas escuelas no concursan en los llamados de las Juntas de Clasificación.

A su vez, la **formación** de los maestros también es singular. La mayoría de ellos son egresados del Instituto Themis Speroni de City Bell, donde se recibe una formación de tres años con prácticas y residencias en las escuelas experimentales. El tipo de formación es acorde a los principios y espíritu de la propuesta y a las tareas que deben realizar en las escuelas. Se forma a docentes en el desarrollo de su capacidad creadora innata para que después puedan acompañar este proceso con los niños. También pueden ser maestros de estas escuelas otros profesionales, padres o no, que hacen una pasantía en las escuelas de entre seis meses y un año acompañada por distintas lecturas. Aquellos interesados en dar clases que no tengan ninguna formación pueden hacer el magisterio a distancia en el Instituto Speroni. La duración es de tres años, el primero de ellos se cursa durante seis meses en City Bell y el resto del año se completa a la distancia con lecturas, el segundo y el tercer año se asiste por dos meses cada año al Instituto del partido de La Plata y después se realizan las residencias en las escuelas experimentales. El título expedido por el magisterio de City Bell es válido para dar clases en las escuelas de educación tradicional mientras que para enseñar en una escuela experimental los docentes egresados de los magisterios tradicionales deben realizar la pasantía que señalábamos para los demás profesionales.

Además de diferenciarse por la formación, el **horario laboral y dedicación** también es mayor para los docentes de las escuelas. Los maestros limpian la escuela, enseñan y tienen, también, otras actividades adicionales que se integran con la propuesta. Una de ellas son las **reuniones** que mantienen con los **padres** de los alumnos. Dos o tres veces por semana los maestros reciben padres después del horario de clases para mostrarles lo que hacen sus hijos en las clases y para conversar sobre su desempeño. Este momento es muy importante para los padres porque es su oportunidad de conocer cómo se trabaja en la escuela, ya que los chicos no llevan nada de lo hecho en clase a sus casas sino sólo la tarea. Por otro lado, los padres no se reúnen siempre con el mismo docente sino que pueden encontrarse con al menos cuatro docentes que conocen la realidad de sus hijos. Esta es otra característica de la escuela: cada niño tiene cuatro docentes por las áreas de trabajo, lo que suma para que todos los docentes conozcan a casi todos los chicos. La rotación está conectada con el gusto por aprender de los docentes, lo que aporta a la coherencia interna de la propuesta.

Otra de las actividades de los docentes, que también contribuyen para que todos estén al tanto de la situación de cada chico, es el **té** que se realiza a diario después del horario de clases. Todos los días el equipo docente se reúne durante una hora y media o dos para evaluar a los alumnos y compartir los eventos y problemas del día. Estas charlas diarias son una de las piedras angulares del proyecto. Allí se toman las pequeñas y grandes decisiones de la escuela, a las que se llega por **consenso**. No se utiliza el mecanismo de la votación para que todos estén de acuerdo

con lo decidido, aunque esto tome mucho tiempo. Ante una eventual imposibilidad de llegar al consenso pleno, se adopta el recurso del “voto de confianza”. Es decir, a pesar de no estar plenamente de acuerdo se confía en la propuesta del otro y se le da el apoyo para implementar esa decisión.

Además de esto, una vez por semana se lleva a cabo el **taller de los maestros** abierto a la comunidad. En este espacio los maestros pintan, bailan danzas, cantan o tocan música, experimentando lo que hacen los chicos todos los días y que tiene que ver con el desarrollo de su capacidad creadora. Estos talleres se realizan en todas las escuelas experimentales en distintos días de la semana para que aquellos maestros que lo deseen puedan asistir. También pueden concurrir a ellos padres y demás miembros de la comunidad.

Por otro lado, los maestros participan de las actividades de la **Cooperadora** de padres. Dos veces por mes, se organizan actividades los fines de semana de panadería y ventas de comida para distintos fines, que pueden ir desde la limpieza, mantenimiento o ampliación del edificio escolar, la compra o reparación de materiales o de libros hasta alguna actividad o paseo que realizan los chicos fuera de la escuela. Si bien el Estado financia los sueldos de los maestros, los demás gastos son sostenido por el trabajo de padres y docentes. En muchos casos, con recursos del Estado y la colaboración de los padres se han hecho ampliaciones de los edificios y remodelaciones. El compromiso de la comunidad es muy grande. A propósito del **financiamiento**, también es necesario apuntar que cada alumno aporta \$100 anuales a la Cooperadora, que son colectivizados y utilizados para hacer compras comunitarias de materiales pedagógicos de muy buena calidad y de libros. Aquellas compras son realizadas por los docentes. El aporte de dos cuotas de \$50 anuales no es obligatorio y si algún chico no puede cumplir con esto, la cooperadora se hace cargo.

Las **entradas de los padres** a la escuela no son libres sino que deben estar enmarcadas en las reuniones con los docentes o para las fiestas escolares. Los padres también pueden participar de la actividad escolar concurriendo a contar algún tema relacionado con su profesión o acerca de algún viaje o experiencia de interés. En cuanto a las **fiestas** patrias o de fin de año, existe un límite de asistencia de invitados por alumno y los egresados son invitados vitalicios. Sólo dos personas por chico pueden concurrir a estas fiestas, para no perder el clima escolar. Es válido aclarar que en estas oportunidades no se celebra del modo tradicional, sino que se lee, se canta, se comparte comida casera preparada en las casas o en la escuela y se realiza una danza entre todos los presentes. La estructura es similar a un día escolar cotidiano y el clima también es el mismo. En pos de conservar ese ambiente sereno y alegre se limita la cantidad de asistentes.

Para continuar con la caracterización de las escuelas puede resultar interesante describir el **espacio escolar** en el que se desarrollan todas las actividades mencionadas. Las escuelas no tienen aulas, cada una cuenta con un amplio salón central en el que se reúnen y trabajan todos los grupos de alumnos que la componen.

Reunidos en pequeñas rondas, los alumnos trabajan sentados sobre alfombritas en el piso y coordinados por un docente. Cada grupo cuenta también con un pizarrón. La decoración de este cuidado salón principal está basada en las pinturas de los niños de todas las edades y de los maestros que penden de las paredes. En él penetra la luz natural que ingresa por las ventanas del salón. En un sector del mismo se despliega la biblioteca integrada por libros y obras originales y completas. Las escuelas también cuentan en la entrada con un “hall frío”, donde los chicos y docentes deben dejar su calzado para la nieve para no ensuciar la escuela al entrar. Este lugar que separa el adentro y el afuera de la escuela en términos de espacio, también produce un corte temporal que separa al tiempo de adentro de la escuela con el del exterior. La escuela está en un tiempo distinto. Esto se refuerza con el cambio de calzado, dejando las botas de nieve en el hall y poniéndose unas zapatillas o pantuflas cómodas para estar adentro. Que los alumnos estén **confortables** en la escuela es otra de las bases de la propuesta, que se complementa con un clima escolar alegre y sereno.

En un lugar separado del salón, hay una **cocina** donde usualmente se reúnen los maestros a la hora del té. Este lugar difiere considerablemente de la sala de maestros de las escuelas tradicionales. Es un espacio integrado a la escuela y no es el lugar donde la pretensión totalizadora de lo pedagógico no entra. Por el contrario, en las escuelas experimentales los docentes tienen una misma actitud cuando dan clase que cuando se reúnen en el té. En las escuelas no se puede fumar, tomar bebidas alcohólicas, decir malas palabras, ni hablar de personajes, programas o temas de la televisión; en la cocina tampoco. Esto refuerza la propuesta pedagógica.

En el **momento de recreación**, que dura media hora y es el único durante la jornada escolar, los chicos salen a jugar afuera de la escuela. A pesar de que para ello tienen que abrigarse y cambiarse el calzado, se prioriza el contacto de los chicos con la naturaleza. Según las posibilidades de cada una de las escuelas, los alumnos disfrutan de un recreo al aire libre en el que la creatividad se manifiesta en sus juegos. A diferencia de otros chicos, en los momentos de recreación no aparecen personajes de la televisión sino héroes míticos o personajes de romances tradicionales o de historias fantásticas, más relacionados con el material de canciones, cuentos e imágenes con los que se trabaja en estas escuelas. Además de esto, ellas cuentan con otros espacios externos para la cría de conejos o para vivero, por ejemplo. Esto está conectado con la propuesta educativa que otorga un lugar de importancia al aprendizaje por medio de la experiencia.

Por último y antes de referirnos a la propuesta pedagógica, resta reseñar el **modo de ingreso** de los alumnos a las escuelas. Todos los años se abren sólo quince vacantes por escuela para el grupo 1, es decir para los chicos de 3 años. La prioridad para cubrir esos pocos lugares disponibles es para los hermanos de los alumnos y los hijos de los maestros. Esto se fundamenta en la idea de dar una educación coherente y no contradictoria en el seno de una misma familia. Las vacantes restantes se sortean entre los interesados, que se anotan en un listado por escuela. Es posible que los alumnos que salieron sorteados en dos escuelas distintas intercambien entre sí los

lugares. Es en estos sorteos donde muchas veces surge la propuesta, entre los padres de los chicos que quedaron afuera, de crear otra escuela experimental.

La **propuesta pedagógica** de la escuela, integrada con la de gestión, está basada en el **arte como experiencia**, ya que se desestima el aprendizaje por transmisión de conocimientos. Partiendo de la idea de que el hombre es un artista, la educación tiene que acompañar y desarrollar esas virtudes. La escuela debe preservar esa predisposición natural de los niños por el arte desde todas las áreas ya que ninguna de ellas está separada de él. Es por esto que en la escuela se pinta, se bailan danzas circulares, se hace música, se representan obras de teatro de repertorios anónimos y antiguos, como los romances. Los **libros** con los que se trabaja no son las versiones escolares ni las adaptaciones sino las obras completas y originales. La biblioteca es abierta y los chicos pueden sacar los libros en los recreos y también llevarlos a sus casas. Los más grandes tienen la obligación de leer un libro por mes y elaborar un informe escrito, además de ir a contar lo que leyeron a los grupos más chicos o a otras escuelas experimentales. Los demás **materiales de trabajo** son mayoritariamente elaborados por los propios docentes o comprados comunitariamente, para asegurar la calidad de ellos. Esto responde a la intención de que todos los chicos puedan trabajar con buenos materiales, suprimiendo las diferencias. Los materiales son facilitados por los docentes en la escuela, los chicos no llevan ningún material. Tampoco llevan los trabajos realizados en la escuela a sus casas, por lo que las reuniones de los padres con los docentes cobran mayor relevancia en tanto constituyen el único espacio para conocer lo que los chicos hacen en la escuela.

Otra de las características de las escuelas experimentales es que **no son graduadas**. Los alumnos están divididos por grupos de acuerdo con las edades como criterio prioritario y a las capacidades como variable de ajuste, lo cual implica que los alumnos con dificultades en alguna área determinada trabajan con el grupo de los chicos de menor edad. Es decir, si un niño del grupo 6 tiene dificultades en matemática pasa a trabajar en el grupo 5 en esa área, pero sólo en ella y no en el resto. A su vez, esto es temporal: cuando mejora puede volver a trabajar con el grupo de su edad. Esto es interesante porque de allí se desprende que **no haya repitencia** de grado en estas escuelas. Los alumnos que no alcanzaron el nivel para pasar de grupo en un área, al año siguiente están el tiempo que sea necesario en el mismo grupo hasta que completen lo esperado. Para lograr esto es indispensable un seguimiento cercano de cada uno de los alumnos y de sus aprendizajes. El **reducido tamaño de los grupos** – quince alumnos - lo hace posible y la ampliación del número de sus integrantes atentaría contra la esencia de la propuesta pedagógica.

Desde el grupo 1 – formado por niños de tres años- se trabaja en **cuatro áreas** (lengua y matemática, que los más chicos las tienen integradas, ciencias, geografía e historia y escritura rítmica) con cuatro maestras distintas. Esto también permite que muchos maestros conozcan a cada chico y , al cambiar de área año a año, que en poco

tiempo todos los maestros estén interiorizados de la situación educativa de cada alumno.

Los relatos de un día en la escuela por dos docentes de dos escuelas experimentales diferentes, que se presentan a continuación, pueden colaborar en la comprensión más cabal de la propuesta. *“Un día cotidiano empieza con unos treinta minutos de acondicionamiento de la escuela por los maestros – limpieza, calefacción, etc-. Después, siguen quince minutos de entrada de los niños. El cumplimiento del horario es muy riguroso. Cada maestro espera a los niños en su rueda. Se hace un silencio general como momento de empezar el trabajo diario, de serenidad, después no. Los maestros o niños que llegan tarde no trabajan, pueden quedarse en la escuela. Se trabaja en grupo, se aprende a respetar el entorno de trabajo, no se enseña pero se aprende. Cada chico trabaja sobre una tablita y sentado en un almohadón. Antes del recreo se toma una leche. Tienen un recreo largo, los chicos juegan con los maestros, se entra, se limpia por el tránsito de lo mojado a la nieve. En el recreo, los maestros ayudados por algunos alumnos, limpian los baños y ordenan. Vuelven a una segunda parte, se sacan el guardapolvo y van a la rueda final en la que se come una galletita amasada en la escuela y se canta. La idea es compartir algo. No pueden elegir para no tomar ventaja respecto del de al lado. El día termina con el té de los maestros.”*²⁸ Otra docente nos dijo: *“El día de clases consiste en dos partes separadas por un recreo de media hora. En la primera, hacen lengua –toda la escuela lee – y matemática, y pintan. En la segunda, hacen otras actividades: geografía, historia, ciencias, ténpera, escritura rítmica, y pintan. La escuela está basada en el arte: disfrutar y aprender. Se pinta no sobre lo que vieron necesariamente o con una consigna, pintan libremente pero con el límite de que no sean cosas de la televisión.”*²⁹

A partir de estos relatos, se advierten varias cuestiones, entre ellas el valor del **silencio** en un clima escolar sereno. Tanto para comenzar el día como para pintar se realiza un silencio general. El de inicio del día refuerza la idea de separar el afuera y el adentro, se hace voluntariamente y permite empezar el día de clases de otro modo y el silencio que se hace al pintar está orientado, en esta propuesta educativa, a permitir la conexión de cada alumno con su propio interior. Desde la percepción del observador externo es altamente sorprendente encontrarse en un salón con alrededor de ciento cincuenta chicos de entre 3 y 11 años inmersos en un silencio absoluto y voluntario, fundamentalmente por el contraste entre el nivel de ruido que se registra habitualmente en cualquiera de las aulas en una escuela de educación tradicional. Durante toda la jornada escolar, tampoco hay timbres ni campanas que marquen un corte entre las distintas actividades. La inexistencia de horas cátedra de cuarenta minutos y la división del tiempo de clase en dos partes más extensas permite que el aprendizaje no sea tan fragmentado, que sea más fluido y que se pueda dar un cierre a las actividades emprendidas.

²⁸ Entrevista con Emilio Urruti, padre y docente de la escuela experimental “La Bahía”, Ushuaia (Agosto 2003).

²⁹ Entrevista con Gabriela, docente de la escuela experimental “Los Coihues”, Ushuaia (Agosto 2003).

En los relatos precedentes, también se menciona el momento de la **ronda del fin del día**, conformada por todos los alumnos y maestros de la escuela. En silencio, se come una galletita recordando la costumbre ancestral de compartir el pan. Uno de los niños pasa a repartir en una canastita de la que cada alumno se sirve. No se puede elegir, la idea es compartir el momento.

Otro de los temas que se mencionan es la prohibición de vestirse, pintar o hablar de personajes o programas de la **televisión**. Como nos explicaba una docente: *“cuando los maestros aflojamos un poco con ese tema, enseguida empieza a aparecer la tele en las pinturas de los chicos. La tele no es mala en sí, pero ocupa todos los espacios y no deja lugar para la creatividad”*³⁰. Para los maestros esta regla es válida también. A propósito de la **vestimenta** que deben llevar los chicos, tampoco se permiten marcas de ropa y se requiere un guardapolvo pintor de cualquier tipo. En esto también son muy estrictos. El objetivo es cuidar la ropa cuando se pinta y que no haya diferencias ni competencias entre los chicos. La **no competencia** es uno de los pilares de la propuesta. En la escuela no hay abanderados ni jerarquías entre los chicos por rendimiento intelectual ni físico, entre los docentes tampoco, como ya hemos dicho. Tampoco hay notas ni **evaluaciones**, ni exámenes tradicionales. La evaluación de los alumnos es permanente y diaria en el momento del té, aprovechando que al menos cuatro docentes tienen el seguimiento de cada chico. En esas reuniones de la tarde, los maestros también completan sus **cuadernos de clase**, en los que registran lo hecho en el día. Esos cuadernos son utilizados al año siguiente por los otros maestros para saber qué se hizo el año anterior y para planificar.

Los programas de estudio que siguen son los oficiales de la provincia pero adaptados a la propuesta educativa experimental. La adaptación fue hecha por el Instituto Speroni, pero las escuelas pueden enriquecerlos. Según nos dijo un docente: *“Se siguen los programas oficiales pero se les da la vuelta para que no sea un saber inocuo. En las escuelas hay un modo muy vital de encarar las cosas, es una escuela viva, una escuela alegre”*.³¹ A su vez, la concepción no es tan estricta sino más bien flexible en cuanto a los plazos para cumplirlos: *“Hay una planificación a principio de año, los docentes hacen reuniones por áreas. Los programas son los de la provincia con algunas modificaciones, a veces se adelantan o se atrasan temas”*.³²

Otra cuestión que hace al modelo pedagógico y que no aparece en los relatos anteriores pero que es preciso señalar es la modalidad de las comúnmente llamadas **sanciones disciplinarias**. En los casos de mal comportamiento puntual, las sanciones consisten en que los chicos salgan de la rueda y se pongan a pensar, a reflexionar sobre lo hecho. En los otros casos, se opta por hacer que los niños vayan a contar algo que les interese o que sepan a chicos de otros grupos o que asistan a la tarde a realizar actividades de panadería, por ejemplo. La idea es que esto no sea percibido como un

³⁰ Entrevista con una docente de una escuela experimental, Ushuaia (Agosto, 2003)

³¹ Ídem 29.

³² Entrevista con Sandra, docente de la escuela experimental “Las Lengas”, Ushuaia (Agosto 2003).

castigo por parte de los chicos sino que ellos deban correrse de ese lugar y ponerse en la posición del otro. A su vez, esto es también para que los niños puedan hacer algo para sentirse bien, para que sientan que pueden estar de otra forma en la escuela.

A propósito de las actividades que se desarrollan en la escuela a la tarde, no es posible dejar de mencionar la “**escuela complementaria**”, en la que trabajan voluntariamente los aspirantes que están haciendo el magisterio a distancia o los que hacen las prácticas del magisterio del Instituto Speroni en las escuelas experimentales de Ushuaia. Esta actividad está pensada para los chicos con problemas de aprendizaje y los que no logran conectar con la escuela y consiste en hacer panadería o fundir óleo para pintar. La escuela complementaria tiene mucha convocatoria y los chicos se turnan para asistir. Por las tardes, también se da apoyo escolar a los chicos que lo necesitan.

Es de destacar, finalmente, que la propuesta pedagógica tiene por resultado actitudes de autonomía y solidaridad entre los chicos. Incluso los alumnos más pequeños dan muestras de autonomía para las más diversas actividades, que van desde elegir y sacar un libro de la biblioteca para llevar a la casa hasta cambiarse solos para salir a jugar. A su vez, esto se ve complementado por la solidaridad que se observa entre niños de distintas edades. En el momento de compartir la ronda final se generan situaciones en las que los más chicos son ayudados por los más grandes para resolverlas.

En definitiva, la propuesta educativa –tanto pedagógica como de gestión– es un todo integrado que cierra y hace que el modelo experimental funcione armónicamente. Sus rasgos fundamentales están centrados en el compromiso de los docentes con su tarea, que se manifiesta en la coherencia entre la propuesta educativa y la acción concreta. La escuela no tiene dobles mensajes ni distancias entre lo que se transmite como valores y el modo concreto y cotidiano de estar en la escuela. La otra cara de esta moneda es el apego a las normas. No hay excepciones ni contemplaciones en casos particulares ante el incumplimiento o quebrantamiento de una norma, lo cual es percibido por algunos como una rigidez. La pregunta de fondo que subyace a estos planteos es si estas “rigideces” no son condición sine qua non para que la propuesta educativa de las escuelas experimentales funcione de manera integrada y coherente.

3.2- RESULTADOS DE LAS ESCUELAS

Para avanzar en el análisis de la política de escuelas experimentales en Tierra del Fuego se presentarán y **compararán** los resultados de las escuelas experimentales frente a las demás escuelas de la provincia, analizando para esto los distintos indicadores de eficacia disponibles así como también los de calidad. Es preciso aclarar que si bien el Ministerio de Educación provincial dispone de los indicadores de calidad utilizados a nivel nacional – los Operativos Nacionales de Evaluación de la calidad educativa (ONE) – no sucede lo mismo con los **indicadores de eficacia**. El Ministerio no cuenta con datos acerca de las tasas de abandono, promoción, egreso, repitencia, etc. de las escuelas experimentales, por lo cual no es posible compararlas en estos aspectos con las demás escuelas provinciales.

De todos modos, resulta interesante hacer una serie de puntualizaciones al respecto. Por un lado, no es posible medir la repitencia en las escuelas experimentales porque, como ya se ha mencionado, estas escuelas no son graduadas. Por lo tanto, los alumnos no “repiten” un “grado”, sino que en algunos casos siguen trabajando al año siguiente en el mismo grupo o son trasladados a un grupo más bajo durante un tiempo. Esto no implica que el chico repita un año completo de una materia ni que lo haga en todas las materias. Otra cuestión a remarcar es que, según docentes de las escuelas experimentales, el número de chicos que se van de estas escuelas es muy bajo y esta decisión obedece fundamentalmente a razones de migración de la familia a otros lugares del país y a disconformidades de los padres con algunas inflexibilidades de la propuesta³³, como puede ser la cuestión del horario. Asimismo, se debe mencionar que hay una alta demanda de estas escuelas que no puede ser satisfecha. Año tras año, alrededor de 80 chicos quedan fuera de las escuelas con los sorteos para ingresar³⁴.

Pasando ahora a la presentación del otro indicador que nos permite comparar a las escuelas experimentales con las demás provinciales y del resto del país, también es preciso realizar algunas aclaraciones. En principio, es importante mencionar que los resultados serán analizados teniendo en cuenta las limitaciones propias de los **ONE** como instrumento de medición de la calidad.³⁵ Asimismo, es necesario especificar que el Ministerio de Educación provincial dispone de datos de los

³³ Entrevista con Carolina y Vicente, docentes de la escuela experimental “La Bahía”, Ushuaia (Agosto 2003).

³⁴ Entrevista con Sandra, docente de la escuela experimental “Las Lengas”, Ushuaia (Agosto 2003).

³⁵ Las principales limitaciones de los ONE están relacionadas con el carácter estandarizado de estas pruebas que no permiten captar las diferencias entre las distintas provincias y ámbitos – urbano, rural, de alta montaña, etc.- en los que se insertan las escuelas. Por otro lado, los ONE miden el rendimiento de los alumnos con respecto a un conjunto de conocimientos estipulados que no necesariamente responden a un estándar elaborado y deseado de lo que todos los alumnos deberían saber. Por último, es importante señalar que los ONE evalúan sólo determinadas áreas, dejando de lado ese plus que resulta tan interesante en las propuestas de educación alternativas, como las de estas escuelas experimentales.

operativos nacionales sólo para algunas de estas escuelas a partir del año 1996, porque antes de esta fecha ellas no contaban con este nivel educativo. Es por esto que tomamos el tercer año de la EGB para comparar. Tampoco es posible dejar de señalar que en el año 1999 no se llevó a cabo el operativo nacional de evaluación en la provincia y que en el 2001 no se implementó el ONE por decisión del gobierno nacional. Los datos del 2002 tampoco estaban disponibles al momento de realizar la investigación de campo.

Realizadas todas las aclaraciones pertinentes, se presentan a continuación los resultados de cada una de las escuelas experimentales evaluadas en matemática, lengua y el promedio de estas dos materias, contrastados con el promedio provincial y el de las escuelas experimentales entre los años 1996 y 2000 para el tercer año de la EGB.

Cuadro 8- Resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad por escuela experimental evaluada en relación con el promedio provincial
3er año EGB - Matemática - 1996-2000

Promedios	1996	1997	1998	2000
Sector público y privado provincial	60.6	49	60.9	58
Escuelas Experimentales	43.1	50.6	67.1	59.2
Escuela experimental 1	s/d	47.8	s/d	72
Escuela experimental 2	43.1	57.8	67.1	41
Escuela experimental 3	s/d	46.2	s/d	64.6

Fuente: Elaboración propia en base a la información provista por la Dirección de Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia y a los resultados de los ONE

**Cuadro 9- Resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad por escuela experimental evaluada en relación con el promedio provincial
3er año EGB – Lengua – 1996-2000**

Promedios	1996	1997	1998	2000
Sector público y privado provincial	61.5	56.8	62.5	61.9
Escuelas experimentales	54.5	58.0	63.8	70.5
Escuela experimental 1	s/d	62.0	s/d	78.0
Escuela experimental 2	54.5	52.6	63.8	58.5
Escuela experimental 3	s/d	59.3	s/d	74.9

Fuente: Elaboración propia en base a la información provista por la Dirección de Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia y a los resultados de los ONE

**Cuadro 10- Resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad por escuela experimental evaluada en relación con el promedio provincial
3er año EGB – Promedios de Lengua y Matemática – 1996-2000**

Promedios	1996	1997	1998	2000
Sector público y privado provincial	61.0	52.9	61.7	59.9
Escuelas experimentales	48.7	54.3	65.4	64.8
Escuela experimental 1	s/d	54.9	s/d	75.0
Escuela experimental 2	48.7	55.3	65.5	49.8
Escuela experimental 3	s/d	52.8	s/d	69.7

Fuente: Elaboración propia en base a la información provista por la Dirección de Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia y a los resultados de los ONE

Como puede observarse a partir del análisis de los cuadros precedentes, los **resultados promedio de las escuelas experimentales superan en tres – 1997, 1998 y 2000- de los cuatro años evaluados el promedio provincial, tanto para las pruebas de matemática como para las de lengua y para el promedio de ambas también**. En 1996, una sola escuela fue evaluada y sus resultados fueron inferiores al promedio provincial. En los otros años, tres escuelas fueron evaluadas en 1997 y 2000 y sólo una en 1998. Por otra parte, si se estudian las distintas áreas evaluadas por separado se advierte que si bien los promedios de las escuelas experimentales siguen un patrón similar en ambas a lo largo de estos cuatro años –siendo superior en tres de ellos e inferior en uno al promedio provincial, como dijimos -, los resultados fueron mejores en Lengua que en Matemática.

Por otra parte, también se observa una **mejoría sostenida en el tiempo de los resultados promedio de las escuelas experimentales**. Con excepción del año 2000, se puede percibir que los resultados de esas escuelas fueron mejorando a partir de 1996, a diferencia del promedio provincial que tuvo un comportamiento más oscilante.

Además de estos resultados, la Dirección de Investigación Educativa del Ministerio provincial cuenta con datos de las evaluaciones de **sexto año** de una escuela experimental pertenecientes al año 1997. Como se puede observar, **sus resultados superan ampliamente al promedio provincial en las dos áreas examinadas.**

**Cuadro 11- Resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad por escuela experimental evaluada en relación con el promedio provincial
6to año EGB – 1997**

	Matemática	Lengua	Promedio Matemática y Lengua
Promedio del Sector Público y Privado Provincial	53.8	57.8	55.8
Escuela Experimental 1	73.5	77.3	75.4

Fuente: Elaboración propia en base a la información provista por la Dirección de Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia y a los resultados de los ONE

De todas formas, no es posible extraer conclusiones generales en la comparación entre las escuelas experimentales y el resto de las escuelas de la provincia por la insuficiente cantidad de observaciones. Solamente se puede afirmar que los resultados de estas escuelas evaluadas fueron, en promedio, mejores que las del resto de las escuelas de educación tradicional provincial en estos tres años (1997-1998-2000) y que fueron mejorando en el tiempo.

3.3- PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES

Para ampliar este panorama, se complementa la escasa información cuantitativa disponible a nivel provincial con las visiones cualitativas expuestas por distintos actores. A partir de las observaciones realizadas en las escuelas y de más de una veintena de entrevistas realizadas a padres, docentes, funcionarios y sindicalistas de la comunidad educativa de la ciudad de Ushuaia y de la institución madre de esta

experiencia en el país –el Instituto Speroni- fue posible sistematizar distintas **percepciones** acerca del fenómeno de las escuelas experimentales.

Como era de esperarse, ciertos rasgos centrales de esta propuesta son percibidos positivamente por algunos actores y negativamente por otros. A continuación se exponen estos puntos de discusión.

Uno de ellos es el que se refiere al trabajo de **15 alumnos por grupo**. Como se ha señalado antes, esta es una cuestión básica de la propuesta educativa de las escuelas. De acuerdo con los docentes entrevistados, la ampliación de la cantidad de alumnos por grupo no permitiría el trabajo sereno y silencioso ni el seguimiento y evaluación que se realiza en las escuelas. Una docente dijo: *“Las cosas a gran escala no van, es necesario el espacio de silencio, mantener las pautas de la escuela.”*³⁶ Las ventajas del trabajo con grupos de número reducido son múltiples también en las escuelas de educación tradicional, pero en el caso de las experimentales la ampliación del cupo atendería directamente contra el corazón de esta propuesta. A pesar de esto, algunas voces se alzan contra esta situación considerando que en las otras escuelas públicas los grupos son de 25 o 30 chicos por docente. Dado que ambas pertenecen al ámbito público consideran que esto es inequitativo en tanto se está planteando una *“educación de calidad paralela a la provincial”*³⁷. Por otra parte, es interesante señalar que a pesar de los cupos son muy pocos, las posibilidades de ingreso son las mismas para todos los que se inscriban ya que el sorteo para acceder a esas vacantes es muy transparente.

En segundo término, otra de las críticas más fuertes a estas escuelas es que presentan algunos **rasgos de autoritarismo**. Ciertos actores se refieren a esto, por ejemplo, en cuanto al estricto horario de llegada (el que llega tarde, sea maestro o alumno, no trabaja), a las reglas de vestimenta (no usar ropa con marcas muy visibles, con personajes de la televisión), llevar un guardapolvo pintor para poder pintar (el que no lo lleva, no pinta), el número limitado de familiares que pueden asistir a las fiestas escolares (sólo dos personas por alumno). La contracara de esta visión reivindica como **valores de la propuesta el apego a las reglas y la inexistencia de excepciones**. Un padre de la escuela “Las Lengas” dijo: *“Elegimos esta escuela por los valores, que están por sobre las comodidades. Hay reglas que hay que respetar. Al acto de fin de año pueden venir sólo dos personas por chico y, a veces, viene la abuela o algún pariente de visita. Entonces, tiene que dejar de venir uno de los padres para que venga la abuela. Pero es así.”*³⁸

En este sentido, también esta intransigencia por parte de la escuela cumple otra función en cuanto a los padres, ya que los obliga a responsabilizarse y a

³⁶ Entrevista con Carolina, docente de la escuela experimental “Las Gaviotas”, Ushuaia (Agosto, 2003).

³⁷ Entrevista con Hugo Santos, miembro de la comisión directiva del gremio docente SUTEF, Ushuaia (Agosto 2003).

³⁸ Entrevista con Silvio Bocchicchio, padre de un alumno de la escuela experimental “Las Lengas”, Ushuaia (Agosto 2003).

comprometerse con la escuela. Esto permite que se tienda a que la escuela y las familias funcionen en sintonía y que una refuerce la educación de la otra, a diferencia de lo que sucede frecuentemente en la educación tradicional. El mismo padre agregó: *“La escuela cumple una función de reeducación, los chicos cumplen horario, los padres cumplen horario. Hay gran responsabilidad y un involucrarse de los padres, si llegan tarde sus hijos se quedan afuera, si no los mandan con el pintor no pintan, la responsabilidad es tanto de los chicos como de los padres.”*³⁹

Otro de los temas controvertidos está relacionado con la preparación de estas escuelas para los **otros niveles educativos** y para la **inserción de los chicos en la sociedad**. Si bien todos los actores entrevistados coincidieron en que las escuelas son un lugar en el que los chicos están muy bien y al que les da gusto asistir – *“Mi hija fue muy feliz en la escolita, quería ir hasta en vacaciones”*⁴⁰-, no todos acordaron en cuanto a su conveniencia para la inserción posterior en otros ámbitos. Algunos actores destacaron que el pasaje a una escuela convencional brindaba más contención, – *“los chicos que vienen de las escuelas experimentales al Colegio Nacional, la primera promoción, se sentían más contenidos, por las sillas, bancos, aulas, boletines, sentían que les marcaban el terreno”*⁴¹-, pero también reconocieron que luego de un período los chicos se adaptaron sin problemas a este nuevo contexto. Por otro lado, también se planteó la cuestión de la adaptación de los egresados de estas escuelas a la sociedad. Esto obedece a que las reglas que rigen en la escuela, como el respeto, la solidaridad, la no competencia, la experiencia del arte, entre otros, no se condicen y en muchos casos se confrontan con la sociedad actual. Ante esta situación, la mayoría de los padres coincidieron en que la formación de sus hijos en las escuelas experimentales tiene sentido para que ellos no se amolden y adapten a las reglas sociales sino que traten de vivir de otra manera. A su vez, una de las docentes expresaba interés por que la escuela fuera recordada en la adultez como un lugar feliz, incluso en los momentos difíciles de la vida y sobre todo en ellos.

A propósito de la relación de la escuela con la sociedad, algunos entrevistados remarcaron el carácter de misterio y hermetismo que gira en torno de estas escuelas. La participación de los padres tan estrictamente reglada en cuanto a espacios y tiempos, la falta de supervisión y la propuesta educativa en sí que propende al aislamiento de algunos “males” propios de la sociedad, han valido para que las escuelas fueran vistas como *“bosques en la Edad Media”*⁴² por algunos actores.

³⁹ Ídem 12.

⁴⁰ Entrevista con Carlos Candino, padre de un ex alumno de la escuela experimental “La Bahía”, Ushuaia (Agosto 2003).

⁴¹ Entrevista con Lucas Potenze, padre de un ex alumno de la escuela experimental “Las Lengas” y director del Colegio Nacional, Ushuaia (Agosto 2003).

⁴² Entrevista con Hugo Santos, miembro de la comisión directiva del gremio docente SUTEF, Ushuaia (Agosto 2003).

Una cuarta cuestión controvertida gira en torno a los **docentes**. Ellos son una de las claves para que esta experiencia experimental funcione. Se requiere gran compromiso de su parte, gusto por el trabajo, genuino interés por aprender, sensibilidad y un acercamiento particular al arte. En consecuencia, se hace evidente que su formación también es fundamental y que es diferente de la formación docente tradicional. La mayoría de ellos son egresados del Instituto Speroni de City Bell o hacen el magisterio a distancia allí. La otra opción es la de realizar una pasantía, siendo profesional, en la escuela experimental con una duración de un año. Esta exigente preparación nos conduce a otras dos cuestiones que fueron señaladas como negativas por parte de algunos entrevistados. Tanta importancia tiene la formación y ejercicio de ella en la práctica cotidiana escolar que la falta del nivel o aptitud necesarios hace que la experiencia presente alguna fisura cuando esto sucede.

Por otro lado, se abre un frente de conflicto con los sindicatos porque el procedimiento de **nombramiento** de los docentes está fuera del concurso previsto para el acceso a los cargos. El hecho de que los docentes sean elegidos por sus pares que se desempeñan en estas escuelas y la priorización de los egresados del Instituto Speroni, con el consecuente desplazamiento de los egresados del profesorado de Tierra del Fuego, generan estos cuestionamientos. Teniendo por objetivo evitar que los docentes fueguinos sean desplazados, la Legislatura provincial sancionó la Ley 577, que fijaba dos años de residencia en la provincia para el ingreso a la docencia. Pero esta norma, que estaba orientada a resguardar las fuentes de trabajo de los docentes egresados de los profesorados de Tierra del Fuego, vulneraba el derecho constitucional de acceso al trabajo. Es por esto que el sindicato docente provincial presionó y logró que saliera una resolución para suspender por un año la aplicación de la Ley por considerarla anticonstitucional. Si bien el sindicato cuestiona que los nombramientos de las escuelas experimentales se hagan por fuera del sistema, no contempla a esta Ley como solución.

En conexión con lo anterior, otro de los temas que diferencian a las escuelas experimentales de las escuelas públicas tradicionales y que genera diversas percepciones es la **falta de supervisión**. Las explicaciones que dan cuenta de esto son múltiples. Por un lado, la condición de escuelas municipales con cargos administrativos municipales para los docentes que se desempeñaban en ellas era esgrimido por algunos supervisores – que dependían de la provincia- como un problema para aprobar el funcionamiento de estas escuelas. Un entrevistado explicó: *“Los supervisores provinciales decían ‘que las supervise la municipalidad, porque si voy yo la tengo que cerrar porque no son cargos docentes,’”*⁴³ Pero la municipalidad no tiene supervisión y esta tarea había sido asignada al Ministerio provincial con las resoluciones de reconocimiento de las escuelas por la provincia.

⁴³ Entrevista con Lucas Potenze, padre de un ex alumno de la escuela experimental “Las Lengas” y director del Colegio Nacional, Ushuaia (Agosto 2003).

Por otro lado, también desde el Ministerio de Educación provincial hubo una serie de idas y vueltas respecto del organismo que las iba a supervisar. Primero, se dispuso para las dos primeras escuelas municipales que lo haría el Departamento Técnico – Pedagógico de Planes y Programas y, después, para la tercera y última escuela municipal experimental creada que lo haría la Dirección de Servicios de Enseñanza Privada del Ministerio. Esto redundó en que las escuelas no recibieran supervisión y que, ante la imperiosa necesidad de tenerla para poder continuar con la propuesta y evitar que el nuevo intendente las cerrara, tuvieran que pedirla al ministro de educación. En un acto excepcional, uno más para las escuelas, el ministro de educación pidió un informe sobre las dos primeras escuelas a una supervisora y aprobó su funcionamiento. Finalmente en 1998, una resolución modificó y unificó las divergencias anteriores de organismos encargados de la supervisión estableciendo que la supervisión del nivel correspondiente -perteneciente al ámbito público- se encargaría. Esto no modificó en la práctica la situación, ya que las escuelas siguen sin ser supervisadas.

Otra posible explicación hace notar que la supervisión en la provincia se centra en las cuestiones más administrativas que en las pedagógicas y que no tiene el conocimiento para evaluar la propuesta ni el interés para interiorizarse en ella. Una docente nos dijo: *“Cuando se creó la escuela y fue reconocida por la provincia, el municipio debía ocuparse de la parte administrativa y la provincia de la parte pedagógica, es decir de la supervisión. Los supervisores no querían venir porque no leían el proyecto.”*⁴⁴

La falta de supervisión, junto con otras cuestiones ya mencionadas como el limitado número de alumnos en comparación con las demás escuelas provinciales, el mecanismo de selección de docentes y su formación fuera de la provincia mayoritariamente y el pago voluntario a cooperadora de \$100 anuales entre otros, contribuyen para que algunos actores perciban como ambiguo el **carácter público** de estas escuelas y cuestionen esta educación de calidad alternativa a la tradicional. A esto se suma una actitud de indiferencia o poca importancia asignada a las disposiciones ministeriales por parte de las escuelas, como las capacitaciones que desde allí se organizan y a las que los maestros de las escuelas experimentales no asisten o al desinterés por parte de las escuelas en retirar del Ministerio los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa (ONE) fundamentando esta decisión en que ellas se rigen por el criterio de no competencia.

El cuestionamiento del carácter público es una de las críticas más fuertes a las escuelas experimentales y por eso es imprescindible ahondar en qué es lo que decimos cuando hablamos de escuelas y educación pública. Estamos pensando fundamentalmente a su carácter laico, respeto de los principios de gratuidad y de acceso universal e irrestricto. En este sentido, frente a un exceso de demanda de vacantes por parte de las familias, estas escuelas deben seguir los criterios previstos en el sistema tradicional o bien instrumentar la adjudicación por sorteo de las plazas

⁴⁴ Entrevista con Sandra, docente de la escuela experimental “Las Lengas”, Ushuaia (Agosto 2003).

disponibles. Estas condiciones se cumplen en las escuelas experimentales. Su carácter laico es indiscutible y su acceso también es universal e irrestricto, pero como la demanda es muy alta se llevan a cabo sorteos para cubrir las vacantes luego de priorizar el ingreso de los hermanos de alumnos.⁴⁵ El principio de gratuidad también rige en estas escuelas, ya que el aporte a la Cooperadora de \$100 anuales es voluntario al igual que las ventas de comidas los fines de semana. Asimismo, las cooperadoras también son parte de las escuelas públicas tradicionales.

Por otro lado, continuando con la indagación acerca del carácter público o no de las escuelas, resulta interesante señalar que esta propuesta educativa experimental conlleva una modificación sustancial de las relaciones entre el Estado y las escuelas. Esto obedece en gran parte a la confianza depositada en la capacidad de los educadores en condiciones verdaderamente excepcionales, es decir, sin las restricciones normativas reguladoras de los sistemas públicos tradicionales. En este marco, si bien el Estado sigue actuando como garante de la igualdad de acceso a una educación de calidad para la totalidad de los habitantes y como el responsable último del funcionamiento del sistema educativo, adquiere responsabilidades específicas, ausentes en la educación pública tradicional. La primera de ellas es la función de contralor; es decir, la tarea de auditar en forma integral el funcionamiento de estas escuelas. En este sentido, es función del Estado asegurar un mecanismo transparente para hacer viables estas experiencias alternativas, direccionar la oferta educativa determinando cantidad y ubicación de las nuevas escuelas, asegurar su financiamiento total y continuado y crear un sistema de apoyo y supervisión, tanto de los aspectos pedagógicos como financiero-contables.

Así, el Estado debe integrar a estas escuelas en sus políticas de planificación educativa provinciales así como en su presupuesto. Esas cuestiones no son cumplidas completamente por el Estado fueguino ni previstas en el marco normativo provincial: no hay un procedimiento claro y abierto de presentación y aprobación de propuestas de educación alternativa, no hay un financiamiento íntegro ya que sólo se financian los cargos docentes y la construcción o provisión del edificio y no hay un sistema de acompañamiento y evaluación pedagógica. En síntesis, como propuesta educativa experimental pública las escuelas tienen ciertas prerrogativas que las diferencian del sistema público tradicional pero el Estado debe cumplir con estas funciones fundamentales para que esta condición subsista y no se desvirtúe.⁴⁶

Por último, otra dimensión que colabora en la definición del carácter público de una institución educativa y que permite diferenciarla del sector privado es la inexistencia de un propietario o dueño definido en cuyo lugar se encuentra el Estado, que se manifiesta e identifica claramente en la institución. En las escuelas

⁴⁵ Estas prácticas también son comunes a las demás escuelas públicas tradicionales.

⁴⁶ Esto será retomado en el último apartado.

experimentales la ausencia del Estado es notable y la apropiación de la propuesta por los docentes hace que sea posible observar una relación de pertenencia e identificación muy fuerte de los maestros con el proyecto que puede confundirse fácilmente con la de propiedad. En algunos casos, los docentes se posicionan como los “dueños” de sus escuelas experimentales. La contracara de este punto remite a la activa participación de los padres en las actividades de la escuela, que es mucho mayor que en la mayoría de las escuelas tradicionales. De este modo, esta posición de “dueños” de las escuelas de los docentes es morigerada por la activa participación de los padres que también sienten a la escuela como propia.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La primera conclusión relevante del análisis de las escuelas experimentales iniciadas desde el municipio de Ushuaia, es que se trata de un claro caso de educación alternativa. Señalamos este primer punto porque la suma de características descritas a lo largo de este trabajo no dejan dudas acerca de los elementos distintivos de la experiencia, especialmente cuando se compara a las escuelas, en sus aspectos organizacionales, pedagógicos y comunitarios, con el resto de las escuelas públicas de la provincia o del país en general. En este sentido, se trata de un caso muy interesante de política pública, ya que lleva varios años de funcionamiento y una considerable extensión en el marco provincial, además de constituirse como una experiencia que permite replantear el sentido de la educación.

Si algo permite caracterizar a las escuelas experimentales como “alternativas” es la idea de que existe un sistema “tradicional” de educación, el cual, dada su extensión y su replicabilidad sistémica, aparece como el modelo “natural” de escolarizar a niños y jóvenes. La idea de “escuela” remite inmediatamente a toda una serie de preceptos que se repiten casi sin alteración a lo largo del país y en el mundo en general: una secuencia graduada de los aprendizajes; clases escolares con tiempos marcados y ejercicios regulados; evaluaciones, exámenes y certificados; y toda una serie de dispositivos pedagógicos fuertemente asimilados a un modelo sistémico centralizado y normalizado para todos por igual. La gran mayoría de estos preceptos son puestos en discusión explícita o implícitamente en el modelo es escuelas experimentales, lo cual nos permite conceptualizarlas como parte de un ejercicio alternativo de educación.

Sin embargo, lo excepcional del caso de las escuelas experimentales es que, pese a su carácter alternativo, forman parte del sistema público y están dentro de la esfera de lo estatal, tanto desde el municipio de Ushuaia como desde el nivel provincial a partir de su dependencia del Ministerio de Educación. En muchos sentidos esto genera una serie de contradicciones para el propio Estado provincial. Ejemplos de estas contradicciones se manifiestan en el carácter excepcional de la normativa que regula a estas escuelas y que demuestra, hasta el momento de

realizado este trabajo, grandes vacíos. El hecho de que los grupos de alumnos sean de un máximo de 15 chicos, mientras en el resto de las escuelas públicas un problema creciente es la gran cantidad de alumnos por aula, es un claro ejemplo de las contradicciones que implica para el Estado sostener un sistema de educación alternativa en coexistencia con el resto del sistema público.

Justamente alrededor de estas contradicciones se realizarán algunas de las recomendaciones finales de este trabajo. Pero antes, cabe resaltar algunos de los principales puntos hallados a lo largo de este estudio, con referencia a las escuelas experimentales, a manera de conclusión y resumen:

- En primer término, las escuelas experimentales demuestran que han sido capaces de impulsar y sostener un proyecto de educación alternativo al tradicional, con características organizacionales, pedagógicas y comunitarias singulares. Es importante resaltar este primer punto, porque muchas veces ocurre que los proyectos educativos alternativos duran poco tiempo o se deforman y no consiguen una clara identidad propia. El caso de las escuelas experimentales demuestra que es posible desarrollar un proyecto integral, serio y expandido en varias instituciones sin perder la identidad inicial, proveniente en esta oportunidad de una institución previa, formadora de docentes, determinante en el inicio y sostenimiento de la experiencia (nos referimos al Instituto Speroni de La Plata).
- En segundo lugar, las escuelas muestran grandes señales de éxitos y logros educativos, especialmente a partir de la aceptación y creciente aprobación de los propios padres de familia que decidieron enviar a sus hijos a ellas. La gran demanda de plazas (que cada año debe resolverse con un sorteo en varias de las escuelas), así como los elogios que puntualizaron los padres entrevistados, son pruebas claras del alto nivel de conformidad de las familias con las escuelas. Este punto adquiere relevancia, dado que justamente al tratarse de un caso de educación experimental, muchos padres desconocen las características de las escuelas y pueden resultarles extrañas sus metodologías; sin embargo, las escuelas parecen haber logrado sortear este obstáculo y tener un muy buen diálogo con la comunidad.
- En tercer lugar, en las únicas medidas de comparación con el resto del sistema educativo provincial –el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad-, las escuelas experimentales demuestran –en promedio- mejores logros en el rendimiento de sus alumnos. Sin que esto permita mayores generalizaciones, sirve al menos para remarcar que las escuelas no sólo enseñan todos los contenidos de los planes oficiales de estudio, sino que además lo hacen a través de metodologías pedagógicas que demuestran ser efectivas e innovadoras.
- En cuarto lugar, nuestras propias observaciones de clases, actividades y jornadas educativas de las escuelas, nos permiten señalar que el ambiente y el clima que se vive allí es particularmente propicio para desarrollar procesos pedagógicos con sentido y plenamente apropiados por los alumnos. Mediante

las diversas metodologías y concepciones educativas ya señaladas a lo largo de este trabajo, los docentes de las escuelas experimentales logran crear cada día un espacio educativo sereno y creativo, involucrando a los alumnos en la experiencia de su propio aprendizaje, quebrando ese displacer por el conocimiento y por las reglas escolares, tan característico de las escuelas tradicionales.

- En quinto lugar, un aspecto problemático de la experiencia se observa en el carácter “aislacionista” de las escuelas. Si bien este rasgo se halla relacionado con el propio proyecto educativo de las escuelas y la importancia de crear un ambiente distinto y de ruptura con muchos de los preceptos dominantes de la sociedad, la consecuencia puede llevar a fuertes dificultades en la adaptación de los alumnos en la continuidad de sus estudios y en su inserción social. En este sentido, también el aislamiento aleja a las escuelas experimentales del resto del sistema de educación pública, al cual pertenecen, aunque sus docentes no parecen darle demasiada importancia a este hecho. Esto crea también una contradicción para el Estado, ya que en cierto sentido las escuelas experimentales y las escuelas públicas comunes tienen cierta negación mutua que les impide intercambiar experiencias y trabajar en conjunto como parte de un sistema⁴⁷.
- En sexta instancia, un rasgo fuertemente criticado por varios actores entrevistados en torno de las escuelas experimentales, es la rigidez del proyecto educativo, que a veces conduce a cierto carácter autoritario en las formas de argumentar o justificar decisiones remitiendo de manera autorreferencial al propio proyecto educativo, como si el mismo estuviese fuera de toda discusión. Hechos ya señalados como la rigidez de los horarios, la imposibilidad de los padres de participar plenamente de algunas actividades de la escuela, entre otros, forman parte de decisiones difíciles de justificar en algunos casos (más allá de criterios autorreferenciales del proyecto educativo) y dejan un punto a revisar tanto en el interior del funcionamiento de las escuelas como en la supervisión de las mismas por parte del Estado. En este sentido, el hecho de que las escuelas no tengan directivos y funcionen con una dinámica tan horizontal, de diálogo y consenso permanente por parte de los docentes, aparece como una clara contradicción con referencia a ciertas formas de ejercicio de la autoridad que, pese a ser clasificadas dentro del proyecto pedagógico, generan dudas en algunos padres y observadores externos de las escuelas.
- En séptimo lugar, más allá de este último punto crítico, las escuelas parecen haber logrado un fluido intercambio con la comunidad de padres, haciéndolos partícipes del proyecto educativo a través de diversas actividades y encuentros. Sobre este punto, sin embargo, existen algunas controversias.

⁴⁷ Una excepción de este aislamiento es el caso de la escuela experimental “Las Lengas”, que desarrolló un intercambio educativo con otra escuela pública provincial.

Mientras algunos padres resaltaron que las escuelas son sumamente integradoras de la comunidad, otros actores entrevistados señalaron que esto genera que para poder acceder a las escuelas debe existir un muy fuerte compromiso previo de las familias, lo cual puede ser excluyente para algunas familias que viven una situación de pobreza y de carencia de recursos y que, dado su capital cultural, quizás no tengan la predisposición de participar de la misma forma de la vida interna de las escuelas. Si bien las escuelas experimentales han logrado integrar alumnos de sectores más pobres de la población, el propio modelo, como señalamos al comienzo de este trabajo, parece más adecuado para aquellas familias con mejor posición social y con intereses particulares por la educación de sus hijos, contrariamente a un modelo de educación popular que se asiente en prácticas donde el compromiso de las familias no es tan determinante.

Considerando todos estos puntos, estamos en condiciones de realizar algunas **recomendaciones para el rol del Estado** en torno de esta experiencia. No abordaremos en este caso ninguna recomendación directa hacia las escuelas, dado que eso remitiría a un análisis más exhaustivo y desde otra perspectiva ligada su dinámica pedagógica interna, pero este estudio sí nos permite poner en discusión algunos señalamientos acerca de las escuelas experimentales en términos de política pública. A continuación marcamos algunos puntos que podrían potenciar el caso de las escuelas experimentales en la provincia:

- En primer lugar, es importante que el Estado, tanto a nivel provincial como municipal, establezca un claro **marco legal** en el cual se desenvuelvan las escuelas experimentales. Eso garantizaría la estabilidad y la institucionalización de la experiencia y solucionaría muchas de las confusiones e incoherencias que aparecen en la práctica cotidiana con las escuelas en relación con el resto de las escuelas públicas de la provincia. En este sentido, sería importante la sanción de una Ley provincial que avale la experiencia y le dé un claro registro dentro de lo público, con las especificaciones necesarias para no deformar el proyecto educativo de las escuelas.
- En segundo término, es importante que el Estado proponga y genere **instancias de diálogo** e intercambio entre las escuelas experimentales y el resto de las escuelas, tanto públicas como privadas. Creemos que la riqueza de esta experiencia tiene mucho para ofrecer a las restantes escuelas y sería más que propicio realizar un seminario o unas jornadas donde las escuelas experimentales puedan contar su proyecto y sus metodologías, así como algunos resultados de su trabajo, frente a docentes del sistema educativo provincial. A su vez, las propias escuelas públicas y privadas tienen muchas enseñanzas para compartir con las escuelas experimentales y, especialmente en momentos de crisis y fragmentación social, es muy importante que se encuentren espacios para que las escuelas trabajen en conjunto y sientan que

forman parte de un mismo sistema, buscando, quizás a través de distintos caminos y metodologías, llegar a un mismo fin.

- En tercer lugar, así como es necesaria una normativa, también es importante que el Estado regularice la **supervisión** de las escuelas experimentales, realizando las adaptaciones necesarias para evaluar en sus propios términos al proyecto educativo que desarrollan. La ausencia de instancias de supervisión también es parte de ese aislamiento que manifiestan las escuelas con respecto al resto del sistema, y podría ser solucionado al extender instancias de comunicación con la administración central de la educación provincial.

Finalmente, al analizar a las escuelas experimentales como propuesta educativa y como política pública, cabe señalar algunos aprendizajes que nos deja nuestro estudio para la creación de nuevas escuelas en la provincia. Como hemos señalado en una investigación previa⁴⁸, Tierra del Fuego mantiene un fuerte déficit en la construcción de escuelas, lo cual aparece como un problema según diversos docentes entrevistados, dado el gran crecimiento poblacional que marcó a la provincia en los últimos años. Es por ello que resulta necesaria una respuesta política para ampliar la oferta escolar actual, tanto a través de la creación de nuevas escuelas o mediante la facilitación de subsidios al sector privado.

En este sentido, cabe la pregunta acerca de si, como ocurrió en años recientes⁴⁹, la provincia debería promover la creación de nuevas escuelas experimentales como propuesta de política pública frente a la escasez de oferta de plazas en el sistema público. Para responder a este interrogante lo primero que debemos señalar es la importancia que en el proyecto de las escuelas experimentales parece haber tenido el hecho de que se trate de propuestas surgidas por necesidad de la propia comunidad y que exista un grupo de docentes con formación en los principios pedagógicos particulares de la experiencia, para ampliar el número de escuelas. En particular, creemos que el Estado debería limitarse a cumplir con los puntos antes señalados (crear una normativa, generar espacios de intercambio con las escuelas tradicionales y supervisar a las escuelas experimentales) y dejar que las propuestas provengan de la propia comunidad.

En caso de que esta demanda exista, sería especialmente interesante ampliar la experiencia en la ciudad de Río Grande, donde todavía no existe ninguna escuela experimental. Creemos que una buena política educativa, que contemple las recomendaciones realizadas anteriormente, podría aprovechar las posibilidades de creación de una o dos escuelas experimentales nuevas para seguir dinamizando el sistema educativo, con buenos resultados y con propuestas pedagógicas alternativas e

⁴⁸ Rivas, Axel, "Las Provincias Educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 jurisdicciones argentinas" Provincia de Tierra del Fuego, CIPPEC, 2003.

⁴⁹ Es importante recordar que las escuelas experimentales creadas por la provincia fueron las únicas escuelas que se crearon entre los años 2000 y 2003. De acuerdo con algunas entrevistas realizadas las dos razones que explican esto son el bajo costo de las escuelas y la fuerte presión de los padres de tener más plazas en escuelas experimentales para enviar a sus hijos.

innovadoras, como parecen demostrar las escuelas experimentales en funcionamiento.

Más allá de esta recomendación específica, creemos que todavía más importante en términos de política pública resulta el hecho de que el Estado aprenda de muchas de las metodologías y prácticas de las escuelas experimentales para extenderlas en sus propuestas pedagógicas dentro del sistema público, promoviendo la innovación en esta materia. Tanto en términos organizacionales (por ejemplo, el cooperativismo que demuestran tener los docentes y los procesos de consenso que desarrollan), como pedagógicos (entre los varios ejemplos, el hecho de centrar los procesos en el arte y la creatividad, logrando tan buenos resultados en los Operativos Nacionales de Evaluación) y comunitarios (logrando el acercamiento y la participación activa de los padres en la vida institucional de las escuelas), deberían ser aspectos a retomar para introducir como propuestas de trabajo en otras escuelas del sector público.

Por último, una enseñanza que parece dejar el caso de las escuelas experimentales y que podría ser retomada en términos de política pública, es la importancia de generar un proyecto educativo previo a la existencia de cada nueva escuela. Con esto hacemos referencia a que cuando se abre una nueva escuela pública, los cargos se cubren por listado y sin ningún proyecto previo, como si una escuela fuese una réplica de las demás y no tuviese ni necesidades contextuales ni identidad propia. Es por ello que sería interesante proponer un debate acerca de criterios alternativos para la creación de nuevas escuelas públicas, sin que necesariamente se llegue al extremo de que se trate de escuelas experimentales.

Una buena alternativa intermedia sería que existan concursos de los equipos directivos que integrarían las nuevas escuelas y que éstos desarrollen un primer proyecto educativo con la propia comunidad y a partir de un diagnóstico contextualizado de la escuela. A su vez, se podría organizar un llamado a concurso para los docentes que integrarían a la escuela, desarrollando una etapa previa de diagnóstico y de creación de una propuesta con objetivos y formas de evaluación del proyecto institucional que comenzaría a desarrollar la nueva escuela. De esta manera, sin necesidad de modificar la carrera docente, sino más bien el sistema de concursos de acceso a los cargos directivos y docentes, creemos que se ganaría en dotar a las nuevas escuelas públicas de un claro sentido institucional y de un proyecto fundacional con altas expectativas, que redunde en mayores innovaciones y conquistas pedagógicas para sus futuros alumnos.

ACTORES ENTREVISTADOS

- 1- Bocchicchio, Silvio, padre de la escuela experimental “Las Lengas” y periodista, Ushuaia (Agosto 2003).
- 2- Bocchicchio, Patricia, madre de la escuela experimental “Las Lengas” y abogada del Concejo Deliberante de la Municipalidad de Ushuaia, Ushuaia (Agosto 2003).
- 3- Caldano, Marcelo, director de la Cooperativa escolar Olga Cossettini, Capilla del Monte, Córdoba (Julio 2003).
- 4- Candino, Carlos, funcionario del CINDE del Ministerio de Educación de la provincia de Tierra del Fuego y padre de un ex alumno de la escuela experimental “La Bahía”, Ushuaia (Agosto 2003).
- 5- Carolina, docente de la escuela experimental “Las Gaviotas”, Ushuaia (Agosto 2003).
- 6- Coco, docente de la escuela experimental “La Bahía”, Ushuaia (Agosto 2003).
- 7- Danielle, Mario, ex intendente de Ushuaia y senador nacional por la provincia de Tierra del Fuego (Julio 2003).
- 8- Díaz, Adriana, ex supervisora, Ushuaia (Agosto 2003).
- 9- Gabriela, docente de la escuela experimental “Los Coihues”, Ushuaia (Agosto 2003).
- 10- Giordano, Rocío, docente de la escuela experimental “La Bahía”, Ushuaia (Agosto 2003).
- 11- Karina, docente de la escuela experimental “Las Lengas”, Ushuaia (Agosto 2003).
- 12- Koremblit, Gabriel, director de Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Tierra del Fuego y padre de la escuela experimental “Los Alakalufes” (Agosto 2003).
- 13- Luis, docente de la escuela experimental “Las Lengas”, Ushuaia (Agosto 2003).
- 14- Nancy, docente de la escuela experimental “Los Coihues”, Ushuaia (Agosto 2003).
- 15- Pablo, docente de la escuela experimental “Los Coihues”, Ushuaia (Agosto 2003).
- 16- Pelanda, Marcela, investigadora del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Julio 2003).
- 17- Pontenze, Lucas, padre de un ex alumno de la escuela experimental “Las Lengas” y director del Colegio Nacional, Ushuaia (Agosto 2003).
- 18- Sandra, docente de la escuela experimental “Las Lengas”, Ushuaia (Agosto 2003).
- 19- Santos, Hugo, miembro de la comisión directiva del gremio docente SUTEF, Ushuaia (Agosto 2003).
- 20- Sheril, maestra practicante en la escuela experimental “Las Gaviotas”, Ushuaia (Agosto 2003).
- 21- Silvia, docente de la escuela experimental “Los Coihues”, Ushuaia (Agosto 2003).

- 22- Urruti, Emilio, padre y docente de la escuela experimental “La Bahía” y periodista, Ushuaia (Agosto 2003).
- 23- Vicente, docente de la escuela experimental “Las Gaviotas”, Ushuaia (Agosto 2003).
- 24- Videla, Carlos, rector del Instituto Roberto Themis Speroni, City Bell, provincia de Buenos Aires (Julio 2003).
- 25- Worman, Guillermo, Participación Ciudadana, Ushuaia (Agosto 2003).

BIBLIOGRAFÍA

- Anaya, Gonzalo, *Que otra escuela. Análisis para una práctica*, Akal Editor, España, 1983.
- Bianco, Augusto, *La escuela Cossettini. Cuna de democracia*, Ediciones AMSAFE, Argentina, 1996.
- Caruso, M, *Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la escuela nueva*, Mimeo, 1996.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Argentina Editores, Argentina, 1973.
- Gvirtz, Silvina y Oelsner, Verónica, *El movimiento de Escuela Nueva y sus estrategias de cambio par el sistema educativo argentino entre 1920 y 1996*, 2002.
- Informe presentado en noviembre de 1992 a Mario Danielle, ex intendente de la Municipalidad de Ushuaia, por el rector del Instituto Themis Speroni, Carlos Videla, a pedido de las autoridades del Ministerio de Educación de Tierra del Fuego para ampliar la información sobre su labor docente.
- Ling, Dorothy, *El Arte Original de la Música*, Ediciones Centro Pedagógico, La Plata, provincia de Buenos Aires, 1990.
- Pelanda, Marcela, *La escuela activa en Rosario*, IRICE-CONICET, Rosario, 1995.
- Rivas, Axel, *Las Provincias Educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 jurisdicciones argentinas. Provincia de Tierra del Fuego*, CIPPEC, 2003.
- Spring, Joel, *Introducción a la Educación Radical*, Akal Editor, España, 1987.

NORMATIVA

- Carta Orgánica de la Municipalidad de Ushuaia, 2002.
- Constitución Provincial, 1991.
- Decreto de creación de la escuela experimental provincial “Los Coihues”, N° 896 /00.

- Decreto de creación de la escuela experimental provincial “Los Calafates”, N° 419/01.
- Decreto de creación de la escuela experimental provincial “Las Gaviotas”, N° 971/03.
- Decreto de implementación del tercer ciclo de la EGB en escuelas experimentales, N° 931/02.
- Ley de Educación provincial, N°159, 1994.
- Ley Federal de Educación, N° 24.195, 1993.
- Ley Orgánica de las Municipalidades, N°236.
- Ordenanza municipal de escuelas experimentales, N°2572, 2003.
- Resolución M.E y C. de incorporación al sistema educativo provincial de la escuela experimental municipal “Las Lengas”, N°72/93.
- Resolución M.E y C. de incorporación al sistema educativo provincial de la escuela experimental municipal “La Bahía”, N°115/93.
- Resolución M.E y C. de incorporación al sistema educativo provincial de la escuela experimental municipal “Los Alakalufes”, N°401/96.
- Resolución M.E. y C. de aprobación del plan de estudios de las escuelas experimentales, N°281/93.
- Resolución M.E y C. de pasaje de las escuelas a la órbita de supervisión del Ministerio de Educación, N°917/98.