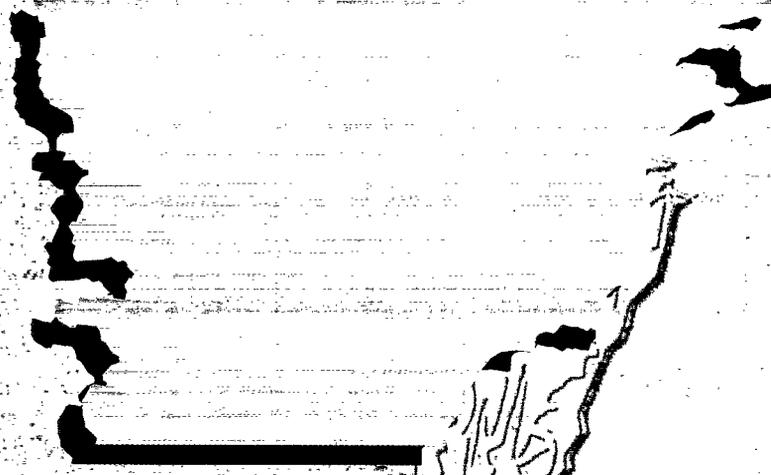


373.6

24 99

DISEÑO CURRICULAR

EN CUADRE TÉCNICO



1997

VERSION PRELIMINAR

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
PROVINCIA DEL CHUBUT

GOBERNADOR

Dr. CARLOS MAESTRO

VICEGOBERNADOR

Dr. JORGE AUBIA

INV 021443

SIG 373.6

LIB CH 99

MINISTRO; DE CULTURA Y EDUCACION

Dr. Norberto MASSONI

Subsecretaria de Educación

Prof. Graciela ALBERTELLA

Subsecretaria de Cultura

Sra. Dalia RODRIGUEZ

Directora General de Educación General Básica

Prof. Ana Rosa ARCE

Programa de Reformas e Inversiones en Sector Educación (P.R.I.S.E.)

Unidad Ejecutora Provincial

Coordinación General

Lic. Fernando Paravano

Coordinación Area Pedagógica

Prof. María Susana Carneglia

Coordinación Area Administrativa

Cra. Claudia De Lion

Coordinación Area Reformas e Inversiones

Arq. Silvia Navarro

Asesor-h Legal

Dr. Manuel Cimadevilla



EQUIPO DE ELABORACION DEL DISEÑO CURRICULAR

Coordinación General

Prof. Silvia Coicaud

Especialista en Didáctica: Lic. Estela Villar

Especialista en Psicología Educativa: Prof. Graciela Iturriz

Asistente Técnico: Prof. María Josefa Gutierrez

Especialistas por Disciplinas

Matemáticas

Prof. Liliana Cavallo

Prof. Yudith Murugarren

Prof. Olga Vírgola

Lengua

Prof. Silvia Contin

Prof. Graciela Recalde

Ciencias Sociales

Prof. Inés González

Prof. Sergio Merino

Ciencias Naturales

Prof. María del Carmen Bragado

Prof. Viviana Martínez

Tecnología

Prof. María Magdalena Pralongo

Prof. José Cracco

Educación Artística

Prof. Cristina Barbarisi

Prof. Ana María Porro

Educación Física

Prof. Mónica Jones

Prof. Marina Montiel

Prof. Oscar Sanzana

Lengua Extranjera

Prof. Sandra Jones

Formación Ética y Ciudadana

Prof. Silvia León



**Coordinación Provincial
para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles
(C0.P.E.DI.C.)**

Coordinación General

Prof. Silvia Molina

Asistentes Técnicos EGB

Prof. Sonia Patterson

Prof. Mirta de las Mercedes Tello

Asistentes Técnicos Nivel Inicial

Prof. Eleonora Tonello

Prof. Ana María González

Dirección General de Regímenes Especiales (Equipo Técnico):

Prof. Mónica Roldán

Dirección General de Educación Privada (Equipo Técnico):

Prof. Patricia Peyrano

Coordinaciones Regionales Curriculares (CO.RE.CU.)

Región Las Golondrinas

Prof. Ada Barrionuevo

Prof. Mirta Moran

Prof. Alicia Marabolis

Prof. Claudia Piñeiro

Prof. María Luján Ricci

Región Esquel

Prof. Bernarda Challiol

Prof. Ana Guevara

Prof. Lucy Huichulef

Prof. María E. Luppi

Prof. Beatriz Pérez

Región Sarmiento

Prof. Victoriana Britapaja

Prof. Blanca Montoya

Prof. Abel Mosqueira

Prof. Alejandra Peluso

Prof. María Esther Sarasola

Región Comodoro Rivadavia

Prof. Dolores Dominguez

Prof. María M. Molina

Prof. Norma Ronconi

Prof. Aída Vega

Prof. María Cristina Viniegra

Región Puerto Madryn

Prof. Otilia Boetti

Prof. Claudia Marcolini

Prof. María Graciela Pérez

Región Trelew

Prof. Marta Roldán

Prof. Mónica Ragno

Prof. Graciela Méndez

Prof. Emma Marchione

Prof. Emilio Jarne

Región Rawson

Prof. Josefa Casas

Prof. Amelia Clarke

Prof. Mónica De Matti

Prof. Zulema Osés

Prof. María Ema Sorondo Ovando



COLABORACIONES

Documento <<*La educación de los niños con necesidades educativas especiales*>>

Prof. Elizabeth Guglielmino, Prof. María Rosa Segovia, Prof. Claudia Coicaud, Prof. María Susana Piagentini

Documento <<*La Educación de los Adultos*>>

Prof. Mariela Massacesi
Prof. Alicia Gonzalez de Rodríguez, Coordinadora de Educación de Adultos del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia.

Documento <<*La educación en zonas rurales*>>

Integrantes de CORECU Región I y III

Documento «*Caracterización del Docente del Nivel Inicial y de la EGB 1 y 2*>>

Prof. Elsa Perfumo

Documento <<*El Niño y la Niña Chubutense*>>

Lic. Raúl Mejido

Aportes para la Enseñanza de la Lengua Mapuche

Marcelo Antimán

Aportes del grupo de profesores de la Supervisión de Educación Física de Esquel y Escuela Superior de Educación Física de Comodoro Rivadavia

Diagramación y Corrección de Estilo

Prof. Elsa Estruco



MENSAJE DEL GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DEL CHUBUT

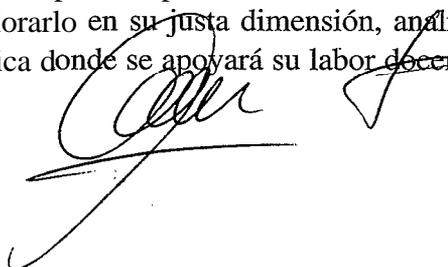
Dr. Carlos Maestro

Desde la creación del Ministerio de Educación en 1995, hasta la actual experiencia de implementación del último Ciclo de la Educación General Básica en todos los establecimientos educativos de nuestra capital, nuestro gobierno ha impulsado decididamente un proceso de transformación educativa, factible de perfeccionar, pero irreversible y fundamental para brindarle a la niñez y juventud de hoy, las herramientas necesarias para enfrentar el inicio del próximo siglo. Si siempre fue necesario transmitir y capacitar, lo es más en un mundo evolucionado con tantos avances científicos y tecnológicos, con nuevas modalidades productivas y con la necesidad vital de recuperar el tiempo perdido.

Para transformar la economía del Chubut e incorporar nuevas columnas que sostengan una estructura productiva diversificada y abierta al mundo, capaz de producir y exportar, dar trabajo y bienestar a sus habitantes y asegurar un futuro mejor para los hijos, necesitamos transformar la educación. En la medida que tengamos una mejor respuesta en este plano, habrá también más posibilidades de tener un pueblo capacitado para el trabajo. Y son nuestros docentes quienes, en su voluntad por actualizarse y capacitarse, hacen posible este arduo proceso. En él debemos emplear medidas compensatorias -consideradas convenientes y viables- que resguarden la igualdad de todos, no sólo ante la ley sino también ante la riqueza y el poder económico.

Como Estado Federal, la provincia ha dado claras pruebas de su voluntad creadora para realizar planteos transformadores que respondan a las nuevas necesidades sociales y productivas. Ha convocado a la mayor cantidad de actores, compartiendo metas con las Provincias Patagónicas y con el Gobierno Nacional, más allá de las diferencias circunstanciales. Para garantizar *igual calidad de educación para todos*, acordó los Contenidos Básicos Comunes que **todos** los alumnos deben aprender sea cual fuere el lugar de residencia. Dichos contenidos constituyen el cimiento de este Diseño Curricular, el cual pone de manifiesto el enfoque político, filosófico y didáctico de la educación chubutense, la función de la escuela y del docente, entre otros temas fundamentales. Su encuadre teórico, sus orientaciones didácticas y para las diferentes áreas curriculares, son fruto de la dedicación profesional de múltiples equipos disciplinarios e interdisciplinarios de intercambio, consultas a expertos, discusiones y encuentros con docentes de las más distantes jurisdicciones.

El camino elegido ha sido lento y difícil pero ha permitido arribar a la meta. Sepa el educador -su destinatario inmediato- valorarlo en su justa dimensión, analizarlo con espíritu crítico, considerándolo la matriz básica donde se apoyará su labor docente.



MENSAJE DEL MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACION

Dr. Norberto Massoni

SEÑORES DOCENTES :

Asumir la transformación educativa como proceso de cambio, implica hacerse cargo de la visión objetiva que signará el paso al 2000.

Los sistemas educativos integrados por una multifacética red de componentes, suelen resultar lentos en sus movimientos de incorporación de nuevos perfiles.

Pero la transformación en el sistema comienza a gestarse desde el momento en que los actores, en este caso los docentes y los alumnos, se comprometen con un hacer distinto.

El aporte de un diseño curricular nuevo para la provincia, donde se reflejan fundamentos y vivencias de docentes chubutenses que participaron en su elaboración, implica sumar un elemento más para que la transformación tenga una línea de contención básica.

Con el convencimiento de que las modificaciones reales se hacen en el aula y en la institución escolar, acompaño la presentación de este diseño curricular.



Rawson, 27 de Mayo 1997.-

VISTO:

El Expediente N° 1474 - MCE - 97, la Ley N° 24195, el Decreto N° 409/97, y:

CONSIDERANDO:

Que por Resolución N° 654/95 se creó la Coordinación Provincial para Diseños Curriculares Compatibles en la Jurisdicción de la Provincia, con dependencia del Ministerio de Cultura y Educación;

Que esta Coordinación contó con el aporte de los docentes a través de las Coordinadoras Regionales Curriculares;

Que de esta manera se elaboró la Versión Preliminar de los Diseños Curriculares para Nivel Inicial, EGB 1, EGB 2;

Que los mismos constituyen un instrumento de trabajo para el docente en el aula y sus insumos válidos para la elaboración del Proyecto Institucional de los diferentes Establecimientos Educativos;

POR ELLO:

EL MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACION

RESUELVE

Artículo 1º) APROBAR la versión preliminar de los Diseños Curriculares para la educación General Básica de Nivel Inicial, EGB 1 y EGB 2, como Anexo 1 de la presente Resolución, los que serán analizados por los docentes de toda la Provincia.

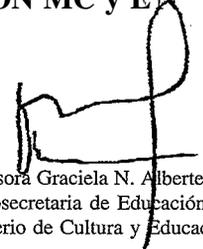
Artículo 2º) DETERMINAR que dicha versión preliminar será acompañada por una instancia de orientación y asesoramiento instrumentada por los especialistas que trabajaron en su elaboración.

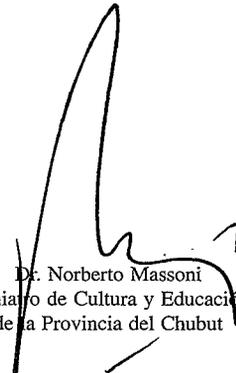
Artículo 3º) ESTABLECER que la versión definida será el resultado de este documento en acción con el aporte de todos los docentes, durante el presente ciclo lectivo.

Artículo 4º) REFRENDARA la presente Resolución la señora Subsecretaria de Educación.

Artículo 5º) REGISTRESE, tome conocimiento la Subsecretaría de Educación y Cultura, por Departamento Registro y Verificaciones remítase copia Dirección General de Educación General Básica, Dirección General de Educación Polimodal, Dirección General de Educación Superior, Capacitación y Formación Docente, Dirección General de Educación Privada, Dirección General de Proyectos Especiales, Dirección General de Administración y Personal, Dirección General de Ciencia y Tecnología, Supervisión Técnica General de Nivel Primario, Supervisión General de Nivel Medio, por Departamento Mesa de Entrada y Salida remítase copia a las Supervisiones Seccionales de las Regiones I-II-III-IV-V y VI, Supervisiones Zonales Este, Oeste y Sur, Centro Provincial de Información Educativa, Area Prensa y cumplido **ARCHIVASE**.

RESOLUCIÓN MC y EN° 510


Profesora Graciela N. Albertella
Subsecretaria de Educación
Ministerio de Cultura y Educación


Dr. Norberto Massoni
Ministerio de Cultura y Educación
de la Provincia del Chubut



INDICE

•	Introducción	13
•	Lineamientos de la Política Educativa de la Provincia del Chubut	14
•	Marco Normativo - Encuadre General	15
•	Criterios considerados para la elaboración del Diseño Curricular del Nivel Inicial/ EGB 1 y 2 Ciclo	16
•	El niño y la niña chubutenses	17
•	Lo Regional	18
•	ENCUADRE TEORICO	
	Educación..	21
	Conocimiento	21
	Aprendizaje	23
	Institución Escolar	25
	Currículum	27
•	ORIENTACIONES DIDACTICAS	
	Concepción acerca de las expectativas de Logro de los Aprendizajes..	31
	Los Contenidos de la Enseñanza..	32
	Los Temas Transversales	35
	Criterios de Selección y Secuenciación de Contenidos	37
	Criterios para la Organización de los Contenidos..	39
	Estrategias de Enseñanza..	41
	La problemática de la Articulación	49
	La evaluación de los procesos de Aprendizaje y de Enseñanza	52
	La Evaluación del Diseño Curricular	55
•	DOCUMENTOS ANEXOS	
	Aportes para la reflexión sobre la diversidad lingüística en la provincia del Chubut	62
	Organización y gestión institucional	69
	La educación de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales	75
	La educación de los adultos	81
	La educación en zonas rurales	83



INTRODUCCION

La presente propuesta de Diseño Curricular para la provincia del Chubut, se enmarca en el proceso de Transformación Educativa que se ha puesto en marcha en nuestro país. La Ley Federal de Educación y los acuerdos establecidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación, conforman los parámetros legales en los que se encuadra la tarea de elaboración de los diseños curriculares en todas las jurisdicciones. No obstante este compromiso asumido junto a las demás provincias a partir de los requerimientos que surgen con la transformación de la educación argentina, en el caso particular de Chubut, la elaboración de diseños curriculares para la educación obligatoria constituye una tarea ineludible que ya no podía ser postergada, pues hasta la fecha la provincia no contaba con un diseño curricular propio para el Nivel Inicial, y el diseño actual de la Educación Primaria data del año 1978, con algunas modificaciones realizadas durante el año 1985.

Los Contenidos Básicos Comunes, aprobados por la Asamblea de Ministros del Consejo Federal de Cultura y Educación en noviembre de 1994, y revisados por dicha Asamblea en junio de 1995, posibilitaron abrir la discusión en torno a preguntas básicas inherentes a la función de la escuela, como por ejemplo: qué enseñar, para qué y por qué hacerlo, para quiénes, cómo se pueden mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Hubo acuerdos y desacuerdos tanto en los equipos técnicos como en los docentes consultados, en torno a las propuestas de los CBC y a algunas de las prescripciones que los acompañaban. Se intentó, de todos modos, avanzar en la elaboración de un Diseño Curricular propio, buscando además líneas de compatibilización con los trabajos que se están realizando en el resto de las provincias.

En el presente trabajo de Diseño Curricular, se explicitan los aportes actuales de disciplinas científicas relevantes para el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tales como la Psicología Cognitiva, la Didáctica General y las Didácticas Especiales, la Psicología Evolutiva del Niño, la Pedagogía, la Psicología Institucional, etc. Aún así, consideramos que los desarrollos consignados 'resultan escasos para lograr una comprensión profunda acerca de las problemáticas que entraña el trabajo educativo en las escuelas. Por este motivo, entendemos que el propósito de este Documento consiste, por un lado, en socializar los aportes nuevos de ciencias que abordan el estudio de los procesos educativos; y por otro lado, en abrir interrogantes, generar debates y propiciar espacios de reflexión crítica acerca de la propia práctica docente. Es importante señalar que el material que se presenta en este Documento, consiste en una primera versión para la elaboración del Diseño Curricular de la provincia del Chubut, la cual será ajustada y mejorada durante su proceso de implementación.



LINEAMIENTOS DE LA POLITICA EDUCATIVA DE LA PROVINCIA DEL CHUBUT

A partir de la jerarquización de la educación provincial por medio de la redefinición de las estructuras básicas y la creación de un solo organismo de conducción, el Ministerio de Cultura y Educación, se sustenta el accionar educativo con un enfoque renovado, consolidado bajo los siguientes principios:

* Concebir la Educación como un servicio abierto, tanto por el reconocimiento del derecho como por la conciencia de que así se construyen bases sólidas para asegurar el desarrollo y la prosperidad de la provincia.

* Proponer la libertad, la tolerancia y el pluralismo como fundamento para sustentar la educación pública.

* Ratificar la responsabilidad indelegable del Estado en la conducción y prestación del servicio escolar, creando las condiciones para un servicio educativo abierto y participativo.

El Gobierno Provincial en esta etapa de Transformación Educativa, afirma sus acciones en la extensión de la obligatoriedad a los 10 años de escolaridad poniendo especial atención en los mecanismos que garantizan la retención de una población con características heterogéneas, a fin de asegurar oportunidades equivalentes para el desarrollo de competencias básicas.

Estas oportunidades no se pueden garantizar en procesos formalmente homogéneos; desde el punto de vista pedagógico es necesario complementar la lógica de la diversidad que se hace cargo de las diferencias de los alumnos, orientando las acciones educativas al logro de resultados crecientemente equivalentes.

Por otro lado, se debe universalizar la educación primaria con estrategias que tengan en cuenta la cultura, las necesidades y las oportunidades de la comunidad. No mencionar estas realidades significa no reconocerlas. Reconocerlas y manifestarlas es el punto de partida para intentar superarlas.

Una de las condiciones del sistema educativo es que sea articulado para profundizar los objetivos, facilitando los pasajes de un nivel a otro, la continuidad en los estudios y asegurando junto a ellos, la movilidad de los alumnos.

El proceso de transformación será posible si en cada institución se favorece el desarrollo de acciones que permiten autonomía, facilitan redes de intercambio y cooperación intra e interinstitucional. El aula y la institución escolar deben ser particularmente flexibles, garantizando un aprendizaje significativo.

Pondremos a la escuela como un modelo de participación y cooperación que, partiendo del contexto socioeconómico y cultural, permita y aliente el respeto por la diferencia, la creatividad, la criticidad, la libertad de todos los involucrados en el proceso educativo, en pos del desarrollo integral de la comunidad por medio de la autogestión.

Aseguramos la cobertura de la E.G.B. obligatoria y gratuita para todos; la oportunidad es tanto para el educando como para el educador, la plena participación y sociabilización en las instancias que lo requieran, y el respeto a la normativa vigente.

Dentro de las acciones que se programan para el eficaz cumplimiento de esta política educativa, la capacitación es uno de los puntos de inflexión más importantes hacia donde se canalizan los esfuerzos.

A través de los circuitos de participación de la Red Federal, tanto para el Nivel Inicial como para docentes de E.G.B. 1 y 2, directores y supervisores, facilitamos el acercamiento al nuevo conocimiento, adecuado al docente provincial y a los actuales procesos y tiempos de la transformación.

Promover y llevar adelante un nuevo diseño curricular requiere de la participación de todos los actores; esta versión preliminar, por lo tanto, está sujeta a las modificaciones que los señores docentes propongan y a la vez experimenten en la implementación del proyecto curricular institucional.



MARCO NORMATIVO

Con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195 en 1993 y la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes correspondientes al Nivel Inicial y E.G.B., la Educación en la provincia, asume el compromiso de la transformación en la necesidad de realizar el nuevo Diseño Curricular Provincial, que contenga las diferencias regionales y que sirva de marco para que cada modalidad pueda adaptarlo en el Proyecto Curricular Institucional.

ASPECTOS LEGALES

El Diseño Curricular Jurisdiccional toma como marco referencial, lo normado por :

La Constitución Nacional

La Ley Federal de Educación

La Constitución Provincial

Acuerdos Consejo Federal de Educación

Leyes, Decretos y Resoluciones provinciales que posibilitan la aplica

ción de la Transformación Educativa provincial.



CRITERIOS CONSIDERADOS PARA LA ELABORACION DEL DISEÑO CURRICULAR DEL NIVEL INICIAL/EGB 1 Y 2 CICLO

Los Diseños Curriculares deben constituir propuestas flexibles y abiertas, cuyo propósito fundamental consista en ofrecer un marco orientador para la organización de las prácticas de enseñanza. Deben ser herramientas de trabajo para los docentes, materiales de consulta que instauren la reflexión y el debate a partir de concepciones teóricas explicativas inherentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La provincia del Chubut, al igual que las demás jurisdicciones de nuestro país, asumió el compromiso de elaborar su Diseño Curricular para implementarlo a partir del ciclo lectivo 1997. Para ello, organizó una estructura: la Comisión para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles -COPEDIC- conformada por un Equipo Técnico y por Comisiones Regionales Curriculares -CORECU- integradas por Equipos Coordinadores en las siete regiones que posee nuestra provincia. La creación de esta estructura de CORECU -que no existió en todas las provincias- fue una decisión que posibilitó abrir espacios de discusión e intercambio con los docentes.

Los criterios generales que se siguieron para elaborar el proyecto de Diseño Curricular para el Nivel Inicial y la EGB -1º y 2º ciclo- en la provincia del Chubut, han sido los siguientes:

. **Compatibilización de encuadres** teóricos. La Coordinación Técnica de COPEDIC y los Asesores en Didáctica y en Psicología Educacional, organizaron instancias de discusión teórica con los demás especialistas y coordinadores acerca de aspectos básicos inherentes al Diseño Curricular, tales como: conocimiento, aprendizaje, currículum, institución educativa, evaluación, etc.

. **Analisis de los CBC.** Cuando se contó con la publicación de los Contenidos Básicos Comunes aprobados por el C.F.C. y E., los asesores y los especialistas por Areas, realizaron un estudio pormenorizado de los mismos. A partir de los Capítulos y los Bloques de los CBC, se seleccionaron, secuenciaron y organizaron los contenidos, y se elaboraron los demás componentes del Diseño Curricular en cada una de las Areas.

. **Producción de Documentos Curriculares.** Una vez acordados los fundamentos teóricos del proyecto y el formato del Diseño, cada equipo de profesionales los generalistas, los especialistas y los directores de nivel-, elaboraron diversos Documentos. Se utilizaron para ello mecanismos de evaluación permanente entre los miembros de la COPEDIC.

. **Organización de instancias de consulta a los docentes.** Cada una de las CORECU organizó Jornadas en sus respectivas regiones, para que los docentes pudieran analizar, discutir y opinar acerca de los Documentos Curriculares con los que se contaba en ese momento. Se recibieron aportes de más de tres mil maestros de todos los puntos de la provincia. Algunas CORECU recabaron también sugerencias acerca de contenidos regionales y temas transversales.

. **Recuperación de Temas Transversales y de Contenidos Regionales.** Se solicitó a las CORECU que buscaran información en las distintas regiones acerca de los temas transversales y de los contenidos de carácter regional que se consideraban prioritarios para ser incluidos en el Diseño.

. **Compatibilización Interjurisdiccional y Nacional.** Se recibió Asistencia Técnica en Reuniones Nacionales, las cuales permitieron compartir y acordar criterios con las demás provincias. Tanto los generalistas como los profesores responsables de las Areas Curriculares, tuvieron la oportunidad de realizar consultas con especialistas representativos de distintas disciplinas.



EL NIÑO Y LA NIÑA CHUBUTENSES

Al presentar este documento curricular entregamos algunas orientaciones para la tarea conjunta de los docentes y los alumnos de nuestra provincia.

Reconocemos que no se trata de una solución única para situaciones distintas y particulares como es la realidad socio-cultural provincial. Por el contrario, recuperamos esa diversidad como rasgo esencial y enriquecedor en el proceso de enseñar y aprender.

Deseamos que el mismo no contribuya a uniformar o deformar maneras de ser locales y regionales, sino que promueva el desarrollo y la construcción colectiva de esas identidades.

Regiones y localidades referenciadas en: paisajes como el mar, la meseta, los valles, la cordillera; producciones como la lana, el petróleo, el aluminio, las artesanías, y cuyas fiestas y costumbres como el Camaruco y el Eisteddfod, son sólo la manifestación de seres humanos que en cada rincón provincial concretan su práctica social, en definitiva apuntan a la realización de un proyecto común y colectivo.

Hombres, mujeres y niños son portadores del significado más profundo de los contenidos y prácticas educativas que constituyen este documento, puesto que las certezas que nos ofrece el conocimiento propio de las explicaciones y teorías generales son sólo una especulación si no permitimos y promovemos las percepciones y el conocimiento construido a partir de las representaciones de los distintos grupos que conforman nuestras comunidades.

Estos saberes constituyen la referencia necesaria para la incorporación y resignificación de bienes y mensajes culturales característicos de nuestra contemporaneidad globalizada. Sin duda la escuela debe facilitar el desarrollo de estos procesos que están configurando las nuevas representaciones sociales de la región de tal modo que nuestra identidad se fundamente no tanto en el presente sino en nuestro pasado y futuro.

En esta dimensión de lo local y regional el actor principal habrá de ser el docente y los niños y no un documento curricular; ésta es la intención y el sentido del mismo ya que su principal utilidad debe ser posibilitar la apropiación de conocimientos y prácticas significativas en el contexto de una realidad caracterizada por la diversidad y el otro cultural.



LO REGIONAL

El concepto de regionalización alude a un proceso de naturaleza social que tiende a valorar más significativamente las características propias de las regiones y localidades que conforman un país.

Desde este punto de vista es un fenómeno esencialmente democratizador, en tanto promueve la participación de los actores sociales en el quehacer educativo y tiende estrechos canales de comunicación entre las instituciones escolares y las comunidades en las que se hallan insertas. Se intenta, de esta manera, dar respuestas más adecuadas desde lo educativo a los problemas sociales, demográficos y económicos que afectan la región.

El desafío que conlleva este proceso es seleccionar alternativas que permitan abrir el sistema educativo y transformarlo en un espacio democrático.

La regionalización procura atender a un espacio social marcado por cierta identidad histórica, social, cultural, económica. Así se podría resignificar la función social de la escuela en la región, integrando saberes locales a la cultura escolar, abriéndose a los distintos grupos y organizaciones que la demandan, reelaborando el vínculo pedagógico sobre la base de la heterogeneidad y diversidad e incorporando contenidos socialmente significativos.

La regionalización implica, sobre todo, el reconocimiento de las diferencias. La diversidad es incorporada y enriquecida con las restantes perspectivas y percepciones que circulan en el sistema educativo.

Podemos mencionar dos cuestiones fundamentales a tener en cuenta en un sistema que quiere asegurar un enfoque regionalizador: la participación y la información.

La participación social introduce en el sistema las perspectivas propias de cada marco regional, de manera que se ofrezcan respuestas adecuadas a contextos heterogéneos.

En primer lugar, será necesario realizar un análisis profundo de lo que significa la participación. Esta requiere de la información, pues para poder participar es imprescindible estar informado. Por ello, se deben establecer mecanismos para acceder a la información, comprenderla, interpretarla y difundirla. Al mismo tiempo, es deseable diseñar canales de circulación de la información en dos direcciones: vertical y horizontal. Entre los aspectos, vinculados con la optimización de la información como forma de participación, merecen considerarse los relacionados con «qué se sabe», «cómo se sabe» y «qué se quisiera aprender».

En cuanto a «**qué se sabe**», implica revalorizar el saber cotidiano, no desvalorizarlo respecto del académico.



En lo relativo al «**cómo se sabe**», se analizan los aprendizajes a partir de las necesidades básicas de supervivencia y convivencia, teniendo en cuenta las experiencias de vida, como ámbito que posibilita la adquisición de ciertos saberes. Todo ello tiende a resignificar el contexto que hace posible la construcción de aprendizajes, teniendo en cuenta los hechos, personas y situaciones que inciden en este proceso.

«**Lo que se quisiera aprender**» nos lleva a considerar las expectativas de logros que se plantean en la escuela.

Al respecto, la información que se construya en el ámbito escolar debería constituir un insumo para ampliar las posibilidades y saberes de los alumnos.

Para asegurar una real participación, la institución escolar deberá definir mecanismos de concertación y negociación con los padres y demás organizaciones que forman parte de su contexto.

En el proceso de regionalización educativa, la regionalización curricular constituye un intento por acercar la oferta curricular a los requerimientos socioeconómicos, político - culturales y administrativos de ámbitos más particulares y restringidos. A partir del marco curricular general, se elaboran lineamientos, objetivos y estrategias de aprendizaje en función de las características propias de la realidad estructural y educativa de la región.

En un sentido más amplio, la regionalización curricular alude a la elaboración de estrategias regionales para definir la participación de los recursos humanos, técnicos, docentes y grupos comunitarios para aumentar los porcentajes de cobertura y expansión del sistema.

Un proyecto curricular regionalizado trata de encontrar el equilibrio entre la elaboración de un documento curricular único que conlleva el peligro de la uniformidad en su aplicación, perdiéndose la identidad de la comunidad regional, y una definición localista del proyecto que marginaría a los sujetos en la comprensión del sistema de relaciones globales que definen la situación de la región en un contexto más amplio.

El no poder resolver la contradicción cultura universal - cultura local podría acentuar la marginación de una determinada región o grupos sociales.

REGIONALIZACION CURRICULAR EN LA PROVINCIA DE CHUBUT

La Regionalización en el Diseño Curricular de nuestra provincia, opera en tres niveles:

a) En la elaboración del Documento Curricular se observa este enfoque, en la caracterización de los ejes de contenido, en la selección y secuenciación de los mismos, en las orientaciones didácticas, por ejemplo cuando se propone trabajar a partir de «recortes de la realidad». La recuperación de lo local, de lo regional, está presente en los



contenidos conceptuales de las Areas.

b) Una importante decisión política para afianzar el proceso de adecuación curricular, ha sido la creación de las Comisiones Regionales Curriculares (CO RE CU) en las siete regiones de la provincia.

A tal efecto, estas Comisiones Regionales actúan como un verdadero nexo entre el equipo técnico, los docentes y las comunidades educativas del Nivel Inicial y de la Educación General Básica. Su labor fundamental apunta a crear las condiciones para asegurar una real participación de los actores sociales involucrados en el proceso de construcción curricular.

Una de sus funciones tiende a garantizar las identidades regionales y culturales en dicho proceso. Ello se logra a través de un fluido sistema de comunicación que asegura la circulación de la información. Al mismo tiempo se recaban todos los aportes teóricos, los proyectos innovadores, las experiencias educativas que se desean difundir y que a su vez enriquecen los Documentos de Apoyo y las diferentes versiones del Documento Curricular provincial.

Las estrategias que se han dado en las CO RE CU para llevar a cabo su función, son ricas y variadas. Entre ellas podemos citar:

- . jornadas de trabajo con docentes, equipos directivos, supervisores, padres, etc.
- . análisis y discusión de material bibliográfico de apoyo
- realización de encuestas, entrevistas
- . encuentros con docentes que se desempeñan en áreas rurales
- . reuniones de trabajo con las Escuelas de Educación Superior de la provincia
- . reuniones de trabajo para analizar los CBC
- . producción de documentos
- . socialización de demandas y aportes

Las Comisiones Curriculares articulan, a nivel de las regiones de nuestra provincia, las acciones de los actores que participan en este complejo y significativo proceso de transformación curricular.

c) A nivel institucional y áulico se lleva a cabo el tercer nivel de concreción del curriculum.

Los actores institucionales, tomando como base el Documento General, realizan un proceso de adecuación curriculum, elaborando su propio proyecto, en función de las características y demandas de la institución y de su contexto.



ENCUADRE TEORICO

EDUCACION

El diseño del currículum alude a una concepción de educación, de prácticas educativas y escolares, a los discursos pedagógicos que circulan en ellas y a las funciones que se le asignan a la escuela en un determinado contexto histórico - social.

Definir la educación constituye en la actualidad una tarea difícil, ya que abre distintas perspectivas de análisis, debido a la diversidad de posturas teóricas que han intentado explicar toda la complejidad que este fenómeno encierra.

Diferentes teorías consideran a la educación como campo problemático. Esto implica analizar los procesos históricos, políticos y sociales que determinan modos de concebir el mundo y de actuar sobre él, y además hablar de los sujetos pedagógicos, de la construcción de subjetividades e identidades sociales, de la vinculación de los sujetos y su socialización en las prácticas pedagógicas.

La educación está en proceso de construcción permanente y esta construcción se apoya en componentes utópicos que dan dirección a la práctica, en condiciones de la realidad que configuran las situaciones educativas, en componentes valorativos que determinan esas situaciones y en el diseño de alternativas de acción para modificarlas.

La educación como dijimos anteriormente está multideterminada por una compleja trama de relaciones históricas, sociales, políticas y existenciales.

Encierra un conjunto de hechos que encuentran su inserción en prácticas sociales concretas, y desde esta dimensión se constituyen en prácticas educativas. Estas prácticas circulan, según formas específicas de organización, desencadenando procesos y acciones. En todas ellas, se establecen y se producen vínculos humanos. Los sujetos ocupan diversos lugares en los procesos educativos, influidos por otras

prácticas sociales y condicionados por relaciones de saber - poder que resultan determinantes en la producción y transmisión de los conocimientos

Así, la educación se convierte en una práctica productora y transformadora de sujetos, ya que los sujetos sociales participan de las situaciones educativas a través de un proceso de mediación, por medio del cual se conforma el sujeto pedagógico, es decir la relación educando - educado,

La educación también cumple un papel mediador en los procesos de transformación socio - cultural. Alumnos y maestros participan en una negociación, recreación de significados.

La escuela, por lo tanto, debe constituirse en un espacio de apropiación de significados, haciéndolos inteligibles y poniendo en juego una pluralidad de discursos.

La escuela de la diversidad es la escuela de la negociación de las diferencias, por lo que se deben desterrar los mecanismos de clausura de la diversidad. A través de la educación se procura distribuir competencias que favorezcan el intercambio de las diferencias entre los niños, entre los adultos y entre las instituciones, construyendo una red de articulaciones en forma horizontal.

Lo fundante entonces, en el proceso educativo, es este juego de las diferencias y construcción de articulaciones.

CONOCIMIENTO

La escuela como institución surge y se consolida históricamente al asumir el compromiso de transmitir los conocimientos validados socialmente. La concepción que se sustente con respecto a estos conocimientos, y el valor que los diferentes contextos sociales le atribuyen en determinados momentos históricos, condiciona el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las instituciones escolares.



Si consideramos que el conocimiento es público y que conforma un conjunto de conceptos, de principios y de otras formas organizadas culturalmente, asumiremos que de una manera u otra, todos participamos en su elaboración, y por lo tanto tenemos el derecho de recibirlo y el deber de transmitirlo. Si en cambio pensamos que constituye un bien individual de las personas, entenderemos también que el conocimiento funciona en la sociedad como un capital privado usufructuable.

Podemos creer que el conocimiento es un producto acabado que debe legarse de generación en generación, o considerar que es un proceso en permanente construcción en el cual los que aprenden siempre realizan aportes.

Se lo puede asumir como cierto, como una verdad establecida; o verlo como problemático y relativo, sujeto a influencias sociales, políticas, culturales, históricas y económicas.

Se lo puede ordenar en compartimentos, fragmentar y yuxtaponer; o considerarlo en forma holística, como un todo integrado, cuya división en parcelas sólo se justifica por su amplitud.

Existe la concepción de que el conocimiento es neutral y aséptico: funciona desligado de las ideologías. Para otros, en cambio, no existe ningún campo del conocimiento que no esté profundamente comprometido con algún tipo de interés social.

Toda persona que aprende, lo hace a partir de los propios saberes que fue adquiriendo durante su existencia. Estos *saberes propios* que se originan en la vida cotidiana se denominan *conocimientos del sentido común*, y sirven para resolver los problemas de la vida diaria. Sin embargo, estos conocimientos presentan limitaciones cuando se trata de esclarecer conceptos, es decir, cuando se pretende aprender los conocimientos científicos.

La enseñanza consiste en acercar estos dos *mundos posibles*: el mundo de los conocimien-

tos experienciales, conformado por los saberes que nos permiten comunicarnos como personas dentro del contexto en el que vivimos, y el mundo del conocimiento científico, caracterizado por su rigurosidad metodológica y por su afán de entender, explicar y transformar la realidad.

Son los conocimientos escolares los que posibilitan la apropiación selectiva de las formas culturales organizadas por las comunidades científicas legitimadas por la sociedad. Sin embargo, sabemos que existen dificultades para lograr estos procesos de apropiación.

Cuando se concibe al conocimiento como un producto terminado, se lo transmite como un conjunto de datos que se presentan ordenados y secuenciados, pero aislados entre sí. Estos datos y hechos particulares admiten respuestas únicas, las cuales sólo pueden darse mediante un lenguaje abstracto y formalizado. Desde este enfoque, se enseña a *utilizar* los conocimientos, ya sea para responder a preguntas puntuales e inconexas, o bien para resolver problemas estandarizados. El conocimiento se transforma en una serie de rituales necesarios para sostener determinadas lógicas escolares. De esta manera, el alumno aprende a usar recortes de información y mecanismos rígidos para adaptarse a las exigencias de cada docente en cada una de las disciplinas escolares, pero ésto no logra establecer relaciones significativas con sus propios conocimientos e intereses.

Desde otra concepción, cuando se considera que el conocimiento implica procesos de elaboración en los diferentes contextos socio - históricos de la humanidad, el papel que le cabe a la escuela es otro: se promueve la construcción de los conocimientos en espacios sociales de intercambio y de valoración recíproca. Alumnos, docentes y padres son protagonistas de situaciones socio - culturales diversas, y la educación es el gran escenario que permite encontrar puntos de intersección entre las mismas. La escuela se constituye así en el marco



institucional que, a través de los discursos y las acciones conjuntas, posibilita la construcción de conocimientos compartidos. Los saberes que enseña la escuela se sustentan en principios explicativos y reflexivos que otorgan significación a los aprendizajes.

La transmisión de los conocimientos en la escuela y su apropiación por parte de los alumnos y las alumnas, constituye una tarea compleja por los múltiples trasvasamientos que se generan. Desde las instancias de producción de los conocimientos en las comunidades científicas legitimadas socialmente, hasta la enseñanza de los contenidos escolares, existen múltiples *traducciones*. La elaboración de los Contenidos Básicos Comunes por especialistas representativos de las distintas áreas científicas, y su posterior aprobación en el Consejo Federal de Cultura y Educación, es un claro ejemplo de esta transposición por la que atraviesan los conocimientos.

El mercado editorial es otro factor clave. Los libros, revistas y materiales a los que tenemos acceso los docentes para estudiar y para enseñar, y los que les recomendamos a los alumnos para orientar sus aprendizajes, constituyen una variable que influye en los procesos de selección de los contenidos que se trabajan en la escuela.

Las instancias de formación docente, son otra dimensión de análisis. El requerimiento de *vigilancia epistemológica* que se les hace a los docentes con respecto a los contenidos que enseñan en la escuela, sólo se puede lograr si existen posibilidades reales de formación y de capacitación que permitan la profundización y la actualización permanente de sus conocimientos. Dado que hoy concebimos a la producción de la ciencia a partir del esfuerzo mancomunado de comunidades de investigadores, la reflexión en torno a la calidad, validez, relevancia y pertinencia de los contenidos escolares que se enseñan, debería ser también una tarea realizada en forma conjunta por los docentes en equipos de trabajo.

APRENDIZAJE

Definir el aprendizaje en un diseño curricular es algo más que concebirlo. Implica, en primer lugar, analizar su importancia en relación al desarrollo del alumno que ingresa y transita por la escuela.

El aprendizaje es un proceso que posibilita el desarrollo humano, porque permite que el sujeto se apropie de los contenidos que necesita para incorporarse progresivamente al mundo social que lo rodea.

Son diversas las teorías psicológicas que pretenden describir y explicar cómo se produce el aprendizaje y las relaciones entre el desarrollo y el contexto, físico, social e histórico adonde se inserta el sujeto. Son ellas aproximaciones parciales que abordan diferentes aspectos de ese proceso complejo, que en algunos puntos convergen y en otros difieren.

El enfoque asociacionista o conductista del aprendizaje, se reduce a plantear cómo graduar y ordenar los estímulos recibidos del medio a efectos de producir las respuestas deseadas. Los cambios de conducta evidenciados en productos observables, muestran que el aprendizaje efectivamente se ha producido en el sujeto.

La enseñanza, entonces, se define como la disposición organizada de contingencias y de refuerzos que aseguran la modificación de la conducta hacia parámetros esperables. Las conductas complejas se explican como asociaciones entre conductas simples y su consecuente articulación para el logro de aquellas.

Por su parte, las teorías de la reestructuración ponen énfasis prioritario en la estructura mental de los que aprenden, partiendo de la premisa del sujeto que construye sus conocimientos y ese proceso de aprendizaje implica un cambio de tipo cualitativo más que de tipo **cuantitativo**.

En esta visión confluyen fundamentalmen-



te dos perspectivas teóricas que comparten lo antedicho, pero que difieren acerca de la relación entre el desarrollo y el aprendizaje, considerado aquí un debate central en torno a la postura acerca de la naturaleza que asumen las prácticas educativas. Son ellas la Psicología Genética y la Psicología Cognitiva, representadas por Jean Piaget para la primera y Lev Vygotsky y Jerome Bruner para la segunda.

Desde la óptica piagetiana, los conocimientos no son meros productos del aprendizaje, de condiciones innatas o de procesos socio - lingüísticos. Según Piaget, éstos no proceden ni de la sola experiencia de los objetos ni de una programación innata preformada en el sujeto, sino de construcciones sucesivas con constantes elaboraciones de nuevas estructuras.

El aprendizaje depende del desarrollo de estructuras cognitivas generales, de tipo universal que se van constituyendo a partir de procesos de equilibración. Su teoría de los estadios del desarrollo se explica desde esta premisa.

El aprendizaje, entonces, continúa al desarrollo. El docente se convierte en un explorador del conocimiento del niño, siendo su tarea generar condiciones que favorezcan su actividad espontánea, en un ambiente rico y estimulante que respete al máximo las posibilidades de desarrollo.

Desde la posición vigotskiana, la compleja relación entre aprendizaje y desarrollo permite dar cuenta del carácter dialéctico de los procesos cognitivos que atraviesa el sujeto en crecimiento, y propone el lugar del aprendizaje como posibilitador del desarrollo, porque facilita la apropiación e internalización de significados que permiten al niño incorporarse progresivamente al mundo que lo rodea, en un proceso de interacción social permanente.

El aprendizaje entonces, no es desarrollo pero constituye la condición previa para el desarrollo cualitativo, de las funciones más sen-

cillas a los procesos superiores.

No se trata entonces solamente de pensar qué actividad podría desarrollar un sujeto por sí mismo de acuerdo a su estadio evolutivo, sino fundamentalmente qué actividad podría desarrollar con la ayuda de otros.

Adoptar esta postura implica reconocer la naturaleza social del sujeto humano, sin desconocer el origen biológico madurativo propio de su especie.

Jerome Bruner explica que el desarrollo es un proceso socialmente mediado, que debe ser pensado desde las potencialidades que ofrece la cultura, que debiera conducir al sujeto a ejercer la capacidad de pensar desde las actividades propias del hombre: la posibilidad de categorizar y simbolizar la realidad a través de la formación de conceptos, los mediadores simbólicos por excelencia.

Este proceso de adquisición de mediadores simbólicos, constituye por su misma naturaleza el punto central a considerar por el lugar y la finalidad de la educación, teniendo en cuenta que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores exige la apropiación e internalización de estos mediadores simbólicos en un contexto de interacción.

Desde esta concepción, se valora el papel de la escuela, institución en la que el niño realiza intercambios con sus pares y con un adulto, el docente, quien genera espacios para promover este desarrollo, interviniendo activa y decididamente desde sus estrategias de enseñanza y desde sus saberes socialmente legitimados.

El aprendizaje entonces, no es un proceso espontáneo, sino desarrollado desde un conjunto de intencionalidades que desde afuera se proponen, para que el alumno se apropie de los contenidos escolares.

Ahora bien, esto último no significa imponer sobre él los saberes de la escuela, descono-



ciendo los significados que trae desde su vida cotidiana.

No se trata de imponer sobre los conocimientos previos del alumno las concepciones científicas del profesor, como tampoco de esperar que las descubra solo.

Un aprendizaje concebido como significativo y con sentido para el niño y la niña, implica relacionar las ideas que trae a la escuela con los contenidos científicos que ella propone, permitiendo que construyan sus propios significados y que desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo.

Los conocimientos previos se caracterizan por ser productos personales del alumno, que no siempre son congruentes con los conceptos científicos que se procura enseñar en la escuela. Aún así, deben ser conocidos y recuperados, porque representan el punto de partida del aprendizaje significativo.

Conociéndolos, el docente podrá planificar entonces el grado de avance de su accionar, qué tipo de conflictos y cambios conceptuales deberá promover, cómo conjugará las condiciones de significatividad y relevancia que deberán estar presentes en situaciones escolares que se sustenten en esta concepción. Significatividad desde lo idiosincrático del alumno, desde sus propias posibilidades de aprender los contenidos en relación a sus conocimientos previos, y relevancia desde la valoración que se otorga a los mismos cuando se percibe como articulado con los acontecimientos, situaciones y necesidades sociales.

Podría decirse entonces que el aprendizaje significativo se produce considerando los siguientes aspectos:

conociendo las ideas previas del alumno y su origen, para promover aquellos cambios conceptuales que demandará el aprendizaje de un contenido científico;

promoviendo espacios que generen la

predisposición a aprender en el alumno, la motivación como un proceso intrínseco;

promoviendo relaciones entre los nuevos materiales y los conocimientos anteriores;

cuidando el orden lógico del material del aprendizaje, respetando la estructura lógica de la disciplina o ciencia a la que pertenece el concepto científico, procurando a la vez que ésta no avasalle la forma de conceptualizar del alumno.

La escuela debería entonces recoger los distintos significados que los sujetos traen a ella, y en un marco de negociación compartida, proponer espacios de aprendizaje congruentes con las metas que la sociedad señala y que deposita en el aprendizaje de los conceptos científicos las futuras e igualitarias oportunidades de acceso a los bienes materiales y simbólicos que ella misma ofrece.

INSTITUCION ESCOLAR

Las instituciones constituyen objetos culturales; formas sociales que posibilitan las relaciones grupales, la expresión de lo colectivo. Al mismo tiempo, remiten a lo reglado, a las normas, como expresión del poder regulador del comportamiento de los sujetos. En ellas se expresa lo individual, lo interpersonal, lo grupal, lo organizacional y lo social.

La escuela es una institución especializada donde se concretan procesos formativos, procesos de enseñanza y de aprendizaje. Define, por lo tanto, un espacio de tres dimensiones: el sujeto que aprende, el conocimiento y los otros.

En la actualidad, la escuela se halla inserta en un contexto complejo, caracterizado por grandes cambios, que afectan no sólo a su estructura sino también a su funcionamiento. Las transformaciones del entorno producen también modificaciones relevantes en su dinámica. Para enfrentar tales cambios se requiere de un trabajo institucional que apunte a revi-



sar y repensar los procesos y resultados, las dinámicas internas, los aspectos que hacen a la identidad; es decir a reconocer los rasgos que la identifican y la diferencian de otras escuelas.

En las instituciones escolares interactúan diferentes sujetos: alumnos, maestros, directivos, padres, auxiliares, técnicos; esta interacción genera una trama compleja de relaciones y significados. Destejer esos niveles de significación posibilita interpretar lo que pasa en la escuela y ello es posible desde una mirada colectiva de los actores que la integran. Cuando éstos pueden vislumbrar las verdaderas causas y motivos de lo que sucede, cuando emergen las tensiones y se muestran los conflictos, surge a nivel institucional un verdadero deseo de transformación.

Esta mirada colectiva de los actores plantea la necesidad de fortalecer la democratización de la escuela y rescatar la participación como un eje central de su dinámica. Se participa para poder aprender, para saber convivir y para tomar decisiones. La participación ha de inspirar las concepciones, las actitudes y las estructuras de la escuela. No hablamos de participar sólo desde los aspectos formales (órganos de gobierno); nos referimos a la necesidad de fomentar la participación en la convivencia y trabajo cotidiano.

Como hemos dicho, toda institución escolar tiene su estilo de funcionamiento, su manera particular de producir imágenes, de resolver conflictos, de mantener ciertas concepciones, de reaccionar frente a las dificultades. Todo ello se expresa en la dinámica institucional. En ella es posible observar tres situaciones:

la contradicción entre los impulsos y deseos individuales y las necesidades del grupo,

modalidades de conducta de naturaleza psicofamiliar (relaciones entre hermanos, padres e hijos) versus relaciones de carácter

psicosocial (inherentes al campo del trabajo), tensiones que acarrea la división del trabajo, la distribución del poder,, el fenómeno de la autoridad.

Los particulares modos de resolver estas tensiones, marcarán el estilo de funcionamiento de las instituciones.

En la dinámica institucional se observa un interjuego entre movimientos de integración y movimientos de dispersión. Los primeros aluden a la capacidad que tienen las personas para constituirse en grupos y realizar proyectos o concretar innovaciones, mientras que los segundos hacen referencia a las tendencias destructivas, de desorganización. Estos últimos se producen cuando los miembros de la institución no explicitan sus diferencias, cuando no se logran los acuerdos básicos, cuando no se superan problemas enquistados... En las instituciones donde prevalecen los movimientos de dispersión, observamos relaciones de competencia, de rivalidad entre sus integrantes y la modalidad de funcionamiento es regresiva, produciéndose un alejamiento del contexto y surgiendo conductas rutinarias y estereotipadas. Estas modalidades de funcionamiento se manifiestan a través de indicadores como conflictos interpersonales, ausentismo o falta de interés por el trabajo.

En las instituciones que tienen modalidades de funcionamiento progresivo, el Proyecto Educativo Institucional actúa como organizador de la tarea; en él se visualiza la capacidad que tienen los sujetos para diseñar su utopía. Es el eje articulador del trabajo colectivo de todos los actores institucionales que se sienten convocados para identificar procesos, problemas, y para resolverlos en función de los objetivos que se han fijado.

Estos distintos aspectos de la institución permiten realizar un análisis situacional de la escuela que tenemos para, en función de ello, comenzar a construir y proyectar la escuela que deseamos.



En este momento de transformación educativa, las escuelas deben desarrollar mayores niveles de autonomía, repensar su calidad educativa, revisar la trama de significados, desarrollar capacidades colectivas para diseñar y probar formas alternativas de funcionamiento. Todo ello implica realizar una nueva mirada de la escuela; visualizar a la institución en forma integral. Considerar la existencia de otros grupos y de otras ideas, permitirá el crecimiento institucional. Por el contrario, la negación de las diferencias, la no explicitación de los conflictos, producirá verdaderos núcleos enquistados que originan movimientos de funcionamiento regresivo.

CURRICULUM

La conceptualización del Currículum escolar ha llevado a los teóricos de la educación a entablar complejas discusiones en torno a los significados y alcances del mismo. Hay quienes plantean que el Currículum no puede definirse «a priori», sin explicar antes cuál es la visión del mundo que se sostiene, porque el Currículum no constituye un concepto, sino una construcción cultural, un modo de organizar las prácticas educativas que se sustenta en determinadas concepciones, creencias y valores. Cada período histórico de la humanidad ha acuñado diferentes «códigos» curriculares que han posibilitado el desarrollo de procesos de producción y reproducción social.

Para comprender al Currículum desde la multidimensionalidad de los ámbitos y las prácticas que lo conforman, es necesario partir de un, enfoque procesual. El Currículum como proceso se configura a partir de contextos no sólo pedagógicos, sino también sociales, políticos, históricos y económicos. Algunos autores hablan de *sistema curricular* para explicar la compleja interrelación de variables que interjuegan en la formulación y realización del Currículum escolar.

Desde esta perspectiva procesual, podemos distinguir diferentes decisiones que van trans-

formando el desarrollo del Currículum real a través de representaciones diversas:

. **Prescripciones:** decisiones que definen normas, criterios y disposiciones administrativas. Uno de los propósitos de este nivel es establecer y regular la adquisición de los contenidos que se consideran básicos para asegurar la democratización de la oferta educativa en la educación obligatoria. La elaboración de los Diseños y Documentos curriculares forma parte de este nivel de decisión curricular.

. **Materiales mediadores:** la elaboración de libros de texto, guías didácticas, módulos para el estudio y la capacitación de los docentes, de materiales y recursos audiovisuales, entre otros, constituye un ámbito de decisión que *traduce* conocimientos y políticas educativas en bibliografía especializada para docentes. Las editoriales cumplen un papel fundamental en este nivel.

. **Planificaciones Institucionales:** cada escuela organiza e implementa, con cierto grado de autonomía, su propio proyecto educativo. En este nivel, los docentes participan de las decisiones inherentes a la elaboración y puesta en marcha de los proyectos institucionales.

. **Acciones de enseñanza:** éste es el nivel curricular de mayor decisión para los docentes. Las intencionalidades educativas manifestadas en los otros ámbitos del sistema, logran su real concreción en los procesos de enseñanza y de aprendizaje suscitados en las aulas. En esta fase deben converger todas las demás, pues es la que les da verdadero sentido.

. **Evaluaciones:** la información acerca de cómo se han desarrollado los procesos educativos programados, permite al docente tomar decisiones acerca de sus prácticas futuras. La evaluación también se relaciona con mecanismos de control y de legitimación social.

Para que el Currículum no se transforme en un conjunto de discursos fragmentados e incoherentes entre sí, los diferentes ámbitos y niveles



de decisión que determinan tanto su diseño como su desarrollo, deben articularse permanentemente. El presente Proyecto de Diseño Curricular de la Provincia del Chubut, toma como marco de referencia los Contenidos Básicos Comunes aprobados por la asamblea de Ministros del Consejo Federal de Cultura y Educación en el año 1994, y revisados por dicha asamblea durante el año 1995. Tal como lo explicitan las publicaciones de los CBC, estos contenidos son *«la base a partir de la cual las distintas jurisdicciones realizarán su tarea de diseño curricular»*, contemplando *«espacios para la diversidad de orientaciones dentro de un amplio marco de valores compartidos...»*, y *«dejando un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos provinciales, comunitarios y escolares»* (Los CBC en la escuela, M.C. y E. de la Nación, 1996)

Como proyecto educativo referente de determinadas concepciones, creencias y valores, el Currículum ha sido configurado históricamente de diferentes maneras. Desde una perspectiva academicista, por ejemplo, el Currículum tenía como finalidad sólo la transmisión de conocimientos. La función de la escuela consistía en legar los saberes acumulados por la humanidad, ordenándolos sistemáticamente en parcelas estandarizadas. Como reacción a este enfoque tradicional, surgió el Currículum basado en el desarrollo de experiencias, donde se relativizaba el valor que tiene el conocimiento para la formación de las personas, y se priorizaba la realización de actividades en la escuela para el logro de aprendizajes. A partir del establecimiento de las concepciones conductistas en la educación, el Currículum se prescribía como un sistema tecnocrático de instrucción. Se pretendía racionalizar la enseñanza y los aprendizajes a través del logro de conductas observables y medibles.

Si bien todos estos enfoques corresponden a determinados períodos del desarrollo del

Currículum escolar, algunos supuestos básicos de estas posturas aún persisten en el sistema educativo. Nuestra concepción del Currículum se sustenta en la idea de que el mismo constituye un proceso de permanente construcción de significados dentro de prácticas sociales complejas. El Currículum es un proyecto de trabajo, que implica el desarrollo dialéctico de momentos de planificación, de acción y de evaluación; condicionados todos ellos a la realidad socio - histórica en la cual se insertan. Desde esta perspectiva, el Currículum escolar adquiere sentido como herramienta organizadora de prácticas diversas que posibilita la reflexión crítica de la realidad para transformarla. El conocimiento no sólo se utiliza para comprender y explicar las particularidades del mundo en que vivimos, o para dar respuestas desde una postura tecnocrática, sino fundamentalmente para mejorar la calidad de vida de las personas. Para entender la complejidad que entraña el desarrollo del Currículum real, es importante tener en cuenta el concepto de Currículum oculto que acuñó Philip Jackson para señalar la incidencia de ciertas normas y valores que no están explicitados en el Currículum prescrito, pero que actúan eficazmente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Si pensamos por ejemplo en las intencionalidades que tienen los docentes con respecto a la socialización de los niños en sus diferentes etapas evolutivas, coincidiremos en que las múltiples experiencias que adquieren los alumnos en sus procesos de interacción con los distintos miembros de la comunidad escolar, hacen que esta expectativa se logre en mayor medida a través de estos aprendizajes fortuitos, que mediante contenidos enseñados programáticamente.

Un aspecto fundamental del Currículum escolar desde la perspectiva procesual que hemos descripto, es la evaluación. A cada uno de los ámbitos que intervienen en el diseño y la implementación del Currículum, le cabe la responsabilidad de evaluar los procesos y productos del mismo, lo cual permite tomar decisio-



nes para mejorar las propuestas educativas. Dado que el Currículum es un proyecto de trabajo flexible y abierto a las críticas y sugerencias DDE la comunidad, la evaluación no puede quedar sólo supeditada a las normativas del sistema educativo, sino que debe ser inherente a los procesos mismos del desarrollo curricular. La metodología que se utilice para evaluar el

Currículum escolar, debe abarcar todas sus dimensiones. Es importante diseñar estrategias que permitan abordar situaciones concretas e impredecibles, valorar la información proveniente de los distintos actores involucrados y recuperar tanto los productos como los procesos implicados durante la puesta en marcha de determinado proyecto curricular.



ORIENTACIONES DIDACTICAS

CONCEPCION ACERCA DE LAS EXPECTATIVAS DE LOGRO DE LOS APRENDIZAJES

El término *Expectativas de Logro* surge en el marco de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes para explicitar las intencionalidades de los docentes con respecto a los procesos de aprendizaje que se pretende que alcancen los alumnos durante su formación escolar.

Durante la década del setenta, en América Latina se implementó un modelo educativo de carácter tecnocrático basado en la formulación de objetivos de aprendizaje: el conductismo. Este modelo, originario de los Estados Unidos, pretendía generar eficacia en la evaluación, pautando la enseñanza a partir del logro de conductas observables. Los objetivos se elaboraban utilizando rígidas clasificaciones de las conductas, y sólo importaban los comportamientos que se podían *medir*.

En nuestro país este enfoque eficientista no se aplicó en su totalidad; no obstante ello, generó en los docentes una actitud de preocupación por la formulación *correcta* de los objetivos, sobrevalorando los mismos en las programaciones de la enseñanza.

Consideramos que la explicitación de las intencionalidades educativas en los distintos ámbitos del diseño del currículum, constituye una tarea ineludible por varias razones. Por un lado, si el currículum funciona como un proyecto educativo en el que interjuegan diversas

dimensiones, no puede estar ausente del mismo la especificación de las aspiraciones o los alcances de este proyecto. Por otro lado, si entendemos que la enseñanza constituye una situación comunicativa que involucra múltiples interacciones, resulta preciso brindar información acerca de cuáles son las intenciones de formación que tienen las instituciones educativas en general y los docentes en particular, lo cual se traducirá en compromisos específicos de intervención en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Las Expectativas de Logro como expresión de intencionalidades educativas, señalan los resultados de aprendizaje que se pretende que los alumnos adquieran en las diferentes áreas, niveles y ciclos escolares. Pero también constituyen puntos de partida que ayudan a organizar las prácticas educativas: funcionan como ejes referenciales de las intervenciones docentes, como principios orientadores que describen procesos cognitivos complejos que se logran a partir del aprendizaje de determinados contenidos curriculares.

Esta función orientadora que tienen las Expectativas de Logro en los procesos educativos debe resultar clara, y no se tiene que confundir con la finalidad de los *Criterios de Evaluación*, porque si bien debe existir una relación lógica entre ambos, estos últimos indican cuáles son los niveles de adquisición de contenidos requeridos para la acreditación y/o promoción de los aprendizajes de los alumnos.



LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Al pensar en el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos escolares, resulta necesario considerar qué lugar ocupan ellos en el respectivo proyecto curricular que los convoca.

En el contexto de la actual Reforma, los contenidos escolares se configuran en torno a conceptos, procedimientos y actitudes que deben ser enseñados y aprendidos, desafío que implica, en primer lugar, comprender qué procesos cognitivos se desarrollan en el sujeto al momento de enfrentarse a la tarea de aprender un concepto, un procedimiento y una actitud, y consecuentemente, qué estrategias debe seleccionar el docente para enseñarlos.

Pero antes de abordarlos, resulta necesario señalar un aspecto central que luego impactará en estas decisiones, que es el de sostener que el aprendizaje y la enseñanza de conceptos implica, al mismo tiempo, la apropiación de procedimientos y la construcción de actitudes.

Los conceptos operan permanentemente en contextos de razonamiento y de resolución de problemas; adquieren sentido para el sujeto que los aborda cuando comprende para qué sirven, y a su vez, para comprenderlo, debe acudir a la ayuda de procedimientos que se desarrollan, a la par que comprende el concepto. Cuando un alumno aborda un texto y encuentra un concepto que no comprende, busca diversos procedimientos para averiguar su significado, a la vez que desarrolla actitudes indagadoras y de búsqueda reflexiva.

LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES

Clarificar la naturaleza de un concepto lleva, en primer lugar, a diferenciarlo de un hecho. Un hecho es un dato puntual, objetivo, con un principio y un fin. Una fecha, un nombre, un lugar físico, son hechos. Un concepto es una categoría más amplia, que a la vez que diferencia, convoca a otros conceptos.

Esta diferenciación no significa que los hechos y datos deban ser excluidos de los contenidos escolares. Se trata de que adquieran la relevancia que merecen actuando de soporte, de material complementario y sustentante de los conceptos.

Por su naturaleza, los hechos y datos son aprendidos a través de la memoria, mientras que los conceptos se aprenden significativamente a través de la comprensión, ambos relevantes para la construcción del conocimiento.

Adquirir un concepto es una tarea ardua y compleja, pero a la vez simplificadora en términos de ahorro de energía intelectual. El mundo de la experiencia presenta una gran cantidad de objetos diversos que obligan al sujeto a organizar, clasificar y agrupar todas estas actividades que hacen a la conceptualización.

El sujeto adquiere un concepto cuando logra concentrar en una palabra un conjunto de rasgos compartidos por un objeto, un acontecimiento, haciéndolos equivalentes aunque se perciban como diferentes. Estos rasgos (atributos), compartidos a su vez, son tomados por otros objetos y acontecimientos, lo que hace concebir a este proceso como una compleja articulación de conceptos que se enlazan entre sí.

Desde esta perspectiva, el mundo percibido no contiene atributos independientes entre sí, sino que los objetos que lo componen comparten atributos. Los conceptos no están sólo organizados internamente, sino entre sí, en forma articulada.

El proceso por el cual se adquiere un concepto está atravesado por la particularidad de cada sujeto, pero además por el impacto de lo cultural. Cuando éste identifica y articula los atributos de un objeto que le permiten conceptualizarlo, lo hace desde lo que él considera válido, pero además desde atributos socialmente valorados. Por ambos tipos, resulta ser el



proceso de conceptualización un acto de reproducción, pero a la vez de invención y en ambos casos, está presente el significativo impacto de la cultura.

LOS CONTENIDOS

PROCEDIMENTALES

Comprender qué *es un procedimiento*, conduce a analizar el campo de las estrategias de aprendizaje, que conlleva, fundamentalmente, un proceso de toma de decisiones, conscientes e intencionales, por el cual el sujeto selecciona los conocimientos que necesita para cumplir una meta, demanda u objetivo, dependiendo de las características en que transcurre el acontecimiento que lo lleva a hacerlo.

De esto depende que una estrategia no sea ajena al contenido para el cual fue diseñada o reconstruida, pero a la vez, que adquiera un valor propio, que justifique su lugar en el Currículum como un contenido escolar propiamente dicho.

Dentro de esta concepción se encuadra la idea *de procedimiento*, que se diferencia de una técnica, de una habilidad o capacidad.

Las capacidades son disposiciones de tipo genético que, puestas en ejercicio, asumen sus propias particularidades para cada sujeto; las habilidades son conductas que expresan las capacidades en el momento en que se desarrollan, pero que pueden asumir la forma de conducta automatizada. Mientras que un procedimiento, no sólo convoca a las anteriores, sino que además implica un acto de invención y creación de las formas de actuar más adecuadas para cada situación, por ello su carácter creativo.

Hay procedimientos propios para cada situación y también generalizados a varias situaciones. Los primeros son denominados *disciplinares*, que son los específicos de cada área o disciplina, los segundos son *interdisciplinares*, que, como su nombre lo indica, van más

allá, atraviesan a distintas disciplinas, y que pueden ser recuperados y recreados en variadas situaciones. Ambos asumen también los nombres de *algoritmos y heurísticos*.

Los algoritmos se desarrollan a través de una secuencia de pasos y acciones prefijados, mientras que los heurísticos comportan un cierto grado de variabilidad en torno a lo amplio de la situación para la que se utilizan. Los primeros se vinculan mayormente a la técnica, mientras que los segundos se relacionan más a la idea de método, entendido como un proyecto global de etapas no ajustables a una tarea puntual.

Los procedimientos, al igual que los conceptos, deben ser aprendidos en un contexto de aprendizaje significativo, que le permita al sujeto confrontar lo aprendido previamente con estos nuevos modos de acceder al conocimiento que la escuela propone.

La resolución de problemas, la construcción de hipótesis, las reflexiones metacognitivas, la construcción de analogías son ejemplos de procedimientos. El elemento en común de todos ellos es que posibilitan al sujeto poner en juego su pensamiento productivo y a la vez su capacidad de recrear sus conocimientos previos en torno a nuevas situaciones.

LOS CONTENIDOS ACTITUDINALES

Como el procedimiento, una actitud también se construye e implica un cambio de tipo cualitativo en el sujeto.

El aprendizaje de una actitud debe ser comprendido desde el significado y el sentido que el alumno adjudica a un hecho o acontecimiento. Significado, desde la valoración particular configurada desde sus experiencias personales, y sentido desde el impacto que lo cultural deposita sobre aquellos.

Desde ambos, el alumno conoce, valora y actúa en consecuencia.



Las actitudes tampoco se heredan ni se transmiten sólo implícitamente; son aprendidas y enseñadas intencionalmente, motivo por el cual se encuentran íntimamente relacionadas al proceso de socialización. Hablar de socialización implica pensar en un aprendizaje de escenas, personajes y normas en un contexto interactivo, donde -en el caso de la institución escolar- un adulto transmite y promueve actitudes consecuentes con un proyecto educativo y de la sociedad toda.

Es por ello que las actitudes ocupan un lugar central en la escuela, que representa los mandatos sociales y culturales. Deben abandonar la condición de aprendizajes informales y espontáneos que siempre las ha caracterizado, para constituirse en contenidos relevantes, al igual que los otros, que deben ser enseñados y aprendidos con toda la intencionalidad que merecen.



LOS TEMAS TRANSVERSALES

Un componente clave en el análisis de las diversas formas que se han puesto de manifiesto en este Diseño Curricular, es la necesidad de orientar las propuestas de enseñanza en torno a las características, necesidades y posibilidades de los niños y las niñas que aprenden.

Se debe considerar que durante la infancia, el niño y la niña se relacionan con otros niños y adultos, factor que interviene decididamente en su desarrollo cognitivo, en torno a la búsqueda de satisfacción de necesidades reales, algunas materiales y otras simbólicas.

Esas necesidades surgen como consecuencia de su contacto con situaciones que la realidad le presenta, que debe resolver, que se tornan más complejas, y que por lo tanto exigen que el sujeto disponga de ciertas capacidades y competencias.

Esta realidad compleja, presente y futura, precisa que esas competencias sean amplias, no fragmentadas, no acotadas a un sólo problema. Demanda un conocimiento y una intervención sobre ella, que vaya más allá de la mera descripción simple de sus características.

La escuela debe ofrecer contextos reales de enseñanza en los cuales los aprendizajes adquieran sentido para los alumnos, en torno a las preocupaciones cercanas y lejanas que esta realidad genera.

Cuando las asignaturas se presentan como espacios cerrados, desarticulados, autónomos en su propio despliegue, la posibilidad de que ellas ofrezcan marcos cognitivos e interpretativos para poder comprender y abordar la realidad, se coarta.

Ante esta realidad problemática en que el niño y la niña se insertan, se generan cotidianamente nuevas necesidades, que deben relevar sus fronteras para reunirse en torno a ésta de abordar determinados contenidos en forma integrada, contextualizada, sin que ésto signi-

fique perder de vista su identidad disciplinaria.

Es en este contexto en que adquieren un lugar fundamental los temas transversales.

Los temas transversales:

- surgen de necesidades sociales reales (medio ambiente, consumo masivo, derechos humanos; educación para la paz, educación sexual).

- no se insertan en un área curricular específica que pueda abordarlos por sí mismos, por lo cual atraviesan y convocan a un conjunto de contenidos de diferentes áreas.

- son recurrentes en el currículum, es decir, aparecen a lo largo del mismo, y su tratamiento se va complejizando a medida que se va avanzando en los distintos grados del sistema educativo.

- Implican tanto el desarrollo de núcleos conceptuales de contenido, como así también contenidos procedimentales.

- Ocupan un lugar fundante en ellos los contenidos actitudinales, apuntando al desarrollo de la dimensión moral y ética de las personas. Así, son el eje fundamental para el rescate de los valores prioritarios de una sociedad, y deben ser definidos por la comunidad toda.

Por esto último los temas transversales seleccionados para este Diseño Curricular, son producto de consultas realizadas por las distintas comisiones regionales, que han promovido espacios de discusión en torno a su definición. El principio teórico que ha sustentado esta iniciativa es el de la regionalización de los contenidos.

La selección realizada no ha sido azarosa. Ha puesto el énfasis justamente en la dimensión actitudinal, teniendo en cuenta la necesidad de trabajar en la escuela, a través suyo, todo aquello que colabore en el análisis, la discusión y la acción sobre las problemáticas plan-



teadas. Los temas seleccionados son los siguientes:

- * Educación para el consumo
- * Medio ambiente y ecología
- * Ganadería
- * Educación para la salud
- * Reproducción de especies de la zona
- * Basurero nuclear
- * Educación vial
- * Diversidad cultural y lingüística
- * Derechos humanos
- * La problemática del subdesarrollo
- * Desigualdad social, racial y sexual.

El concepto de transversalidad surge a partir de la necesidad de convertir la acción educativa en una acción profunda y globalmente humanizadora; una acción a través de la cual se enriquezca cada vez más al ser humano y a sus posibilidades para crear permanentemente una vida mejor para sí mismo y para los demás.

Los temas transversales son indicadores además de los grandes riesgos o de las situaciones que hoy atentan peligrosamente contra la realización de una vida digna y feliz, tanto en el plano personal como en el plano colectivo.

Es por eso que el tratamiento de los temas

transversales dentro del currículum escolar apunta a la concreción de una educación por los valores y en las actitudes que hoy es imprescindible plantear y desarrollar.

Es además vital comprender que los temas transversales no son nuevas temáticas que se abordan con contenidos ya dados o conocidos. Justamente porque surgen de necesidades reales, propias de una demanda social histórica y particular, de un contexto cultural y específico, exigen formas de trabajo adecuadas a nuevas necesidades.

El aprendizaje de un tema transversal implica que el niño y la niña puedan comprenderlo, pero que además puedan actuar, intervenir ante la problemática social que se presenta. Es por eso que las propuestas de enseñanza de temas transversales deben centrarse en la adquisición de estrategias de conocimientos prácticos, sin que ésto desmerezca la reflexión y el análisis crítico de sus acciones sobre el medio.

Por ello, una de las modalidades de enseñanza para el tratamiento de los temas transversales, es el método de proyectos de trabajo, en tanto permite abordar los mismos de manera integrada y de modo contextualizado.

En síntesis, la incorporación de temas transversales al currículum implica el reconocimiento de los sentidos y significados que deben caracterizar a los contenidos escolares, como herramientas para interpretar y abordar la realidad.



CRITERIOS DE SELECCION Y SECUENCZACION DE CONTENIDOS

Los conocimientos científicos que se enseñan en la escuela representan el conjunto de saberes teóricos y técnicos necesarios para el desempeño del alumno en la vida cotidiana. Desde la intencionalidad que asumen al ser transmitidos, apuntan a la formación de ciertas competencias básicas que demandan la presencia en el currículum escolar de determinados núcleos del saber científico. Es por ello que resulta vital trabajar en un proceso que selecciona cuáles de ellos son los apropiados para que el alumno se forme en estas competencias.

Este proceso de selección no es azaroso. Se realiza en torno a algunos criterios que demarcan cuáles de ellos adquieren mayor relevancia en el proceso de enseñanza tendiente a las metas que la institución escolar se propone.

Los criterios que fundamentan la selección de contenidos en el currículum escolar son los siguientes:

. **Relevancia social:** que apunta a seleccionar aquellos contenidos que proporcionen a los alumnos los saberes teóricos y prácticos necesarios para acceder a los bienes materiales y simbólicos que la cultura ofrece, desde iguales oportunidades para todos los sectores sociales que se escolarizan.

. **Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo:** que favorezca en el alumno la formación de procesos de pensamiento que le permitan evaluarse a sí mismo en su desempeño, y a otros en el marco de las relaciones sociales, y a los acontecimientos y hechos que lo rodean.

- **Integración:** que intenta formar una personalidad integrada, para lo cual se requiere la selección de contenidos que abarquen en lo posible a todas las dimensiones de la actividad humana, articulados entre sí desde la necesidad planteada.

. **Actualización científica y tecnológica:**

que garantice la función social de la escuela, en tanto institución siempre a la vanguardia de los avances que se dan en el campo de la ciencia, tanto a nivel de saberes teóricos como de herramientas prácticas.

. **Regionalización:** que permita recuperar los contextos sociales y culturales en que se enmarca la escuela, y enriquecer los saberes académicos con los saberes cotidianos y que proporcione a la escuela una identidad propia que la instale como un espacio profundamente imbricado en el contexto y comprometido con su realidad particular.

. **Apertura:** que, junto a la regionalización, apunte a proporcionar a los alumnos los conocimientos necesarios para tomar contacto con otros mundos, con otros universos, con otras culturas, que le permitan trascender de lo contextual y próximo.

- **Equilibrio:** entre todos los campos del saber que dan lugar a los contenidos escolares, para atender las diversas necesidades que plantea el alumno que hoy concurre a la escuela.

. **Coherencia interna:** que permita la articulación lógica entre los diversos contenidos que se proponen en un campo disciplinario, para que el alumno vaya no solamente apropiándose de ellos, sino también de su lógica propia.

Aún cuando los contenidos escolares han sido seleccionados, igualmente se presentan al alumno como un conjunto complejo, tanto en su cantidad como en su diversidad. Por ello, resulta vital garantizar su adecuada organización, en un proceso de secuenciación de los mismos que ocupa un lugar central en el currículum.

Secuenciar los contenidos implica tomar decisiones respecto al orden en que serán enseñados y aprendidos.

En general, sucede que las orientaciones que se proporcionan carecen de explicaciones lo suficientemente claras y sustentadas en princi-



pios teóricos; así, se propone ir de lo general a lo particular, de lo simple a lo complejo, sin dar cuenta acerca de qué procesos se generan en el alumno cuando se encuentra con estas formas de secuenciación.

Por ello resulta vital señalar criterios de *bajo* que orienten la toma de decisiones al respecto y que resulten explicativos de la forma que estos contenidos asumen al ser presentados en las aulas.

Desde la concepción de aprendizaje y desde el análisis de los contenidos escolares que se han presentado, surgen los siguientes criterios:

. **Un criterio psicológico**, que atiende fundamentalmente a la figura del alumno y sus particulares formas de aprender.

. **Un criterio lógico**, que recupera cómo cada ciencia o disciplina elige ordenar, organizar jerárquicamente la información al momento de ser presentada.

El criterio psicológico permite tener en cuenta el conjunto de significaciones de carácter socio - cultural que el alumno trae a la escuela, sus posibilidades evolutivas, las particularidades de su estructuración cognitiva en

cuanto a la formación de conceptos y ala construcción de procedimientos, la naturaleza de sus ideas previas en su contraste con los conceptos científicos.

El *criterio lógico* señala la necesidad de considerar básicamente el ordenamiento indicado por la ciencia o la disciplina.

Así como en cada ciencia o disciplina se da su propia lógica, en cada una de ellas también convergen diversas lógicas, provenientes del enfoque teórico e ideológico al que se adhiere.

Ambos criterios resultan sustentantes para el proceso de secuenciación de contenidos, por lo que deben asistirse, combinarse permanentemente en esta tarea, evitando las posiciones extremas que van entre *psicologizar*, desmereciendo atención a la rigurosidad disciplinaria, o *cientifizar* la enseñanza, no permitiendo que el alumno se apropie del conocimiento según sus posibilidades y limitaciones.

Las decisiones en torno a qué tipo de criterio prevalecerá en cada situación de clase, deberán ser tomadas por el docente, quien evaluará cómo los diversos factores que interjuegan en la enseñanza de un determinado contenido inciden en este proceso.



CRITERIOS PARA LA ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS

Si entendemos que el conocimiento constituye **un todo**, es decir un conjunto holístico, que se va conformando a través de la historia mediante procesos de elaboración permanente, y que las disciplinas son sólo formas legítimas del saber que permiten acceder a la enormidad de la producción intelectual que ha acuñado la humanidad, resulta preciso abordar la organización de los contenidos escolares mediante formas y estructuras que sustenten esta concepción. El currículum, como proyecto de trabajo que posibilita la construcción de aprendizajes significativos, tiene que conformarse como una herramienta flexible que permita la articulación de prácticas diversas. Un diseño curricular centrado en la fragmentación del conocimiento, obstaculiza la reflexión crítica acerca de la realidad en la que viven los sujetos.

Los contenidos en el Nivel Inicial y en los primeros ciclos de la Enseñanza General Básica deben estar organizados en forma **integrada**. Si tenemos en cuenta lo explicitado anteriormente con respecto a la necesidad de articular criterios de significación lógica con criterios de significación psicológica en la selección de contenidos y de estrategias de enseñanza y de evaluación, debemos contemplar las características del pensamiento infantil durante los primeros años de la escolarización. Desde este enfoque, es importante lograr que los niños pequeños conciban al conocimiento sistematizado que les ofrece la escuela no como una yuxtaposición de partes desconectadas entre sí, sino como un conjunto de saberes y de experiencias que les permite explicar algunas de las particularidades de la realidad. Esto no impide que, en otros ciclos y niveles educativos, la escuela enseñe acerca de las maneras especializadas que utilizan las distintas ciencias para estructurar tanto sus conceptos como sus modos de indagación, pero

ésto sólo podrá aprenderse de manera significativa si los alumnos han logrado establecer relaciones sustanciales con el conocimiento escolar.

La opción de organización de contenidos mediante un Currículum Integrador, se fundamenta en los siguientes criterios:

Criterios epistemológicos: Si bien todas las ciencias poseen una estructura sustantiva -o conceptual-, y otra sintáctica -o metodológica-, el carácter dinámico y evolutivo de estas estructuras hace que nuevos conocimientos den lugar a la reconsideración o reconceptualización de los anteriores. Actualmente existen numerosas investigaciones que se desarrollan en las fronteras de los distintos campos científicos. La creación constante de nuevas disciplinas y el desarrollo de especializaciones y aplicaciones de las ya existentes, son consecuencias de este acercamiento permanente que se produce entre las ciencias.

La mirada a los problemas de la realidad a través de una perspectiva que integre universos simbólicos diferentes, tenderá a la formación de un pensamiento crítico y generará actitudes de valoración con respecto a la producción colectiva del conocimiento.

Criterios psicológicos y didácticos: El abordaje de objetos de estudio relacionando conceptos provenientes de diferentes disciplinas, se fundamenta en la característica de sincretismo propia del pensamiento de los niños y las niñas pequeños. Un Currículum Integrador que respeta los modos de apropiación de los conocimientos de los alumnos, posibilita lograr una mayor predisposición para aprender. La complejidad de las situaciones que plantea este tipo de Currículum, requiere de la utilización de estrategias de enseñanza basadas en el descubrimiento, en la elaboración de proyectos y en la participación activa de todos los alumnos. La flexibilidad que ofrece esta forma de organizar los contenidos en torno a



principios de relevancia y significatividad posibilita atender a demandas y expectativas diversas.

. **Criterios sociológicos:** La integración de los conocimientos se fundamenta en la necesidad de «humanizarlos», mostrando el carácter socio - histórico de sus procesos de producción, configurados a partir de conflictos, tensiones y rupturas. Se aprende de tal modo que todos los conocimientos están atravesados por múltiples intereses, y que compartimentarlos coadyuva a ocultar problemas axiológicos en torno a su legitimación social.

Es importante aclarar que en los Contenidos Básicos Comunes aprobados por el Con-

sejo Federal de Cultura y Educación, se utiliza el término «Bloques» para proponer 'contenidos según la lógica de las disciplinas. Sin embargo, como muy bien lo especifica la publicación del M.C.y E. de la Nación de abril de 1996: «... *esta estructura por Bloques está pensada para presentar los CBC y no prescribe una organización curricular para su enseñanza. De igual modo, la numeración de los Bloques es arbitraria y no supone un orden para su tratamiento*». Esto implica que cada jurisdicción debe establecer una forma de organización de los contenidos para la elaboración de sus Diseños Curriculares a partir de las concepciones sustentadas en sus encuadres teóricos.



ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Consideramos que desde la Didáctica no se puede prescribir rígidamente acerca de cómo enseñar determinados contenidos en la escuela, pero se pueden aportar algunas orientaciones que nos permitan a los docentes reflexionar acerca de nuestras propias prácticas, e intentar mejorarlas.

Cuando elegimos determinadas estrategias para enseñar, lo hacemos a partir de varios criterios. Por un lado, tenemos en cuenta las particularidades de cada área o disciplina: no se puede, por ejemplo, enseñar de la misma manera contenidos que presuponen la adquisición de determinados *lenguajes* -matemática, lengua, artes-, que contenidos que requieren de procesos de experimentación para ser comprendidos. Por otro lado, consideramos las características de los alumnos y las alumnas: su desarrollo socio - cognitivo, sus conocimientos previos, sus intereses, expectativas y necesidades.

La selección de metodologías didácticas implica la articulación de criterios lógicos y psicológicos. Estos últimos se sustentan, entre otras concepciones, en principios y explicaciones provenientes de las teorías del aprendizaje. Analizaremos algunos de ellos.

- Si entendemos que la cognición humana implica procesos en los que intervienen otras personas con quienes intercambiamos información, utilizando diversos instrumentos, lenguajes y representaciones, asumiremos que la inteligencia de las personas no es autónoma ni autosuficiente, sino que su desarrollo se realiza siempre en forma *repartida*. Desde esta postura, consideraremos también que el trabajo grupal en la escuela constituye una metodología valiosa que promueve el aprendizaje cooperativo a través de situaciones de intercambio y reciprocidad, y que los conocimientos no están depositados en un sólo lugar, sino que podemos encontrarlos en diversas fuentes. La utilización de múltiples recursos y materiales,

y el procesamiento de la información a través de distintos sistemas simbólicos, implica ampliar las posibilidades de la enseñanza, y considerar tanto a las personas como a sus entornos de aprendizaje. Sin embargo, ninguna estrategia puede, por sí sola, promover el logro de aprendizajes significativos en los niveles educativos iniciales. El trabajo en grupos es muy importante en la enseñanza, pero no invalida la realización de tareas individuales adecuadas a las características cognitivas de cada alumno.

- La importancia del pensamiento hipotetizador constituye otro aporte de las teorías cognitivas del aprendizaje. Es fundamental que los niños vayan *más allá de la información dada*; que planteen dudas, que anticipen resultados, que prevean consecuencias, que imaginen desenlaces, que establezcan relaciones. La organización de actividades dirigidas al medio -social o físico, real o simbólico-, genera condiciones para la construcción de hipótesis. Se pueden utilizar múltiples estrategias de enseñanza: la elaboración de proyectos, el estudio de casos, la resolución de problemas, la observación, la experimentación, la recolección documental, el análisis de fuentes, la elaboración de modelos. las observaciones. etc.

- Si valoramos la importancia de la creatividad en el aprendizaje, implementaremos formas de enseñanza que desarrollen el pensamiento divergente en los niños: los juegos en todas sus variedades, la utilización de analogías y de metáforas, y el empleo de técnicas y recursos provenientes de las distintas formas de expresión.

- Las estrategias y recursos de enseñanza funcionan como *amplificadores culturales* que posibilitan establecer conexiones entre los conocimientos y las representaciones que los alumnos y las alumnas ya poseen, y los nuevos contenidos que los docentes seleccionamos para trabajar en la clase. Las actuales tecnolo-



gías educativas -tales como la informática y los materiales audiovisuales- constituyen recursos valiosos para lograr aprendizajes relevantes, siempre y cuando se los utilice como herramientas para el acceso y el procesamiento de la información, y no como fines en sí mismos.

Enseñar de manera significativa logrando una real predisposición para aprender implica, además de la utilización de estrategias y recursos apropiados, asumir como postura la permanente reflexión crítica acerca de lo que se hace en el aula. Los docentes debemos promover situaciones de verdadero conflicto cognitivo en los niños y las niñas. Para ello, en algunas ocasiones necesitamos «tomar distancia» acerca de lo que estamos enseñando, para motivar a nuestros alumnos a encontrar las contradicciones y paradojas que todo conocimiento encierra.

Análisis de algunas estrategias y recursos para la enseñanza

Abordaremos sintéticamente el análisis de algunas estrategias y recursos que consideramos relevantes para la enseñanza en el Nivel Inicial y la EGB. El listado no resulta exhaustivo, sino que es sólo una opción entre muchas de las posibles propuestas didácticas que se pueden implementar en el aula.

Los juegos

Le permiten a la niña y al niño explorar el mundo, conocer, descubrirse a sí mismos y a los demás, y disfrutar de la vida. Para jugar no hay límites de edad ni de género, pero el juego alcanza sentidos y finalidades diferentes según el período evolutivo de las personas.

Desde la Didáctica, los juegos constituyen estrategias valiosas para lograr aprendizajes en la escuela. Sin embargo, los docentes debemos tener en cuenta que el juego es una actividad libre y placentera: hay que aprovechar su potencialidad educativa sin desconocer que el juego siempre tiene como fin obtener placer en lo que se hace.

Todas las Areas de contenido pueden enseñarse en el Nivel Inicial y en la EGB utilizando juegos. No obstante, es importante que consideremos algunas cuestiones a la hora de elegir uno:

. *Conocer a fondo el juego*: qué recursos requiere, qué posibilidades y efectos pueden lograrse, qué ventajas y qué limitaciones presenta.

. *Tener en cuenta las características socio-cognitivas y afectivas de los alumnos y las alumnas*: sus capacidades y habilidades, y su predisposición para jugar.

. *Analizar el tipo de contenido que se quiere trabajar*: su grado de pertinencia con el juego, y las posibilidades de relación que se pueden lograr entre conceptos, procedimientos y actitudes a partir de las actividades lúdicas. Es importante que los juegos presenten amplia diversidad y que permitan desarrollar distintas aptitudes.

. *Promover estructuras de comunicación diferentes*, para intentar romper el clásico «duelo» entre dos equipos contrincantes.

. *Descartar la competitividad* como única motivación del juego.

. *Posibilitar la flexibilidad* que no presenten reglas rígidas que anulen la improvisación y la creatividad.

. *Cuidar que no afecten la integridad física o psicológica de los niños y las niñas*: que los juegos no presenten situaciones que puedan humillar o ridiculizar, y que no discriminen a los participantes según su género.

Las experiencias directas

El mundo en que vivimos presenta gran cantidad de información dispersa en innumerables fuentes. El aprendizaje experimental genera las condiciones para que los niños y las niñas exploren y manipulen objetos del entorno, esta



bleciendo así categorías de análisis y clasificación que les permiten explicar los fenómenos de la realidad. Ejemplos de *experiencias directas* que pueden utilizarse en las escuelas:

. **Excursiones y Visitas:** Constituyen excelentes estrategias de aprendizaje para los alumnos y las alumnas. Sin embargo, cuando las excursiones escolares se transforman en meros «paseos recreativos», se desaprovecha su potencialidad educativa. Acompañar a un grupo de alumnos a un lugar, suponiendo que la motivación que esta actividad provoca por sí sola va a generar aprendizajes significativos, no resulta suficiente. Es necesario planificar este tipo de propuestas educativas, abordando cuestiones tales como: ¿qué se pretende que aprendan los alumnos?, ¿qué conocimientos previos se requieren?, ¿qué contenidos hay que trabajar para poder interpretar las situaciones nuevas?, ¿qué aspectos de las mismas pueden generar mayor curiosidad?, ¿qué relaciones se pueden establecer con contenidos de las otras Áreas/Ejes Temáticos?, ¿cómo se evaluará la experiencia?

Para la concreción de estas actividades, no siempre es imprescindible contar con medios de transporte. Si los docentes realizan un recorrido por el barrio en el que se emplaza la escuela, seguramente descubrirán que existen muchos lugares cercanos que pueden resultar muy interesantes para ser explorados por los alumnos y alumnas.

. **Objetos reales:** Hablar o leer acerca de un tema pocas veces tiene la fuerza motivadora que presentan los objetos reales en la enseñanza. Estos objetos pueden ser físicos o sociales. Los padres y los abuelos, por ejemplo, son una fuente excelente que puede aportar información diversa. En todas las Áreas curriculares existen innumerables objetos de gran valor educativo que pueden utilizarse para introducir algún tema, para desarrollarlo analíticamente, para efectuar generalizaciones, o para evaluar aprendizajes.

Diarios, revistas, cartas, fotografías antiguas, arte y música son, entre otros, fuentes que posibilitan experiencias directas de aprendizaje. Averiguar el pasado de la propia familia a través de materiales de primera fuente, reconstruyendo hábitos, costumbres, creencias y valores, permite lograr niveles muy importantes de implicación. Se entiende de esta manera que la historia no es un listado de datos y fechas, sino un proceso continuado que nos ha situado a cada uno donde nos encontramos ahora.

Experimentos de laboratorio: Cuando pensamos en un laboratorio, nos imaginamos un lugar provisto de elementos costosos y frágiles. Sin embargo, para los niños y las niñas, el mundo en que viven es un gran laboratorio, dado que permanentemente exploran y experimentan en él. No se necesitan equipos sofisticados para hacer del aula -o de otro espacio físico de la escuela- un laboratorio. Muchos de los objetos de uso cotidiano en el hogar, son excelentes decursos que posibilitan la enseñanza de contenidos procedimentales y conceptuales. Lo importante es promover en los alumnos y alumnas una actitud científica: que hipoteticen, que prueben y comprueben, que obtengan conclusiones, que comparen y encuentren diferencias. La mera «demostración» por parte del docente no genera interés en aprender a investigar.

Los mapas conceptuales

Un mapa conceptual es un recurso esquemático que sirve para representar un conjunto de significados conceptuales unidos en una estructura de proposiciones. Su característica central es la jerarquización de los conceptos que presenta, los cuales dan cuenta de las relaciones que entre ellos se establecen. Constituyen propuestas, apropiadas para generar en los alumnos aprendizajes significativos en torno a la apropiación de un determinado contenido de enseñanza. Su validez se sustenta en que:

permite explorar las concepciones previas



que los alumnos tienen acerca de los conceptos;

. posibilita establecer espacios de trabajo individuales -porque cada alumno explicita su forma de entender los contenidos que se presentan-, y compartidos -porque se pueden confrontar las producciones con los pares y con el maestro, mediante el análisis, la reflexión, la crítica y la argumentación en un contexto de trabajo colectivo-;

. atiende y articula a la vez las concepciones previas y propias del alumno, contemplando la organización y el contenido de su pensamiento -lo psicológico-, y el discurso de la disciplina en cuestión;

. permite indagar en qué medida el alumno va recorriendo un camino de apropiación de los contenidos, detectando los cambios que se producen en su estructura cognitiva, y su paulatino acercamiento a la comprensión de dichos contenidos;

. es un recurso sumamente práctico para el docente, en tanto le permite organizar y secuenciar los contenidos de la enseñanza, y consecuentemente, los materiales de aprendizaje;

. genera espacios de actividad metacognitiva en el aula. Cuando el alumno evalúa su propia producción, la comparte y busca nuevas maneras de mejorarla. Además del acto de conocer un determinado contenido, reflexiona acerca del modo de conocerlo e intenta perfeccionarlo;

facilita una rápida *captación* del contenido, a través de las formas gráficas que adopta;

. constituye una alternativa adecuada para sintetizar los aspectos claves de un contenido.

El pensamiento reflexivo y el conocimiento compartido son pilares de esta estrategia de enseñanza. Si bien por su denominación refieren fundamentalmente a los contenidos conceptuales, también constituyen una propuesta educativa valiosa para abordar contenidos procedimentales, porque permiten la reestructu-

ración, la resignificación, la actividad creativa, la aplicación y la generalización hacia otros aprendizajes.

La resolución de problemas

Cuando se intenta definir un problema y su proceso de resolución, habitualmente se piensa en el producto final, en los logros obtenidos a partir de una situación inicial superada. Desde esta concepción, se obvia el análisis del proceso que se desarrolló durante la búsqueda de la solución. Si en cambio se considera a los problemas como procedimientos, el énfasis estará puesto en los procesos que los sujetos llevan a cabo, utilizando estrategias y habilidades previas y reestructurando sus conocimientos ante un nuevo desafío.

Ha sido la Psicología de la Gestalt la que ha iniciado el análisis y la investigación acerca de estos aspectos cognitivos del sujeto, señalando que cuando las personas perciben una imagen, no sólo lo hacen desde la información sensorial, sino también desde sus conocimientos anteriores, vinculados a la memoria y a las significaciones socio - culturales. Un problema se configura, por lo tanto, como una «gestalten», una forma nueva.

Desde este punto de vista, un problema no consiste sólo en reproducir una fórmula o una secuencia mecánica de pasos o etapas, sino que implica la vigencia del pensamiento tanto reproductivo como productivo, porque la estructura cognitiva del sujeto se ve ampliada y enriquecida. Asimismo, cuando una persona resuelve un problema y se hace conciente de esta modificación, desarrolla una actividad metacognitiva, porque evalúa sus propias modalidades de resolución.

Es importante, por lo tanto, que cuando se trabaje con problemas en la escuela, los alumnos y las alumnas busquen un criterio organizador que evite la automatización, el ensayo y error, y la mecanización; y que también puedan dar cuenta de cómo diseñaron la búsqueda de la solución.



Resolver un problema se constituye entonces en una actividad creativa que promueve en el alumno la construcción de sus propias estrategias y trayectos. Se favorece así el pensamiento hipotetizador, el cual se instala cuando el alumno diseña y evalúa las alternativas de resolución. La resolución de problemas es también una estrategia válida para compartir los conocimientos, porque induce a confrontar producciones con pares y con el docente.

Se conoce una variedad de tipos de problemas para ser propuestos a los alumnos:

. *Problemas de transformación:* constan de una situación inicial, una meta y un conjunto de operaciones. Aquí el sujeto va comparando constantemente la situación alcanzada en cada momento con la meta y selecciona las estrategias en función de las diferencias halladas.

. *Problemas de ordenación:* consisten en la reorganización de elementos a partir de algún criterio, por lo cual requieren de un proceso de búsqueda constructiva.

. *Problemas de inducción de estructuras:* también llamados de analogías. Implican hallar elementos similares en estructura, pero diferentes en contenido, entre distintas situaciones. Son utilizados cuando el problema original se torna difícil, y resulta necesario acudir a otro problema para encontrar elementos análogos.

. *Problemas sociales:* conllevan al análisis de todos los factores que intervienen en una situación social: causas, posibles consecuencias, actores, etc. a la luz de una perspectiva teórica y en base a una hipótesis original, evitando enfoques reduccionistas y simplistas.

Los proyectos didácticos

Como estrategia didáctica en la escuela, constituyen una propuesta de integración curricular que rescata el principio de enseñar a partir de los intereses de los niños y las niñas. Más que un «método», significan una actitud

con respecto a la enseñanza, porque cada experiencia de aprendizaje lograda ressignifica las siguientes, lo cual genera compromiso con las tareas que se desarrollan.

Abordar la enseñanza a partir de proyectos, implica anticipar acciones, pensar qué conocimientos previos se requieren, prever contenidos a trabajar en función de las expectativas de logro que se establezcan, y planificar diferentes actividades que promuevan aprendizajes significativos. Todas estas tareas se realizan en forma conjunta entre el docente y los alumnos, pues los proyectos son emprendimientos colectivos que intentan resolver problemas y alcanzar determinados propósitos.

Podemos establecer -a modo de propuesta flexible y no de prescripción- las siguientes etapas en la planificación de un proyecto didáctico:

. *Elección del proyecto:* Se puede realizar de distintas maneras:

- a partir de los intereses y demandas manifestados por los alumnos.

- desde algún tema o problema importante, cuya relevancia puede ser local, regional, nacional o internacional.

- relacionado con el proyecto institucional de la escuela, cuyo diagnóstico y propuestas permiten abordar alguna cuestión particular.

- propuesto de manera interesante por el docente, desde algún problema cuyas características despierten la curiosidad y aseguren en los alumnos la predisposición para aprender.

. *Selección de contenidos:* una vez tomada la decisión acerca del proyecto a implementar, el docente tiene que dilucidar cuáles son los contenidos que aprenderán los alumnos. El valor de los proyectos está en que permiten abordar en forma integral contenidos pertenecientes a diversas Áreas curriculares. La elaboración de una red de conceptos y de sus



conexiones, le posibilita al docente determinar el Eje articulador de los contenidos, y visualizar las Areas intervinientes

. *Análisis de la relevancia del proyecto:* cada proyecto didáctico constituye una estrategia valiosa de enseñanza y aprendizaje porque pone en juego los criterios de significación lógica y psicológica en los procesos. Permite llevar a la realidad el principio del Currículum Integrador a través de tareas diversas. El análisis de estos aspectos posibilita que el docente explicita las expectativas de logro de los aprendizajes que se intentan con el proyecto en cuestión.

. *Definición del proyecto:* la primera red conceptual sirve de base para determinar luego los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se van a trabajar, reorganizándolos en nuevas redes en las que se establezcan conceptos, jerarquías y relaciones con mayor nivel de precisión.

. *Anticipación de una secuencia de acciones:* resulta conveniente ordenar las acciones en distintas etapas de ejecución, pensando bien en los tiempos y los recursos que se van a necesitar para cada una. Los proyectos didácticos permiten implementar múltiples y variadas tareas, con consignas tanto individuales como grupales.

. *Propuesta de evaluación:* a partir de los contenidos abordados y de las expectativas de logro explicitadas, el docente deberá elaborar instrumentos de evaluación. Es importante que la evaluación que se realice guarde coherencia con las tareas de aprendizaje realizadas durante el desarrollo del proyecto.

Los casos de estudio

Un caso de estudio es una estrategia que posibilita replicar situaciones problemáticas de la realidad, permitiendo a los alumnos y alumnas desarrollar su capacidad de análisis.

Reunir, ordenar y clasificar datos; relacio-

nar e interpretar antecedentes; identificar obstáculos; determinar opciones de solución; emitir juicios de valor; tomar decisiones; sostener y defender una postura asumida; evaluar costos y beneficios, son algunos ejemplos de las tareas de aprendizaje que se pueden lograr a partir de la resolución de un caso de estudio.

Ante problemas complejos en los que inciden múltiples factores, la estrategia del *estudio de casos* posibilita un análisis pormenorizado de las mismas a través de integración de las diversas Areas Curriculares. Esto genera como consecuencia, una gran implicación por parte de los alumnos y alumnas con respecto a los contenidos que se abordan.

Dado que los casos escenifican situaciones de incertidumbre en las que se analizan y/o resuelven determinadas problemáticas, constituyen también una excelente propuesta para trabajar en grupos, porque promueven constantemente el desarrollo de debates, intercambios y confrontaciones.

Una posible clasificación de los casos de estudio, es la siguiente:

. *Casos problema, o casos decisión:* tienen como finalidad desarrollar estrategias cognitivas relacionadas con determinados aspectos de la resolución de problemas.

. *Casos evaluación:* tienen como propósito desarrollar capacidades vinculadas con el análisis, la emisión de juicios valorativos y la evaluación crítica de situaciones planteadas.

. *Casos ilustración:* posibilitan presentar o ejemplificar determinadas situaciones, con el fin de que las mismas sean analizadas en forma individual o comparativa.

Para la elaboración de un caso de estudio, el docente debe considerar las características de sus alumnos, sus expectativas y conocimientos anteriores. Es importante tener en cuenta que el caso siempre debe ser real o verosímil. Para que se puedan establecer experiencias va-



lios de aprendizaje, el caso tiene que generar algún nivel de conflictividad. Si los alumnos no identifican en el caso una situación problemática, difícilmente encontrarán motivaciones para analizarlo.

Los recursos audiovisuales

La Transformación Educativa presupone innovaciones en las aulas, lo cual implica, además del abordaje de un nuevo entramado de contenidos, cambios en las prácticas de la enseñanza. Pensar en los recursos audiovisuales dentro de las instituciones educativas como posibles y deseables supone, en primera instancia, aceptar que modifican la posición del docente en el nuevo espacio configurado del aula, tanto frente a los alumnos y alumnas como frente al conocimiento, ya que se generan modificaciones en las formas de pensar, de expresarse y de comunicarse: se establecen nuevos lenguajes. Contemplar imágenes con color, sonido y movimiento, posibilita la construcción de operaciones cognitivas diferentes de las que se producen cuando se lee un texto.

El video, por ejemplo, es un medio audiovisual que algunos autores denominan *no convencional*. Sin embargo, esta tecnología se ha impuesto socialmente por sus múltiples prestaciones, resultando su uso especialmente indicado para el aula por su capacidad para transmitir informaciones complejas que mediatizan la experiencia de los sujetos en relación a los objetos de estudio. Se superan, de esta forma, las fronteras espacio - temporales que limitan el acceso a las fuentes del conocimiento.

Los beneficios y las limitaciones de la utilización del video en el ámbito escolar, provienen de dos factores que, en realidad, son ajenos a la tecnología misma: la calidad de los programas que se eligen y la preparación del docente para hacer un uso creativo y participativo del recurso. Además, el docente debe trabajar con los alumnos el problema de la confusión entre lo real y lo ficticio, ya que los proce-

tos mentales más rutinarios de la cultura escolar -como por ejemplo, leer y/o escribir un texto- son diferentes en cantidad y calidad a las estrategias cognitivas que se ponen en juego cuando se observan imágenes audiovisuales.

La tecnología denominada «audio-visual-cinética» constituirá un verdadero recurso didáctico en tanto le posibilite al alumno conocer; indagar, criticar, crear y descubrir formas más expresivas. Esto implicará *pasar* el control de la tecnología a los propios alumnos, para que aprendan a relacionarse con la misma desde un rol distinto al del consumismo pasivo. Desde esta concepción, no resulta imprescindible contar con recursos caros y sofisticados para la enseñanza, dado que se pueden generar prácticas educativas de calidad utilizando los diferentes medios audiovisuales que se encuentran al alcance de los docentes y las instituciones, analizando críticamente su valor educativo para poder dar respuestas contextualizadas y adecuadas a las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas.

La computadora como recurso didáctico

La computadora constituye un medio simbólico que posee un conjunto de reglas, de notaciones y signos diversos que articulan distintos tipos de percepción. Su particular dinamismo le permite al niño estructurar respuestas rápidas, planteándole constantemente nuevos desafíos desde procesos interactivos de «ida y vuelta». Posibilita ahorrar energía intelectual, dado que realiza una serie de tareas cuyo completamiento manual demanda mucho tiempo y esfuerzo. Permite la resolución de problemas y el intercambio a partir de preguntas y respuestas. Favorece la actividad metacognitiva de los sujetos, los cuales, al tener frente a sí el producto de sus propias acciones, pueden evaluar continuamente sus estrategias y diseñar al mismo tiempo formas nuevas y superadoras de las anteriores.



La computadora es, indudablemente, un recurso valioso para la enseñanza que despierta interés en los niños y las niñas. No podemos imaginar el futuro de las nuevas generaciones sin la incorporación de la informática en su vida laboral y cotidiana. Sin embargo, debemos considerar algunas cuestiones:

. La computadora es un excelente recurso, pero no tiene valor por sí misma. Si bien en algunos momentos puede ser utilizada con fines recreativos, en la escuela debe ser puesta al servicio de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos curriculares.

. No reemplaza la figura del docente. La computadora resuelve muchas de sus tareas, pero es el docente quien las diseña, planificando las actividades de enseñanza, estableciendo cuándo y cuánto es posible usarla, e interviniendo en los avances y retrocesos que se dan en los aprendizajes.

. Puede complementarse sin dificultades con otros recursos de la enseñanza, lo cual hace más variado y dinámico el aprendizaje de los contenidos.

. No debe anular o negar la posibilidad de que sea el niño quien diseñe y cree sus pro-

pias modalidades y medios de aprendizaje, aún cuando éstos sean realizados a partir de otras formas.

. Implica considerar las posibilidades y limitaciones idiosincráticas, atendiendo a los ritmos propios de los niños, ya que la computadora pone en juego variadas estrategias cognitivas.

Su introducción debe ser contextualizada en el aula. Su aprovechamiento será rápido si el niño ya posee experiencias previas de contacto con la máquina; será paulatino y gradual si el niño proviene de contextos socialmente desfavorecidos en los cuales no ha tenido posibilidades de acceso al uso de la misma.

Las posibilidades que abre la computadora en la escuela son inconmensurables. Sin embargo, el docente tiene que trabajar con ella desde criterios didácticos, pensando muy bien cuáles van a ser los contenidos que se van a abordar. La mera utilización por parte de los alumnos, sin una planificación previa por parte de los docentes, no resuelve el problema de la enseñanza de los conocimientos que se consideran socialmente relevantes.



LA PROBLEMÁTICA DE LA ARTICULACIÓN

En el contexto de este diseño definiremos la articulación como la necesaria continuidad, coherencia, secuenciación y gradualidad que debe existir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La educación es un proceso continuo y el niño es un ser único. Es el mismo niño que transita por todos los niveles de la escolaridad, el cual se va modificando íntegra, gradual y progresivamente en la medida de sus propias construcciones.

La problemática de la articulación no es inherente a los distintos niveles del sistema educativo; es una necesidad posterior a su creación, dado que cada uno de ellos se originó en distintas circunstancias históricas y respondiendo a diferentes requerimientos sociales. Es por ello que hasta el momento hemos asistido a una articulación voluntarista, con prácticas aisladas y esporádicas, que son una parte de la articulación pero ésta no se agota en ellas. Debe concebirse como una cuestión globalizante, integral, que debe contemplar todos los aspectos comprometidos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La continuidad deberá abarcar todos los tipos de contenidos, las estrategias didácticas y los aspectos de organización institucional, tendientes a evitar aislamientos, contradicciones y duplicaciones entre los distintos niveles.

Cuando se habla de articulación debe especificarse a qué ámbito de continuidad se está aludiendo para poder pensar en acciones, mecanismos, actores y niveles de responsabilidad que garanticen su consecución. Podemos así identificar los siguientes:

1.- **Articulación horizontal**

1.1. *Intrainstitucional:*

1.1.1.entre escuelas del mismo nivel y jurisdicción;

1.1.2.entre escuelas 'del mismo nivel y jurisdicción diferentes.

Desde este ángulo de análisis la problemática de la articulación está íntimamente ligada a la de las expectativas de logro y consecuentemente con la acreditación, la promoción y la movilidad de los alumnos dentro del sistema educativo provincial y nacional.

1.2. *Intrainstitucional:*

1.2.1. entre secciones del mismo grado o sala;

1.2.2. entre áreas del mismo grado o sala.

Es mediante la elaboración del PEI que debe garantizarse la articulación intrainstitucional, tanto horizontal como vertical, entre secciones y áreas del mismo grado o salas y entre grados y ciclos del mismo nivel. Más que a nivel de normativa, este tipo de articulación debe ser una preocupación permanente para reflexionar en instancias de capacitación, en los diferentes ámbitos institucionales, etc.

2.- **Articulación vertical**

Hasta el momento, se ha reducido la problemática de la articulación a la referida a la necesaria continuidad entre los diferentes niveles del sistema educativo, a pesar de que como se explicitara anteriormente la misma abarca muchos otros aspectos y ámbitos.

Este ámbito de la articulación admite ser pensado desde diversas acciones y mecanismos para garantizar:

a.- **La debida continuidad de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de un nivel a otro, es decir** respondiendo a la función propedéutica de cada nivel, pero sin que el mismo pierda de vista su especificidad ni se reduzca a *una mera preparación para*. Esta articulación debe concretarse en un doble sentido: a) propendiendo a la continuidad entre los enfoques teóricos desde los cuales se concibe su enseñanza y b) en el



tratamiento de los contenidos desde una concepción de currículum espiralado o de creciente complejidad en su abordaje.

b.- **El aprendizaje sistematizado y explícito** del *oficio de alumno* correspondiente al nivel al que se ingresa.

En la escuela el alumno aprende un conjunto de reglas que lo van convirtiendo en un «**nativo**» de la institución, entendiendo nativo en oposición a *extranjero*, a aquel que es propio del lugar, que conoce las reglas, que se ha vuelto oriundo. Para tener éxito en la escuela no sólo basta con aprender los contenidos escolares sino que es un requisito imprescindible aprender el funcionamiento de las reglas de juego propias de cada nivel. En el momento del pasaje de un nivel a otro éste se hace evidente. Los chicos resultan *extranjeros* en una doble dimensión cultural:

* con respecto a la cultura del nivel educativo al que ingresan;

* con respecto a la cultura institucional específica del establecimiento.

Como actores sociales, todos pertenecemos a diferentes instituciones; por lo tanto no se trata de proponer modelos de organización isomórficos, pues este aprendizaje de diferentes culturas es válido, saludable, y ofrece apertura a futuros ingresos a otras culturas. Pero debe tenerse en cuenta que el mismo requiere tiempo y resulta difícil en un primer momento.

La mayor parte de las reglas son implícitas y compartidas pero las instituciones deberían esforzarse en comunicar aquellas reglas que pueden explicitarse, para facilitar el proceso de adquisición de las mismas y no dejarlo librado a un aprendizaje espontáneo que cada uno de los ingresantes pueda hacer.

Esta problemática debe considerarse **a nivel de estructura del sistema**, entre las diferentes dimensiones de la gestión curricular de acuerdo a la responsabilidad que a cada uno le cabe.

* **A nivel de la gestión central** de la jurisdicción, la articulación actualmente debe iniciarse mediante:

* una normativa coherente y convergente, en relación al uso de los espacios y la regulación de los tiempos institucionales en los distintos niveles del sistema educativo,

* la implementación de propuestas que concierten la capacitación para los diferentes niveles cuando la lógica de las disciplinas y de las temáticas a abordar así lo permitan,

* el desarrollo de programas conjuntos interniveles que impliquen la participación de equipos de trabajo integrados, etc.

**** A nivel de supervisores**

El supervisor es una pieza clave en la articulación tanto estimulando a las escuelas para que la realicen como verificando su concreción. Debe facilitarla desde lo administrativo y desde lo pedagógico, generando espacios compartidos de trabajo entre directivos y docentes de los niveles de enseñanza respectivos, estableciendo circuitos de información que posibiliten el acceso a la misma por parte de diferentes instituciones o niveles de gestión.

**** A nivel de la institución escolar**

La escuela constituye el espacio particular en que la articulación se instituye como acción real o queda en el ámbito de lo declamativo. La misma cobra características diferentes según compartan o no el edificio los diferentes niveles de escolaridad.

La articulación interniveles puede concretarse a través de:

* participación conjunta en la elaboración de normas de convivencia en instituciones en que coexistan más de un nivel de enseñanza.

* participación en proyectos curriculares conjuntos, con docentes y alumnos de ambos niveles, etc.



En síntesis, de lo que se trata es de propender a la continuidad y coherencia en las concepciones que sustentan las prácticas escolares y los aprendizajes, aún asumiendo la ruptura inevitable en relación a los edificios escolares y a la cultura escolar. Para ello resulta imprescindible que se generen **espacios y tiempos específicos** para este fin y como parte de los PEI y de proyectos interinstitucionales, donde se produzcan encuentros de los docentes para trabajar sobre los contenidos, enfoques y propuestas de enseñanza; se compartan problemas, se intercambien conocimientos y se generen ideas y proyectos que respondan a las necesidades concretas de las escuelas participantes.

Articulación horizontal y vertical

Mecanismos

A) Articulación vertical entre grados (salas), ciclos y niveles.

El criterio de acreditación para **pasar de un**

grado a otro dentro de un mismo ciclo lo determina cada institución, mediante su PCI, con lo cual se le otorga a la escuela el período correspondiente a todo un ciclo para adaptar la enseñanza al ritmo de aprendizaje de sus niños.

B) Articulación horizontal entre instituciones (de igual o distintas jurisdicciones)

No resulta conveniente otorgar pases a los alumnos durante el ciclo lectivo, salvo causas de fuerza mayor. Una vez concluido el ciclo lectivo, el alumno será insertado en la escuela que lo recibe en el grado que certifica la escuela de origen que le corresponde, pero deberá ir munido de un **legajo** que describa los aprendizajes logrados y las dificultades que presenta para permitirle a la escuela receptora continuar con su proceso de aprendizaje. El legajo **se** convertirá en un **documento escolar** y deberá ser confeccionado de acuerdo a un formulario elaborado por la provincia y compatibilizado en el CFC y E.



LA EVALUACION DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA

Cuando nos preguntamos acerca del sentido que tiene la evaluación en la escuela, encontramos que existen respuestas diversas. Por un lado la evaluación forma parte de las políticas curriculares, que establecen normas y orientaciones en el ámbito del currículum prescripto. La evaluación en este nivel posibilita instaurar mecanismos de regulación y de control. El sistema acreditativo que se utiliza en nuestro sistema educativo, basado en calificaciones, forma parte de políticas sociales más amplias en las que se valora y legitima al conocimiento como un recurso insustituible para la actividad productiva. La evaluación educativa siempre es política, dado que sus resultados - la certificación o la ausencia de certificación con respecto a la adquisición de determinados aprendizajes-repercute en los contextos sociales en los que viven los sujetos. La evaluación es el eje que articula demandas y expectativas de actores diversos: alumnos, padres, docentes, compañeros de estudio, políticos, agentes del mercado laboral, etc., que de manera tácita o implícita intervienen en el marco de negociación que genera la acreditación de los saberes.

Desde una dimensión didáctica, la evaluación es inherente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se suscitan en la escuela. Los juicios de valor que emitimos los docentes cuando evaluamos nos permiten tomar decisiones para mejorarlos. Es importante señalar que no sólo debemos evaluar los aprendizajes de los alumnos, sino también nuestra propia tarea de enseñanza. La evaluación es parte integrante de los procesos de interacción entre alumnos y docentes: se fusiona con los aprendizajes, los convalida o reorienta, y actúa como mecanismo regulador de los procesos de enseñanza.

La manera de evaluar está relacionada con las concepciones que poseemos acerca del

aprendizaje y la enseñanza. Desde un enfoque cognitivo y constructivista, pueden distinguirse las siguientes etapas de evaluación:

- *Recolección de informaciones:* se buscan datos acerca de las representaciones que tienen los alumnos frente a las tareas escolares, se observan resultados y procesos. También se recaba información acerca de los errores cometidos durante los procesos de aprendizaje.

- *Interpretación y valoración:* se analiza el tipo de estrategia que utiliza cada alumno. Se realiza un seguimiento de sus procesos de comprensión, reflexionando acerca de aspectos tales como el desarrollo cognitivo de los alumnos, el tratamiento dado a la información, la representación acerca de las propiedades de las tareas, los errores y su relación con los procesos cognitivos, la capacidad para integrar los conocimientos previos a la información nueva, el nivel de conceptualización, las transferencias a situaciones diversas, etc.

- *Toma de decisiones:* se ayuda a los alumnos a descubrir aspectos pertinentes de las tareas, a construir mejores estrategias de aprendizaje y a analizar sus propios procesos cognitivos. A partir de la información obtenida, los docentes reflexionamos acerca de nuestro trabajo, reorientamos la enseñanza, realizamos adaptaciones en las actividades y comunicamos las conclusiones a los distintos actores involucrados en el proceso.

Esta secuencia no siempre se realiza de manera lineal, dado que la evaluación es un proceso complejo que implica una trama de acciones y decisiones.

Las distintas etapas de la evaluación se desarrollan a través de diferentes momentos. En una primera instancia, los docentes evaluamos en forma diagnóstica para conocer las características socio-cognitivas de los alumnos: sus conocimientos previos, sus habilidades y dificultades, sus intereses y expectativas. Durante el desarrollo de las actividades escolares, la LA



evaluación es formativa - procesual o continua- y tiene como finalidad obtener información acerca de los procesos de aprendizaje y de enseñanza para mejorarlos. Los docentes también utilizamos evaluaciones sumativas -parciales o finales- durante el transcurso del ciclo escolar. Este tipo de evaluación nos permite, por un lado, analizar los resultados de los procesos educativos a partir de determinados criterios, y por otro, acreditar los aprendizajes adquiridos por los alumnos.

Podemos emplear diversas estrategias para evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto dependerá del tipo de contenido a evaluar -conceptual, procedimental o actitudinal- del momento inicial, de proceso o de cierre, del área de conocimientos que enseñemos, del nivel educativo en el que trabajemos, de las condiciones institucionales, etc.

Con respecto al paradigma de la evaluación -cuantitativo o cualitativo- desde una postura reconceptualizadora de la didáctica en la que se critica al modelo experimental, se rescata el valor de la evaluación cualitativa. Este enfoque permite analizar procesos educativos producidos a largo plazo, captando la singularidad de las situaciones concretas.

Si se tienen en cuenta los alcances y las limitaciones de las distintas metodologías que se utilizan para evaluar, y su grado de coherencia con las estrategias propias de la enseñanza, se pueden combinar diversos instrumentos de evaluación que permitan abordar procesos educativos complejos en el aula.

La escuela, gradual y progresivamente debe tender a que la evaluación constituya un proceso internalizado por los alumnos, comprendido y aceptado. Se debe propiciar que los mismos se autoevalúen y aprendan de sus propios errores.

La evaluación no debe realizarse para establecer distinciones entre los alumnos, considerando a éstos como sujetos reproductores de

ciertos contenidos, sino que debe estar sustentada en una concepción más amplia en la que se valoren los procesos de producción y de recreación social de los conocimientos, considerando los conflictos, las tensiones y los dilemas que se generan en los mismos.

Orientaciones para la elaboración de criterios de evaluación

La evaluación supone una «lectura orientada» sobre determinado objeto. La realidad que se pretende evaluar no se puede «leer directamente»; los docentes siempre construimos un referente. En esta construcción, intervienen factores tales como la concepción de evaluación que poseemos, nuestros esquemas y experiencias previas, las expectativas en torno al objeto que se va a evaluar y las características del contexto en el que se deba tomar una decisión. Por otro lado, los docentes seleccionamos y utilizamos determinados criterios de evaluación, los cuales posibilitan elaborar los instrumentos, establecer los indicadores que dan cuenta de los procesos con que pretendemos relevar y valorar los resultados obtenidos.

La especificación de distintas dimensiones en los CBC, implica el diseño de estrategias de evaluación apropiadas. Entendemos que los contenidos procedimentales y actitudinales, no pueden estar ausentes en los procesos educativos, pero se los debe considerar en su estrecha relación con los contenidos conceptuales, dado que en la evaluación de conceptos siempre se materializa el dominio de procedimientos, y se manifiestan determinadas actitudes. Creemos también que resulta pertinente diseñar instrumentos que contemplen los contenidos conceptuales y los procedimentales. Con respecto a los actitudinales, pensamos que forman parte de las opciones valorativas que realiza cada docente cuando enseña, y entendemos que su adquisición sólo puede ser estimada globalmente a través de procesos educativos a largo plazo.



Explicitaremos a continuación algunas orientaciones para elaborar criterios de evaluación de los contenidos.

Los contenidos conceptuales adquieren significados diferentes de acuerdo al marco de interpretación que utilicemos los docentes. Es necesario reflexionar acerca de estos referentes para que la evaluación de los conceptos constituya una actividad que pueda orientar los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

. Es importante evaluar los conocimientos previos de los alumnos. Sin embargo, esto no resulta una tarea simple, dada su génesis individual y social. Es preciso combinar una serie de acciones para acceder a este tipo de conocimientos (cuestionarios, dibujos, entrevistas, estudios sobre la realidad socio-familiar y escolar, mapas conceptuales).

. Cada técnica utilizada para evaluar conceptos proporciona un tipo de información diferente acerca de la manera en que los alumnos se han apropiado de los mismos. Por este motivo, es fundamental utilizar estrategias diversas.

. Los conocimientos conceptuales deben evaluarse a través de diferentes actividades a lo largo de todas las etapas de los procesos de aprendizaje.

, Las tareas de aprendizaje deben remitir a diferentes contextos de aplicación, permitiendo que los alumnos hipoteticen, clasifiquen, generalicen y transfieran situaciones nuevas a fin de evitar en las evaluaciones las respuestas estereotipadas, la alusión a datos descontextualizados y la reproducción literal de los materiales de estudio.

. Es importante que en las consignas de los

instrumentos de evaluación se valore explícitamente la expresión de las ideas personales de los alumnos, y que se soliciten explicaciones con palabras propias de los conceptos aprendidos.

. La articulación e integración de contenidos de distintos ejes temáticos y de diferentes áreas en las evaluaciones, favorece la comprensión de las relaciones que existen entre los conceptos y posibilita su profundización.

Con respecto a la elaboración de criterios para la evaluación de los contenidos procedimentales, es importante tener en cuenta los siguientes aspectos;

. Hay que considerar que los procedimientos son de naturaleza cognitiva -aunque algunos de ellos impliquen manipulación de instrumentos- por lo que se deben evaluar en forma integrada conceptos y procedimientos.

. Los contenidos procedimentales sólo son susceptibles de ser evaluados cuando han sido enseñados con sistematicidad, lo cual requiere de la utilización de diversas estrategias: explicaciones, ejemplificaciones y aplicaciones en situaciones diferentes.

. Existen procedimientos generales comunes a varias áreas y procedimientos específicos. Los contenidos procedimentales generales deben evaluarse atravesando diversos contenidos, mientras que los particulares requieren de evaluaciones acotadas a las áreas de pertinencia.

. La asimilación de los procedimientos es gradual. La evaluación tiene que considerar los niveles de complejidad de cada procedimiento en relación con los procesos reales realizados por los alumnos.



LA EVALUACION DEL DISEÑO CURRICULAR

Evaluar el diseño curricular significa evaluar el **proyecto curricular** que el mismo expresa, en todos sus componentes.

Desde una concepción de elaboración curricular que adopta el **modelo de objetivos** se sostiene que:

- * al currículum lo conciben los expertos y lo aplican los docentes, los evaluadores (externos) controlan si ésto se hizo bien o mal y por qué se hizo de ese modo. En este marco el diseño curricular es más bien una directriz impuesta a los docentes, con poco margen para modificarlo;

- * evaluar es medición de éxito o fracaso en el logro de los objetivos planteados, a partir de mediciones de los comportamientos de los estudiantes. El diseño curricular es la propuesta de solución a los problemas que se viven en todas las escuelas;

- * en el desarrollo y la evaluación del currículum, el foco de atención es la medición de los efectos del mismo, y en las acciones concretas de medición, el profesor y el contexto no son tenidos en cuenta como variables, sino que se consideran como constantes.

A diferencia del anterior modelo, la elaboración y el desarrollo del presente diseño curricular se enmarca en un **modelo de proceso** que concibe que:

- * el currículum es la construcción colectiva de las soluciones a los problemas de enseñanza - aprendizaje que se presentan en situaciones concretas, en las cuales el diseño actúa como un anteproyecto para pensar la intervención pedagógica. El diseño curricular es consi-

derado un instrumento puesto en manos del docente;

- * el desarrollo del currículum debería tratarse como investigación educativa. Aquel que desarrolle un currículum debe ser un investigador y no un aplicador de instrucciones pre-establecidas. Debe partir de un problema, y no de una solución elaborada por otros;

- * lo que se debe evaluar es todo el sistema, es decir todas sus variables. Lo que debe apreciarse es si el currículum funciona en las aulas e identificar cuáles son las dificultades para ejecutarlo que encuentran los involucrados;

- * la evaluación debería guiar al desarrollo curricular e integrarse con él, minimizando de este modo la distinción conceptual entre desarrollo y evaluación, manifestándose ambas como investigación.

Es importante aquí establecer que se considera que toda investigación del currículum es evaluadora de por sí y como tal incide en la realidad estudiada, introduce cambios de hecho; toda evaluación del currículum que conlleva como objetivo el mejoramiento de la enseñanza implica una investigación de este proceso con una activa participación de los docentes involucrados.

Así definida, la investigación evaluativa del currículum debe combinar:

- * el análisis de proceso con la valoración de resultados. Para ello deberá recurrir a metodologías cuali y cuantitativas de investigación, que pueden resultar más apropiadas para cada caso respectivamente;

- * la participación equilibrada de los actores directos y los indirectos, pero fundamentalmente debe tender a generar procesos reflexivos y propender a un verdadero protagonismo por parte de los actores directos del proceso de enseñanza - aprendizaje.



Definiremos como actores directos a los alumnos, docentes y directivos de la escuela y como actores indirectos a los supervisores, padres y administradores del sistema educativo (incluyendo aquí a los especialistas como evaluadores externos).

¿Para qué se evalúa el Curriculum?

El objetivo inicial es **obtener información para tomar decisiones**. Pero ¿para qué tipo de decisiones será utilizada esa información?. Basicamente podríamos diferenciar entre dos tipos:

1) Es utilizada para el mejoramiento del propio currículum, para producir cambios en él. En este caso el objetivo de la evaluación es describir para comprender, y poder modificar la intervención de acuerdo a lo apreciado. La investigación del currículum en este caso es en sí, más iluminativa que normatizadora.

2) Su finalidad es la regulación administrativa, el control; está ligada a la acreditación, las certificaciones y la aprobación de exámenes. Su objetivo es emitir un juicio de valor. En este caso es comparativa por naturaleza y requiere de la existencia de parámetros claros de comparación.

Aquí se percibe nítidamente la diferencia entre evaluar como retroalimentación y como control.

Se concibe dentro de la concepción de la evaluación iluminativa, que la misma consiste en estudiar la implementación del diseño curricular innovador para investigar cómo opera, cómo es influenciado por las diversas situaciones escolares en las que se aplica, cómo lo consideran aquellos a quienes afecta directamen-

te, sus ventajas e inconvenientes y cómo repercute, sobre todo en las tareas y experiencias escolares.

En este enfoque se parte de asumir que cualquier diseño curricular cuando es adoptado, experimenta modificaciones que resultan de suma importancia a la hora de la evaluación. En el proceso de implementación se producen interpretaciones y reinterpretaciones, no sólo válidas sino igualmente deseables, que transforman la idea original, adaptándola a las situaciones concretas. Asimismo debe tenerse en cuenta que la introducción del nuevo diseño en el entorno sociopsicológico y material de las escuelas provinciales provocará indefectiblemente en las comunidades educativas una cadena de repercusiones que son imprevisibles y que sólo se pueden evaluar en el campo concreto y mediante procedimientos de índole cualitativa.

¿ Quiénes seran entonces los evaluadores?

La respuesta a esta pregunta nos remite a otra que subyace a la primera: ¿quiénes toman las decisiones? Dado que existen diferentes niveles de decisión, deberíamos pensar en diferentes evaluadores del currículum. Existen posturas encontradas a este respecto, basadas en fundamentos divergentes sobre quiénes deberían evaluar el currículum, pero coherentes con la postura de que no se puede disociar el desarrollo de la evaluación curricular; resulta evidente que los docentes adquieren un rol protagónico como investigadores y por lo tanto evaluadores del currículum. Esto no descarta la necesaria participación de los restantes actores del sistema educativo, así como la de evaluadores externos al mismo. Se considera que pueden complementarse los roles pero teniendo en cuenta que los evaluadores externos, nunca deberían reemplazar a los internos.



Como puede apreciarse, la participación del docente en la investigación evaluativa es un factor clave. El punto de partida para considerarlo así es doble: es un modo de solucionar el problema real de abarcar la totalidad de las escuelas en el proceso evaluativo, y la convicción de que esta participación del docente en la investigación del desarrollo curricular, es la base para el mejoramiento de la enseñanza.

Así, resulta evidente que en este modelo de desarrollo y evaluación del diseño curricular

uno de los pilares es el docente como investigador y su perfeccionamiento. Si acordamos que los docentes deben desarrollar su comprensión de las situaciones en las que intervienen, acrecentando y ajustando los criterios y fundamentos de sus juicios, así como su competencia en el manejo de los contenidos de su área, es imprescindible que sean capacitados, y dispongan del tiempo y de las oportunidades institucionales necesarias para concretarlo.



BIBLIOGRAFIA UTILIZADA PARA EL ENCUADRE TEORICO

- Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1984 (An introduction to curriculum research and development, London, Heinemann, 1981).
- House, E.R. *Evaluación, ética y poder* Morata, Madrid, 1994.
- Cook, T. y Reichart, CH. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* Morata, Madrid, 1986.
- Contreras Domingo J. *Enseñanza, currículum y profesorado* Akal, 1990.
- Camilloni y otros *Corrientes didácticas contemporáneas* Paidós, 1996.
- Gardner H. *La mente no escolarizada* Paidós, 1993.
- Pozo J.I. *Teorías cognitivas del aprendizaje* Morata, 1989.
- Pozo J.I. *La enseñanza de las Ciencias Sociales* Alianza, 1989.
- Bruner J. *Realidad mental y mundos posibles* Gedisa, 1988.
- Bruner J. *Desarrollo cognitivo y educación* Morata, 1988.
- Bruner J. *Acción, pensamiento y lenguaje* Paidós, 1989.
- Burón J. *Enseñar a aprender* Edic. Mensajero, 1993.
- Novack J. *Aprendiendo a aprender* Martinez Roca, 1988.
- Ontoria A. *Mapas conceptuales* Narcea, 1992.
- Gimeno Sacristán J. *La pedagogía por objetivos* Paidós, 1982.
- Gimeno Sacristán J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica* Morata, 1988.
- Gimeno Sacristán J. *Comprender y transformar la enseñanza* Morata, 1992.
- Díaz Barriga A. *Ensayos sobre la problemática curricular* Trillas, 1995.
- Díaz Barriga A. *Currículum y evaluación escolar* Aique, 1994.
- Lundgren J. *Teoría del currículum y escolarización* Morata, 1992.
- Grundy S. *Producto o praxis del currículum* Morata, 1991.
- Apple M. *Ideología y currículum* Akal, 1986.
- Apple M. *El conocimiento oficial* Morata, 1996.
- Popkewitz T. *Sociología política de las formas educativas* Morata, 1994.
- Jurjo Torres *El currículum oculto* Morata, 1994.
- Jurjo Torres *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* Morata, 1994.
- Edwards y Mercer *El conocimiento compartido* Paidós, 1988.
- Chevallard Y. *La transposición didáctica* Mimeo, 1990.
- Coll C., Pozo J.I. *Los contenidos de la Reforma* Santillana, 1992.
- Busquets *Los temas transversales* Santillana, 1994.
- Quiroz R. *Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria* en Revista Infancia y aprendizaje, 1991.
- Giroux H. *Los profesores como intelectuales* Paidós, 1989.
- Del Val J. *Creecer y pensar* Laia, 1983.
- Camilloni A. *Pensar, descubrir y aprender* Aique, 1989.
- Camilloni A. *Las funciones de la evaluación* Mimeo. Uba, 1985.
- Bruer J. *Escuelas para pensar* Paidós, 1995.



Monereo y otros *Estrategias de enseñanza y de aprendizaje* Gaó, Barcelona, 1994.

Escaño, Gil de la Serna *Cómo se aprende y cómo se enseña* Cuadernos de Educación. Horsor, Madrid, 1994.

Martín y otros *Actividades lúdicas* Edit. Popular, 1995.

Botinelli C. *Formulación de Proyectos* Mimeo, UBA, 1990.

Alvarez J. *La evaluación cualitativa* en Revista Alternativas, 1989.

Escaniela y Llanos *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula* Edelvives, Barcelona, 1995.

Wittrock M. *La investigación en Za enseñanza* Tomo Y. Paidós, 1989.

Schon D. *La formación de profesionales reflexivos* Paidós, 1992.

Perkins J. *La escuela inteligente* Gedisa, Barcelona, 1995

Ver Lee Williams *Aprender con todo el cerebro* Morata, 1986.

Esparza A., Petroli A. *La Psicomotricidad en el Jardín de Infantes* Paidós, 1986.

Elichiry N. *El niño y la escuela* Nueva Visión, 1987.

Winnicott, D. *Conozca a su niño* Paidós, Barcelona, 1984.

Castorina A., y otros, Piaget y Vygotsky *Contribuciones para pensar el debate* Paidós, 1996.

Gagné E. *Psicología Cognitiva y aprendizaje escolar* Aprendizaje Visor, 1991.

Bruner J. *El proceso mental en el aprendizaje* Gedisa, 1978.

Perret Clermont Anne-Nelly, Nicolet M. *Interactuary conocer* Miño y Dávila edit., 1988.

Spakowsky E., Label C. *Figueras C. La organización de los contenidos en el Nivel Inicial* Edic. Colihue, 1996.

Resnick L., Klopfer L. *Currículum y cognición* Aique, 1989.

Flavell J. *Desarrollo cognitivo* Edit. Aprendizaje Visor, 1993.

Perner J. *Comprender la mente representacional* Paidos, 1994.

Constatntino G. *Didáctica cognitiva CIA-FIC* ediciones, 1995.

Módulos complementarios de Capacitación para la Provincia del Chubut Dirección de Nivel Inicial

Tema: *Alfabetización* - María Elena Cuter

Tema: *Número, espacio y medida* - Claudia Broitman y Adriana Castro.

Ministerio de Cultura y Educación de la Pcia. del Chubut 1995 -1996



DOCUMENTOS ANEXOS



APORTES PARA LA REFLEXION SOBRE LA DIVERSIDAD LINGUISTICA EN LA PROVINCIA DEL CHUBUT

En la Provincia del Chubut el desarrollo social ha variado considerablemente desde los primeros asentamientos étnicos.

La implantación de nuevas industrias, los intereses económicos provinciales, las relaciones de poder, los cambios en la política y la economía del país, las motivaciones personales, la influencia de los medios masivos de comunicación, han provocado en el territorio chubutense la inmigración no sólo de habitantes de otras provincias argentinas sino también de extranjeros provenientes de países limítrofes o bien de razas y culturas diametralmente opuestas a las nuestras.

Reconocer esta realidad implica reconocer que se han producido variantes (unas más significativas que otras) en el modelo de lengua de la comunidad y que no todos los hablantes del Chubut presentan la misma realización práctica del código lingüístico que comparten.

Puede afirmarse entonces que en la Provincia existe una diversidad lingüística particular que depende de dos factores: el origen de los usuarios y las situaciones de comunicación.

Para entender mejor el fenómeno de la diversidad es necesario aclarar algunos conceptos que generalmente crean confusiones entre los hablantes.

En primer término es posible afirmar que existe una estrecha relación entre lengua, cultura e identidad.

El término identidad se reconoce en el sentido de pertenencia a un grupo con el cual se tienen lazos, entre ellos la lengua que constituye uno de los más poderosos factores de cohesión social.

Cada lengua propone una visión particular

del mundo como así también distintas organizaciones y categorizaciones de la realidad. Todos los hechos sociales se vehiculan a través de la lengua, entre ellos el aprendizaje. Es sabido que todo aprendizaje se ve favorecido y estimulado cuando se produce en el marco del respeto y la valoración mutua de la diversidad lingüística que el alumno y la alumna traen de su casa y de su comunidad de referencia.

Al hablar de diversidad resulta necesario explicitar las distintas situaciones lingüísticas más comunes que pueden convivir en el marco de la misma:

Variedades lingüísticas y uso estándar

Esto ocurre cuando los hablantes de un mismo código utilizan distintas variedades a partir de sus características socio-culturales y geográficas particulares. La utilización de variedades puede convivir con la lengua estándar, entendiendo a esta última como la generalizada en los usos públicos y formales de una comunidad lingüística. La lengua estándar tiene la función de facilitar la comunicación entre los diversos hablantes de una lengua y es el modelo lingüístico de referencia para las demás variedades. Es la menos marcada por rasgos sociales, geográficos o históricos. Una de las funciones primordiales de la lengua estándar es la de ser elemento cohesionador e identificador de la comunidad lingüística.

Bilingüismo

Fenómeno que ocurre cuando un hablante o comunidad utiliza dos lenguas. Por ejemplo:

. Lengua materna: el mapuche.

Segunda lengua adquirida: el español.

Generalmente los hablantes bilingües no poseen idéntico grado de manejo de las dos lenguas. Tienen más competencia en una que en otra. Por ejemplo:

Conocen de una lengua su gramática (competencia lingüística) pero no saben cómo se



debe actuar en diversas situaciones comunicativas (competencia comunicativa).

Bilingüismo y Multilingüismo

Se han considerado durante mucho tiempo como sinónimos de «Lenguas en contacto». Y se caracterizan por la práctica de utilizar alternadamente dos lenguas.

Diglosia

Alude a una forma particular de contacto de lenguas. Es una situación distinta al bilingüismo, pero a menudo combinada con él. Se produce cuando dos o más lenguas se usan alternativamente con propósitos diferentes en una comunidad. Por ejemplo:

Una lengua se usa en los ámbitos comunicativos oficiales, culturales, académicos y formalizados (ámbito público).

. La otra se emplea en los ámbitos de uso coloquial y familiar (ámbito privado).

Monolingüismo

Se refiere al uso individual o colectivo de una sola lengua para cubrir todas las necesidades comunicativas de una comunidad lingüística.

El análisis de las distintas situaciones lingüísticas descritas brevemente, deberá ser una tarea vinculada a la elaboración de los Proyectos Institucionales. De esta manera la escuela podrá recuperar y asumir situaciones de «lenguas en contacto» emergentes de la comunidad lingüística en la que están insertas.

A continuación, se sugieren algunas orientaciones que deberán ser analizadas y discutidas en el 2º Nivel de concreción del Diseño Curricular de la provincia:

- No hay ningún criterio lingüístico que disponga que una variedad sea más válida que otra para determinados usos; una lengua dispone de los recursos que ha generado su uso en los diversos ámbitos de relación social. Por lo tanto

es necesario enseñar la lengua ligada a una gran diversidad de contextos, aquellos donde se usa y aquellos donde debería usarse.

- Es responsabilidad de la escuela asumir la diversidad y generar estrategias de planificación lingüística para abordarla desde la totalidad de las áreas curriculares.

De este modo será posible la recuperación y confrontación de los distintos bagajes sociolingüísticos que traen los niños y las niñas.

- El tratamiento que la escuela establezca de la diversidad lingüística está estrechamente relacionado con el éxito y el fracaso escolar, teniendo en cuenta la fuerte incidencia del lenguaje en los procesos de aprendizaje.

- El respeto por la diversidad no exime a la escuela de trabajar en profundidad el proceso de estandarización del español como lengua vehicular.

Es responsabilidad de los educadores favorecer el acercamiento a esta lengua estándar pero también flexibilizar este modelo y confrontarlo con las restantes variedades. Por consiguiente es necesario plantearse el aprendizaje del estándar como un **«enriquecimiento del repertorio lingüístico»** y como una posibilidad de los alumnos y alumnas de acceder a espacios comunicativos diferentes del propio, nunca en detrimento del dominio de las variedades y registros familiares.

- El tratamiento de la diversidad lingüística implica una tarea esencialmente procedimental y actitudinal. Desarrollar en los alumnos y alumnas la competencia de usos diferenciados implica crear espacios permanentes de actuación lingüística. Pero esto no sería suficiente sin una adecuada reflexión que promueva en los niños y las niñas conciencia lingüística amplia y flexible, es decir una actitud plurilingüe.

- La consideración de la diversidad lingüística en las instituciones tendrá distintos nive



les de inclusión curricular en función de los diagnósticos pertinentes.

Asumir una variedad o una lengua diferente no implica necesariamente una alfabetización bilingüe, sino que puede concretarse en algunas de las siguientes situaciones no excluyentes y presentarse simultáneamente, o bien enriquecerse con otras similares:

. Recuperación y confrontación de producciones culturales diversas.

. Inclusión de vocabulario y giros de diferentes lenguas o variedades en contacto.

. Alfabetización bilingüe: sólo se justificaría en el caso de comunidades donde prevalece la lengua materna en el ámbito privado y deba enseñarse en la escuela el español como segunda lengua, en su variedad estándar.

En síntesis, es necesario afirmar que cada institución educativa deberá incorporar en su currículum un diagnóstico de la realidad lingüística de sus alumnos y de la comunidad a la que pertenecen; deberá rescatar las diferentes manifestaciones culturales y lingüísticas y considerar el fenómeno de la <<Diversidad>>. Sólo así será posible pensar en la igualdad de oportunidades de los distintos grupos sociales de nuestra provincia.

BIBLIOGRAFIA

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. *Enseñar lengua*. Edit. Grao. Barcelona, 1994.

García, Marcos *Nociones de Sociolingüística* Edit. Octaedro. Barcelona, 1994.

Raiter, Alejandro *Lenguaje en uso. Enfoque sociolingüístico* Edit. A-Z. Buenos Aires, 1995.

Stubbs, Michael *Lenguaje y Escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza* Edit. Cin-cel Kapelusz. Madrid, 1984.

Varios autores *Textos de didáctica y de literatura. Usos lingüísticos y diversidad socio-cultural. N°6*. Edit. Grao. Barcelona, 1995.

CONFERENCIAS

La escuela frente a la diversidad Silvia Duschatzky. Villa Giardino, Córdoba. Septiembre 1996.

Multilingüismo y Currículum Adolfo Elizacin. Villa Giardino, Córdoba, Septiembre 1996.

Escuelas rurales y Currículum Gastón Sepúlveda. Villa Giardino, Córdoba, Septiembre 1996.

PUBLICACIONES

Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe N° 30,32,36,38. UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORELAC). 1995-1996.

REVISTA

Cuadernos de Pedagogías N° 247. Mayo 1996. «Escuelas Rurales». Edit. Fontalba S.A. Barcelona, 1996.



RECONOCIMIENTO Y VALORACION DE LA LENGUA MAPUCHE EN LA PROVINCIA DEL CHUBUT

APORTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MAPUCHE

AUTOR: Marcelo Antiman

Colaboradoras: Silvia Contín, Graciela Recalde.

«Incluir en nuestra dimensión cognitiva y afectiva la diversidad significa renunciar a la pretensión de únicos mapas cognitivos que unifiquen historias y experiencias.

Esto quiere decir que no hay representación privilegiada de la realidad, una sola lengua o únicos lenguajes en los que la verdad pueda afirmarse con certeza»

Silvia Duschatzky

Un poco de historia

Desde origen el sistema educativo argentino se planteó como uno de sus principales objetivos educar para la construcción y la consolidación de la identidad nacional.

La escuela tuvo la difícil tarea de transformar en argentinos a niños provenientes de regiones muy dispersas, que en algunos casos tenían poco en común.

El pasado compartido es sólo uno de los elementos constitutivos de la nacionalidad y por ende de la identidad regional.

Actualmente es posible observar que los procesos de globalización en los que estamos inmersos van acompañados con una fuerte presencia de valores y culturas locales y nacionales.

Un proceso basado en la integración conduce al fortalecimiento de la identidad regional y nacional de los pueblos.

Una práctica excesivamente centralista y poco federal marcó la historia de nuestro sis-

tema educativo en la mayor parte de este siglo. La necesidad de lograr la homogeneidad no dejó lugar para que los chicos encontraran en la escuela un lugar donde pudieran mostrar con orgullo sus raíces, sus tradiciones y, en muchos casos, su lengua materna. Debajo del guardapolvo blanco debían quedar escondidas las particularidades culturales.

Los futuros ciudadanos que queden marginados también quedarán excluidos de la posibilidad de participar en un proyecto común que les permita analizar desde su propia perspectiva, los acontecimientos mundiales y nacionales.

El trabajo escolar debe basarse en el rescate y la revalorización de la pluralidad cultural.

Educar para la identidad regional y nacional es un verdadero desafío para nuestra escuela.

Aportes para la construcción de la identidad regional.

CO.RE.CU Trelew

Aportes para la enseñanza de la lengua mapuche

¿Por qué enseñar la lengua mapuche en las escuelas de la provincia del Chubut?

En nuestra provincia existe un gran número de descendientes de aborígenes para quienes la lengua de sus antepasados es desconocida en un alto porcentaje.

En general la lengua mapuche es hablada sólo por algunos mayores y en situaciones especiales tales como ceremonias religiosas, reuniones familiares y otros acontecimientos de la vida diaria.

El conocimiento de la lengua y cultura materna es relevante en la formación de la identidad y en la preservación de la cultura de los



pueblos. Por intermedio del lenguaje cada niño adquiere la visión del mundo, la perspectiva cultural y los modos de significar que singularizan su propia cultura.

La apropiación y/o rescate de la lengua y cultura materna, no invalida la alfabetización simultánea en lengua estándar y vehicular de la comunidad.

Las investigaciones actuales demuestran que a pesar de las estrategias de dominio y de las propiedades morfológicas, fonológicas y sintácticas de cada lengua, los propósitos lingüísticos son universales en todas: comunicar a través del tiempo y del espacio la herencia de ideas de la sociedad. De allí que se cree que existe un único proceso de lectura para todas las lenguas. El aprendizaje de una, aporta y amplifica el conocimiento de otras porque:

- Contribuye al desarrollo de estructuras cognitivas y lingüísticas.

- Favorece la confrontación de códigos culturales.

- Amplía el universo de significación del niño.

¿Para qué enseñar la lengua mapuche? (Mapuzungun)

Para que los niños:

- Conozcan sus raíces y la historia de su pueblo.

- Rescaten la lengua materna o (Mapuche Zungún) la lengua de la gente de la tierra.

- Participen y entiendan las celebraciones religiosas de sus antepasados, el Kamarukum (Camaruco) y otros acontecimientos de la vida social de su comunidad.

- Mantengan vivas las costumbres de su pueblo.

- Se sientan orgullosos de llevar sangre mapuche y de ser dueños de la tierra.

- Se inicien en el aprendizaje de su lengua materna y sean transmisores de ella.

- Adquieran las estrategias propias de la lengua vehicular en confrontación con las de su lengua materna.

Orientaciones para el desarrollo de la experiencia

La experiencia podrá ser desarrollada en todas aquellas comunidades educativas en las cuales se observe la presencia de alumnos y alumnas descendientes, o bien interesados en la tarea del rescate cultural que ésto implica.

La puesta en marcha de la misma no significa necesariamente una alfabetización bilingüe.

Corresponderá a cada institución definir el nivel de inclusión e incumbencia que la citada lengua tendrá en el currículum escolar.

Para concretar lo anteriormente mencionado se sugiere a las instituciones:

- Realizar un diagnóstico socio-comunitario donde se tengan en cuenta las siguientes variables.

 - Ubicación geográfica de la escuela.

 - Conformación socio-cultural de la comunidad.

 - Recursos productivos y principales fuentes de trabajo.

 - Variedades lingüísticas de la zona (enunciación de porcentajes de hablantes).

 - Rescatar la historia fundacional de la escuela.

 - Realizar la experiencia con la colabora-



ción y el compromiso del personal docente y no docente de la comunidad y con otros integrantes de la misma consustanciados con dichos saberes.

- Discutir en el marco de los proyectos institucionales qué aspectos de la lengua mapuche se incorporarán-(oralidad - escritura - patrimonio literario - tradiciones - costumbres y otros elementos culturales).

En el caso de asumirse la enseñanza-aprendizaje de la lengua como una materia más del área curricular la misma se abordará desde una perspectiva comunicativa y funcional que apunte al logro de una lengua en uso. Se partirá de situaciones contextualizadas y significativas para los alumnos y alumnas, como así también en sus saberes previos.

De este modo los contenidos lingüísticos a trabajar: el alfabeto mapuche (vocales y consonantes), las nociones y aspectos gramaticales (morfosintaxis - semántica - aspectos normativos), el proceso de lectura y escritura, no se enseñarán mecánicamente y a partir de la descripción del sistema, sino priorizando:

las modalidades de uso.

los actos de habla.

las normas que rigen los intercambios.

Por otra parte y teniendo en cuenta el carácter instrumental del lenguaje, se enseñará la lengua mapuche integrada a la enseñanza-aprendizaje de otras disciplinas.

A modo de ejemplo y recuperando la experiencia puesta en práctica en la Escuela N° 69 de Colonia Cushamen se sugiere trabajar con los alumnos y alumnas los siguientes contenidos:

- Recopilación de datos significativos para la reconstrucción de la cultura mapuche:

costumbres.

creencias.

leyendas.

historia del asentamiento de los aborígenes.

- Constitución del grupo familiar: rol de cada integrante y tareas.

- Elaboración del árbol genealógico a los efectos de indagar en las raíces y determinar el significado del apellido.

- Recopilación de palabras que los niños y las niñas han escuchado de sus padres y abuelos y que pueden reproducir en su sonido y significado.

- Encuentro con los consultores -ancianos pobladores del lugar- quienes relatarán historias de vida desde el comienzo del asentamiento: las tradiciones y costumbres.

Con la recopilación de datos que los alumnos aportan se elaborará un libro de lectura para trabajar en el aula. También se armará un libro de consulta y diccionario.

Como se afirmó anteriormente el trabajo se realizará integrando los saberes de otras disciplinas:

Area de Ciencias Naturales: Los días de la semana, los meses del año. Las estaciones.

Area de Ciencias Sociales: Las costumbres, las ceremonias religiosas y las creencias en general.

Area de matemática:

Numeración: números del 1 al 1000.

Los signos matemáticos (+ - x %).

Es necesario destacar que en todo este proceso, la oralidad adquiere una función relevante, por cuanto a través del rescate de la tradición oral se reconstruirá la historia y la lengua del pueblo aborígen.

Recursos materiales necesarios:

- Bibliografía general y específica.



- Testimonios recopilados entre los pobladores de la zona.
- Grabaciones y fotografías obtenidas en distintos camarucos.
- Textos orales en mapuche, grabados en la zona.
- Grabaciones de comentarios sobre la enseñanza del canto mapuche, de Aimé Painé y Luisa Calcumil.
- Útiles escolares.

Evaluación

La evaluación se llevará a cabo en forma sistemática, a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se implementarán:

Conversaciones grupales permanentes con los alumnos y alumnas sobre situaciones de la vida diaria.

Diálogos individuales entre el docente y el alumno o alumna.

Dramatizaciones.

Participación en eventos comunitarios en los cuales se use la lengua materna.

Elaboración de libros artesanales en el idioma aprendido.

Es necesario aclarar que lo expuesto anteriormente es una idea genuina y original de Marcelo Antimán, Director de la Escuela N° 69 de Cushamen, en la cual ya se aplica la experiencia.

BIBLIOGRAFIA

Avilés, Valeriano *Voy despacio. Canciones y milonga de la tierra.*

Braslavsky, Berta *La lectura en la escuela* Edit. Kapelusz, Bs.As., 1983.

Díaz Fernández, Antonio *Aprenda Mapuzungun* Fundación Ameghino.

Erize, Esteban *Diccionario Mapuche. N° 1, 2, 3, 4* Edit. Yepun.

Ferreiro, Emilia; Gómez Palacio, Margarita (compiladoras): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* Edit. Siglo XXI, Bs.As., 1986.

Goodman, Kenneth: *El lenguaje integral* Edit. Aique, Bs.As., 1986.

Morel, Alicia: *Cuentos araucanos, la gente de la tierra* Edit. Andrés Bello.

Prato, Norma Lidia *El abordaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva psicolinguística* Edit. Guadalupe, Bs.As., 1990.

Varios autores *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura: Usos lingüísticos y diversidad sociocultural* Edit. GRAO, Barcelona, 1995.

REVISTA *Por la huella* (relatos y comentarios de la gente de la zona) Editada por el INTA.

CONFERENCIA de Silvia Duschatzky *La escuela frente a la diversidad* (3° Seminario de Curriculum compatibles, Villa Giardino, Setiembre 1996).

Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica - Nivel Inicial y Primero y Segundo Ciclo Versión 1996.



ORGANIZACION Y GESTION INSTITUCIONAL

En el Diseño Curricular figuran las prescripciones mínimas y necesarias para que cada escuela pueda elaborar su propio Proyecto Educativo Institucional y su Proyecto Curricular Institucional, en el marco de su realidad e integrado a un sistema provincial, estableciendo con claridad y precisión el nivel de responsabilidad y autonomía que le cabe a la misma en esta tarea.

La experiencia indica que para cambiar realmente lo que se enseña en las escuelas, no basta con renovar los contenidos; se necesitan básicamente dos cosas:

* en primer lugar, trabajar simultánea y coordinadamente en tres escenarios: el aula, la institución y la supervisión, reconociendo que la **unidad de cambio** no es el aula, sino la **institución en su conjunto**;

* en segundo lugar, que cada escuela tenga su Proyecto Educativo Institucional (PEI), donde no sólo se planteen cuales van a ser los contenidos a enseñar sino que también de qué forma se organiza para enseñar esos contenidos (su modelo de gestión).

Se entiende a la **gestión educativa** como el conjunto de procesos, de toma de decisiones y ejecución de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas. La escuela constituye un todo integrado y no una sumatoria de partes que funcionan 'de modo autosuficiente. La noción de **gestión integral** implica partir de esta consideración para abordar y operar en la escuela en su complejidad y totalidad. La gestión integral constituye una gestión transformadora que busca operar en los distintos niveles que componen la trama institucional. La misma comprende **tres niveles de gestión**: el institucional, el curricular y el administrativo.

En el marco del presente diseño curricular

el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es una **intención** y una **práctica compartida** que busca la transformación de la realidad de la escuela. El mismo es a la vez un **proceso** y un **resultado**.

Como proceso

. puede pensarse como un recorrido, como el camino que expresa la distancia entre la escuela que tenemos y la que queremos;

. es la herramienta esencial de la gestión de la institución en la medida que permite que las **prácticas pedagógicas** sean el resultado de una **acción deliberada y conscientemente planificada** por los actores institucionales, en el marco de las líneas políticas nacionales y jurisdiccionales;

. es un instrumento básico para **identificar, explicitar, comprender y transformar** los diferentes ámbitos y procesos de la vida institucional;

. a través de él cada escuela construye su **propio modelo organizativo y de gestión** a partir de sus necesidades, su realidad, y las personas que la integran, para dar las respuestas que necesita el abordaje de los problemas específicos de su contexto.

Como resultado

es la oferta académica y cultural de la escuela, la cual deberá ser conocida por la comunidad donde se inserta para que los padres de sus potenciales alumnos puedan compararla con la de otras escuelas de la misma localidad al momento de elegir adónde concurrirán sus hijos;

. expresa las **decisiones** tomadas con respecto a la **política** a llevar adelante por la escuela y las pautas de convivencia que regirán en la misma;

. expresa las **decisiones curriculares** que



se han de tomar **colectivamente** a fin de **definir los medios y las características** de la intervención pedagógica de la escuela y dotarla de **coherencia** en los diferentes ciclos de la enseñanza, las cuales se explicitan y conforman el Proyecto Curricular Institucional (PCI).

En el marco del Proyecto Educativo Institucional se despliega el Proyecto Curricular Institucional que expresa y focaliza los aspectos pedagógicos didácticos dentro de un concepto de gestión integral. El Proyecto Curricular Institucional (PCI) **es el instrumento** de que disponen **los docentes** para concretar las decisiones curriculares consensuadas.

El mismo posibilita:

* que la tarea personal en el aula se articule coherentemente en un marco más general, lo cual favorece y mejora el trabajo individual ya que permite garantizar la continuidad de su tarea a lo largo de toda la escolaridad;

* que se establezca un ámbito de discusión y análisis más amplio que el limitado al grupo de clase.

Es preciso señalar que de lo expuesto no debe suponerse una lógica necesariamente deductiva: primero se debe desarrollar el Proyecto Educativo Institucional (que actuaría como marco) para, en una segunda etapa, abordar el Proyecto Curricular Institucional. A menudo, y sobre todo en un primer momento, se realizarán simultáneamente las tareas de discusión para determinar las definiciones institucionales de los grandes objetivos, su estructura organizativa y las decisiones con respecto a la secuenciación de los contenidos, todo esto junto con el desarrollo de las tareas de la vida cotidiana. Asimismo es posible, y muchas veces más factible, plantear la elaboración del Proyecto Curricular Institucional en forma inductiva. Es decir a partir de la discusión y el análisis de cuestiones puntuales, se emprende el camino para llegar a acuerdos sobre grandes líneas, principios y objetivos institucionales.

CQué características debe tener la gestión institucional en el marco de la transformación curricular?

Adhiriendo a la concepción que sostiene que la macropolítica no puede determinar la micropolítica escolar, pero que sí debe crear las condiciones específicas (a nivel normativo y pedagógico) para que las escuelas se puedan desenvolver eficientemente y en un marco regulador común, consideramos que corresponde al DCB establecer los principios reguladores de la organización y gestión institucional de las escuelas del ámbito provincial.

Cabe aclarar que se identifica la **organización** con los aspectos estructurales del sistema y la **gestión** con los procesos que hacen a la dinámica de la vida institucional.

El campo de la gestión es aquel que se ocupa de resguardar y poner en práctica el cumplimiento de los mecanismos necesarios para alcanzar la imagen objetivo de la escuela. La gestión (o gerenciamiento) se vincula con *gobierno*, dirección *hacia*, es decir aquel conjunto de acciones que cada institución emprende en dirección a la imagen objetivo.

El campo organizacional es la estructura, el soporte sobre el cual se concreta el modelo pedagógico-didáctico. Constituye una dimensión clave ya que comprende aspectos como el tiempo, el espacio y los agrupamientos, que estructuran, moldean y facilitan o dificultan las prácticas pedagógicas

Ambos campos están íntima e indisolublemente entrelazados.

Principios reguladores de la organización y gestión institucional

1) La organización debe ser **flexible** en los agrupamientos de alumnos, de docentes, en la estructuración de los tiempos y los espacios.

2) La gestión debe ser **descentralizada** y con



creciente **autonomía y responsabilidad** de los actores directos, **participativa, consensuada.**

Para afianzar los procesos de transformación institucional se requiere un esfuerzo sostenido en el tiempo. La participación ocasional o discontinua no produce modificaciones y por el contrario alienta expectativas que luego no se verán satisfechas, produciendo frustraciones y desaliento. Es por ello que para poder sostener las acciones en el tiempo es necesario establecer un **encuadre o marco** constante en donde los procesos de participación de los diferentes actores escolares tenga cabida. Este marco se traduce en los lugares, los tiempos y las reglas previstas en el presente diseño para que los padres, alumnos, docentes y supervisores participen orgánicamente de la vida institucional. El mismo deberá especificarse más acentuadamente a nivel de PEI.

¿Cómo será el gobierno de la escuela?

Deberá preverse la creación de estructuras participativas con la finalidad de compatibilizar la debida autonomía escolar con el hecho de evitar el riesgo de una centralización del poder a nivel de la propia escuela en una sola persona.

¿Con qué grado de autonomía y en qué niveles de decisión se desenvolverá cada escuela?

En función de responder a objetivos de calidad, eficiencia y relevancia de la gestión educativa, las actuales tendencias en este terreno abordan el tema desde la perspectiva entre descentralización y centralización. Esto significa enfrentar el problema del análisis de políticas y diseño de nuevos modelos organizacionales, la problemática del cambio de cultura organizacional, y otras, así como la cesión de parte de la soberanía y responsabilidad desde el estado central hacia las escuelas, es decir, consagrar la autonomía en las escuelas para la gestión educativa dentro del marco de actuación que le brinda el Diseño Curricular. En este sen-

tido deben adoptarse medidas que permitan alcanzar un equilibrio adecuado para atender y respetar la diversidad de las distintas instituciones, pero manteniendo cierta homogeneidad en el sistema para evitar su fragmentación.

Dado que debe ser una preocupación prioritaria la necesidad de introducir cambios en la estructura centralizada y burocrática y en la administración jerarquizada y estandarizada de nuestro actual modelo institucional, se considera que es imprescindible en el DCB **delimitar** con claridad y precisión los **niveles y ámbitos de responsabilidad en la toma de decisiones** que corresponden a nivel de institución, supervisión y organismos de conducción central.

Históricamente nuestro sistema se ha caracterizado por la centralización de las decisiones; es por ello que se considera en un primer momento prioritario delimitar con claridad aquellas funciones que hacen al rol protagónico de las escuelas, y para ello es imprescindible **delimitar y resignificar** sus responsabilidades y las de los supervisores.

La autonomía en la gestión requiere, por una parte, un fuerte liderazgo de los equipos de conducción y por otra, la participación conjunta de todos los miembros en la realización del proyecto institucional.

¿Cómo se organizará la escuela?

Los diferentes **estilos organizacionales** son, de algún modo, expresión de distintos modelos pedagógico-didácticos.

Existen ciertos aspectos estructurantes de la organización escolar que moldean con más fuerza la trama de procesos que se desarrollan en la escuela; ellos son el tiempo, el espacio y los agrupamientos.

Corresponde al ámbito exclusivo de decisión del PCI la distribución del tiempo, el uso del espacio y el tipo de agrupamiento en tanto



constituyen recursos en función de un proyecto curricular común. En el presente diseño se establecen cuáles serán los principios orientadores de tales decisiones.

Principios orientadores

1- De los agrupamientos de alumnos

Existen muchas opciones en este terreno, pero algunas de ellas son más favorecedoras que otras de un crecimiento paulatino pero ininterrumpido en la socialización del niño, en el sentido de apuntalar vínculos con un grado creciente de independencia. Se trata de fomentar el trabajo y el aprendizaje *con* y de los otros, pero no propiciando el establecimiento de vínculos dependientes con respecto a un maestro en especial o con un grupo de pares en particular. Se intentará estimular la flexibilidad y la movilidad en los grupos, siempre respetando las características evolutivas y las posibilidades personales de cada niño.

En el contexto del presente DC se definirá como **grupo didáctico** al que conforman un conjunto de 25 alumnos (como máximo) y su equipo docente, el cual se constituye para abordar una tarea específica y el proceso de enseñanza - aprendizaje que la misma involucra, correspondiente a una **Unidad didáctica o a un Proyecto Curricular**, independientemente del tiempo que el mismo demande.

Los grupos didácticos podrían conformarse de acuerdo a los siguientes criterios:

* por edad, nivel de aprendizaje o intereses;

* por el tiempo de permanencia en el grupo didáctico asignado: una hora, día, semana, bimestre, cuatrimestre, semestre, año.,

Estas formas de trabajo colectivo deberán ser inclusivas y atender a la diversidad, evitando caer en la homogenización, los sectarismos, y la marginación de alumnos y/o grupos. La pertenencia del alumno a uno de estos grupos

debe ser temporaria, propendiendo a la permanente movilidad de ellos y de los grupos.

Cualquiera sean las formas de agrupamiento por las que se opte, lo que se intentará es que en el currículum se compatibilice progresivamente más y mejor su organización:

- el respeto de los intereses, posibilidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos;

- la adaptación a los recursos humanos y materiales (las posibilidades edilicias y presupuestarias reales) de cada escuela;

- la garantía de un mínimo de educación general básica para todos los habitantes de la provincia.

2.-De los agrupamientos de docentes

Las que siguen son algunas de las preguntas que la institución enfrentará y deberá responder al momento de elaborar su PCI en relación a los docentes:

2.1 - ¿Cada maestro será responsable de un grupo didáctico o varios maestros (cada equipo de docentes) responsables de varios grupos?

2.2.- Al inicio del año ¿cada maestro será designado a un grado?, ¿un ciclo?, ¿un área?, ¿una escuela?, ¿un grupo de alumnos?, ¿a más de una alternativa?

2.3.- ¿Cómo se seleccionarán los docentes interinos y suplentes?

En un primer momento, la designación del maestro será en el plantel docente de la escuela, a cargo de un grupo didáctico inicial, pero propendiendo, paulatinamente, a establecer el **trabajo en equipo** de los docentes que estén a cargo de grupos didácticos diferentes en el mismo ciclo. El trabajo en equipo se concibe como:

- el **asumir** los problemas comunes, romper con el aislamiento y el individualismo,

- el **discutir y buscar alternativas de solución** en equipo,

- el **responsabilizarse mancomunadamente**



te de los resultados de esas acciones: si son positivos es mérito del equipo, si son negativos también es responsabilidad del equipo.

- el **distribuir** las tareas, los alumnos y rotar en el trabajo con los distintos grupos didácticos de acuerdo a las necesidades e intereses de todos: de los docentes y de los alumnos.

El trabajo en equipo implica un cambio importante en la organización y la cultura profesional, por lo tanto hay que concientizar sobre cuáles son los **facilitadores y obstaculizadores** para este tipo de actividad en cada circunstancia.

Cada institución, dentro de su PCI, determinará los **equipos docentes**, por un año o por un cuatrimestre, de acuerdo al criterio de agrupamiento de alumnos adoptado. La conformación de los mismos debe surgir de la propia propuesta de trabajo de los docentes, aunque también debe ser estimulada por el cuerpo directivo.

3.- Del uso del espacio

Analizar los espacios que utiliza una institución lleva a explicitar las prácticas cotidianas, las concepciones que circulan, tanto individuales como institucionales (la historia, los mandatos, el estilo, en síntesis, la cultura escolar), así como los modelos pedagógicos propuestos. Consecuentemente la estructuración del espacio del aula en función de lo pedagógico supone mantener la coherencia entre el tipo de actividad que se va a desarrollar y los aprendizajes que se quieren propiciar. En este sentido, es preciso tener en cuenta las disciplinas que quieren abordar. El contexto no es igual para matemática que para ciencias sociales. Cada asignatura necesitará un tiempo y un entorno particular para ser tratada y aprendida por los alumnos.

Se proponen dos principios orientadores para el uso y la estructuración del espacio:

* el espacio institucional flexible en función

de las necesidades de aprendizaje,

* el aula como centro de recursos para el aprendizaje.

Son ejemplos de aplicación de estos criterios la previsión de:

. aulas con una estructuración espacial que posibilite el desarrollo de diferentes y cambiantes áreas de actividades, tales como lectura, ciencia, matemática, con múltiples posibilidades de articulación entre ellas;

. aulas destinadas a una actividad específica donde los que roten sean los usuarios;

. aulas que puedan ser utilizadas por distintos usuarios de la misma institución o de otras, en actividades planificadas institucional o inter institucionalmente.

. utilización y aprovechamiento de los espacios físicos dentro y fuera de la institución, que no habiendo sido inicialmente pensados como aulas, resulten aptos para desarrollar un proceso: de enseñanza - aprendizaje efectivo.

4.- De la distribución del tiempo

4.1. El Ciclo lectivo y el calendario escolar

Será atribución de la Dirección General de Nivel correspondiente, la determinación de la cantidad de días de trabajo (como mínimo) de los alumnos en las escuelas, durante cada ciclo lectivo.

Será atribución de la Supervisión Seccional el establecimiento del Calendario Regional Orientador de acuerdo a las peculiaridades de la región.

Finalmente, las escuelas a través de su PCI, estipularán el Calendario Anual de cada institución y la distribución del tiempo correspondiente, contando con un margen de 10 días de diferencia (en más o menos 'días) en el inicio y/o finalización del ciclo con respecto al Calendario Regional Orientador.



4.2. El tiempo de trabajo de los docentes

Pensar el tiempo como un recurso de enseñanza - aprendizaje implica también pensar y organizar el **tiempo institucional docente**. El mismo debe posibilitar y garantizar que los docentes puedan desempeñar su rol de acuerdo al perfil propuesto en el DC, es decir de preverse los tiempos y los espacios adecuados para que los docentes puedan ocuparse de:

- * el trabajo en equipos docentes;
- * su formación y perfeccionamiento en servicio institucional y permanente;
- * el planeamiento curricular institucional;
- * las problemáticas relacionadas con el gobierno escolar;
- * participar de reuniones de personal;
- * la planificación conjunta por área o por ciclo,
- * el desarrollo de clases compartidas entre docentes del mismo ciclo o área;
- * la atención de los padres;
- * la atención personalizada de alumnos/as con necesidades educativas especiales;
- * la preparación de actos escolares y acontecimientos especiales;
- * la preparación de la tarea diaria con el correspondiente material didáctico;

Se destinará el período de tiempo en que los docentes no están frente a alumnos (previo y posterior al inicio del ciclo lectivo) para la capacitación que tenga que ver con la actualización en temas específicos y los planes masivos de perfeccionamiento que pudieran disponerse a nivel de Conducción Central, para los cuales se requiera el desplazamiento de especialistas y/o de los docentes.

4.3. Criterios para la distribución del tiempo en la institución

El tiempo en la institución puede ser tomado como algo predeterminado y que no es posible modificar, o bien tenido en cuenta como un recurso factible de ser utilizado en función de las necesidades de la institución, de las actividades emprendidas y de las personas que allí interactúan. Cuando el factor tiempo parece ser un factor intocable, la duración de la hora didáctica determina qué y cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje y no a la inversa, como debería ser.

La distribución horaria en fracciones homogéneas ejerce una fuerte presión sobre las posibilidades de actuación en el aula. Se trata de convertir la organización rígida y fija del tiempo escolar en **unidades variables de tiempo didáctico**. Este tipo de secuencia puede instrumentarse mediante módulos de mayor carga horaria, permitiendo intensificar el ritmo de aprendizaje en una de las disciplinas y disminuir en otras, por ejemplo. Se trata de convertir el tiempo estanco y dividido con parámetros fijos en tiempo acentuado de acuerdo a las necesidades de la enseñanza, para permitir a la institución, mediante la variabilidad de las unidades de tiempo tales como la hora-clase, un nuevo ritmo de tiempo escolar.

Por último resulta importante señalar que **no hay una única ni definitiva forma de organizar el espacio y el tiempo**. Será la propuesta pedagógica que se quiera implementar, la que indicará los criterios de estructuración del espacio, como así también tener en cuenta los lugares y recursos disponibles que tiene cada escuela, el número de docentes, de alumnos y el nivel educativo de que se trate.



LA EDUCACION DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

1.- PRESENTACION

1 .El documento tiene un **carácter orientativo desde el punto de vista conceptual y metodológico, del lugar de la educación especial en la transformación educativa.**

Se trata de contemplar, desde el diseño de las políticas educativas destinadas al sector, la responsabilidad del Estado provincial de atender al conjunto de problemas complejos que presentan las instituciones educativas, desde la **diversidad** de los destinatarios que ingresan al Sistema Educativo.

Es competencia de cada escuela, en la toma de decisiones de los equipos de gestión, analizar y reflexionar **sobre la realidad institucional y de cada alumno/a que presenta necesidades educativas especiales** para decidir la mejor forma de intervención, garantizando una auténtica igualdad de oportunidades.

2.- FUNDAMENTACION

En el marco de las transformaciones educativas que operan a nivel mundial, nacional y regional, es necesario reflexionar, analizar y plantear, los importantes procesos de revisión que en la actualidad está experimentando la Educación Especial.

A partir de los años 60 comienza a circular en distintos países un movimiento de enorme fuerza, a favor de los derechos de los discapacitados y sus posibilidades de integración socio-educativa.

Los argumentos provenientes de posturas integracionistas, no se limitan tan sólo al ámbito escolar; se relacionan con propuestas de carácter socio-político y ético, a partir de la defensa de los derechos civiles y la eliminación de prácticas discriminatorias.

Se parte del supuesto que **la discapacidad no sólo involucra a personas, sino que debe ser entendida como fenómeno social.** Para asumir esta problemática se requiere un cambio de actitud y un compromiso ideológico de respeto a la diversidad de la condición humana.

A partir de las nuevas tendencias, se ha de promover **la educación integrada** en todos los niveles del sistema de educación común.

La atención de alumnos con necesidades especiales, debe realizarse en un ambiente lo menos restrictivo posible, excepto en aquellos casos en los que el alumno requiere de una organización institucional específica.

La Educación Especial funcionó durante mucho tiempo como un sistema paralelo; se trata entonces de **redimensionar su lugar en el contexto del sistema educativo general.**

Resulta necesario **ofrecer un servicio a la educación común, para atender aquellos alumnos con necesidades educativas especiales que tienen posibilidades de ser integrados al sistema regular; sin perder de vista que la escuela especial es un espacio necesario para quienes no estén en condiciones de ser integrados.**

La **integración** incluye aspectos de **prevención, detección y atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales** desde un enfoque interdisciplinario. Exige modificaciones en la formación de los recursos humanos para el abordaje del currículum, con una distribución adecuada de profesionales con mayores competencias, así como el favorecer el cambio de actitud de la comunidad en general.

El principal punto de acceso a las estructuras ordinarias de la educación es **la puesta en marcha de proyectos institucionales de integración** con una planificación ajustada a las necesidades de la jurisdicción.

Se parte de estas consideraciones para arti-



cular aquellos conceptos vertebrales que permitan comprender con mayor claridad los cambios, y su incidencia directa hacia en el Sistema Educativo:

- El **principio de normalización** que alude a la responsabilidad de la sociedad de poner al alcance de las personas con necesidades especiales *<<formas de vida y condiciones de existencia cotidianas tan cercanas como sea posible a las circunstancias y género de vida de la sociedad a la cual pertenecen>>*.

- El **principio de igualdad de oportunidades**, en el plano educativo no significa tratar a todos de la misma manera, sino que requiere la revisión de la oferta educativa, ya que deberá identificarse y particularizarse, para alcanzar de la mejor forma posible las metas comunes que se propongan.

- La **calidad sustantiva de vida humana** se preocupa de la distribución equitativa de los bienes materiales, producidos por la población; se identifica con la promoción de la participación abierta de todos los individuos y grupos en las decisiones que afectan al bien común.

- La **Educación Especial** se refiere al conjunto de conocimientos, servicios, técnicas, estrategias y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible, dinámico que contribuya al desarrollo armónico y a mejorar la calidad de vida de personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes.

- **Necesidades Educativas Especiales**, nos remite a aquellos sujetos que, por diversas razones, presentan dificultades en sus procesos de aprendizaje y requieren de mayores recursos educativos o un uso diferente- de los que dispone la escuela común, para satisfacer sus necesidades de escolarización.

Un **alumno tiene necesidades educativas especiales** cuando presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acce-

der a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde para su edad (por causas internas constitutivas, de origen orgánico, cognitivo y psíquico, por deficiencias o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada), necesitando para compensar dichas dificultades, **adaptaciones curriculares**.

Pensar desde estas conceptualizaciones, significa aceptar el desafío de una propuesta educativa amplia, **que considere como alternativas**:

- **La escuela integradora** como marco favorable para el desarrollo de estrategias educativas que den lugar a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

- **La Escuela Especial, con un enfoque integrador**, como ámbito de intervención oportuna para los alumnos que necesitan de un apoyo especial.

3.- BASES LEGALES

De acuerdo a la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, todas las personas tienen derecho a la educación. En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, de 1990 se ratifica este derecho y la necesidad de garantizarlo, independientemente de las diferencias particulares.

La Asamblea general de las Naciones Unidas aprobó en 1993, las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad, instando a los Estados a reconocer este principio, en todos los niveles del sistema educativo, y velar por que la Educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza.

En la conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en 1994, con la representación de 92 gobier-



nos y 25 organizaciones internacionales, reafirmaron el compromiso a través de la Declaración de Salamanca, de «La Educación para Todos», apelando a que los gobiernos den «*la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para poder incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales*».

A nivel nacional, la Ley 22.431 referida al Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas, en el Cap. II, Art 13, se explicita que: El Ministerio de Cultura y Educación tendrá a su cargo: «*Orientar las derivaciones y controlar los tratamientos de los educandos discapacitados en todos los grados educacionales, especiales, oficiales o privados, en cuanto dichas acciones se vinculen con la escolarización de los discapacitados, tendiendo a su integración en el sistema educativo*».

Por su parte, la Ley Federal de Educación 24.195 en el Cap. VII, Regímenes especiales A: Educación Especial, dice:

Art. 27. Las autoridades educativas de las provincias y de la Municipalidad de Bs. As. coordinarán con las otras áreas, acciones de carácter preventivo y otras dirigidas a la detección de niños/as con necesidades especiales. El cumplimiento de la obligatoriedad indicada en el Art. 10 Inc. a y b , tendrá en cuenta las condiciones personales del educando/a.

Art 28: los objetivos de la Educación Especial son:

a) Garantizar la atención de personas con necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en centros o escuelas de educación especial.

b) Brindar una formación individualizada, normalizada e integradora orientada al desa-

rollo integral de la persona y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción.

c) La situación de los alumnos/as atendidos en Centros o Escuelas Especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración en unidades escolares comunes. En tal caso el proceso educativo estará a cargo del personal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios particulares de currículum, organización escolar, infraestructura y material didáctico.

4.-EL CURRÍCULUM

Una respuesta educativa desde la diversidad a los alumnos/as con necesidades educativas especiales.

Los nuevos puntos de vista sobre la educación especial, requieren nuevas perspectivas sobre el currículum.

El **currículum** es el proyecto que preside las actividades escolares; es una construcción cultural, un modo de organizar las prácticas educativas, precisa sus intenciones, y propicia las guías de acción adecuadas y útiles, para los docentes que tienen la responsabilidad directa de su ejecución.

El **currículum** garantiza a todos los alumnos la posibilidad de acceder a las experiencias educativas propias de la escuela.

Presenta una **forma de concebir al sujeto que aprende**, atendiendo a las particularidades de los **procesos constructivos, constitutivos, procedurales e instrumentales**, determinados por las **competencias curriculares de cada alumno**.

Los tipos de necesidades educativas, ya sea de carácter permanente o transitorio que requieren una adecuación de la oferta escolar son:



- N.E.E. derivadas de deficiencias auditivas.
- N.E.E. derivadas de deficiencias visuales.
- N.E.E. derivadas de deficiencias motrices.
- N.E.E. derivadas de deficiencias cognitivo/intelectuales.
- N.E.E. por trastornos severos de la personalidad.

Desde el nuevo diseño se plantea un grado de **autonomía** importante en la toma de decisiones respecto de la planificación de la acción educativa más adecuada a la realidad.

Los **niveles de concreción curricular** para la toma de decisiones **en forma procesual** son:

El diseño curricular jurisdiccional

El proyecto curricular de cada etapa educativa.

El proyecto educativo institucional (P.E.I.)

Los tres niveles mencionados permiten **flexibilizar y atender a las peculiaridades regionales, los recursos zonales y la individualidad de los alumnos.**

Nos ofrece: objetivos generales y por etapas educativas, selección de áreas y la ubicación en ellas de los bloques de contenido con su secuenciación, orientaciones didácticas; sobre cómo hay que enseñar y evaluar.

El proceso de aplicación del diseño curricular y su transposición en el P.E.I. y en cada aula es lo que le confiere significado. El currículum común es el que servirá de base para determinar si hay N.E.E. que atender y cuáles son.

Las adaptaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que es necesario realizar en los diferentes elementos del currículum, para adecuarlos a las diversas situaciones, grupos y personas para las que se aplica.

Suponen diferentes niveles de adaptación y concreción e implican nuevas responsabilidades para los equipos de gestión (directivos, docentes, equipos técnicos de apoyo). Es un proceso compartido en la toma de decisiones tendientes a ajustar la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos, implica modificaciones de mayor o menor significación a la propuesta curricular de base.

Supone un proceso de elaboración, selección y condensación de las propuestas que lo complejizan y enriquecen. Las características de las variaciones curriculares deben ser acordes a las posibilidades de la Institución.

Cuando **las adaptaciones curriculares son lo suficientemente significativas**, se transformará **el Currículum en un Currículum alternativo**. Ello determinará una atención pedagógica a sus destinatarios en un centro especializado.

4.1.- Tipos de Adaptaciones Curriculares

Pueden variar en las siguientes:

- Adaptaciones Curriculares de la Escuela, del Aula, Individuales.

Pueden distinguirse **dos tipos** de Adecuaciones:

* **Las Adaptaciones de acceso al currículum** (incluyen la modificación o provisión de recursos espaciales, materiales , o de comunicación).

* Las Adaptaciones a los elementos básicos del currículum (Incluyen la modificación a los objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación).

En ambos tipos pueden producirse adaptaciones no significativas y significativas.

El proceso de adaptaciones curriculares comunes para todas las etapas educativas, requiere



re, a posteriori, el diseño de documentos complementarios al presente, que especifiquen las particularidades para cada nivel y profundice las orientaciones didácticas para la efectivización de su diseño.

4.2- . Modelos de Intervención

La respuesta educativa a los sujetos con N.E.E. **supone una tarea institucional** que compromete a los diferentes actores de la comunidad educativa en la toma de decisiones acerca de cómo adaptar el currículum y sobre cómo organizar la escuela para ofrecer la estructura más adecuada.

Esto implica, la coordinación entre la escuela común, los centros de servicios alternativos y complementarios, la escuela especial, equipos interdisciplinarios y los padres.

Esta tarea **interinstitucional** será efectivizada por el personal del área de educación especial y común (supervisores, directores, docentes comunes y especiales) y los equipos técnicos dependientes del área especial y los que se desempeñan en los Ministerios de Salud, Acción Social y Justicia, articulando su tarea en aquellos casos en que el alumno/a posea atención privada con los equipos que se desempeñen en este ámbito.

La integración educativa no es una decisión unívoca; es un proceso con varios niveles que tiene por objetivo conducir a que cada alumno se sitúe en el más conveniente para su educación, pudiendo cambiar cuando lo hagan sus condiciones frente al aprendizaje.

Las opciones de la oferta educativa pueden ser:

- clase común sin apoyo,

- clase común con apoyo para el profesor y el alumno (a/c Maestro Integrador),

- clase común con trabajo especializado fuera y dentro del aula (a/c M. Integrador o Clínico a/c de equipos interdisciplinarios),

- clase común como base, con tiempo parcial en clase especial,

- clase especial como base, clase común a tiempo parcial.

- escuela especial a tiempo parcial, escuela común a tiempo parcial,

- escuela especial a tiempo completo.

La información que permite decidir cuál de los posibles modelos de escolarización es el más adecuado para el alumno a integrar, es:

- El entorno del alumno (sociofamiliar, el contexto comunitario, el contexto escolar)

- Desarrollo general del alumno (centrando la mirada desde el sujeto que aprende en el contexto escolar)

- La Evaluación de las N.E.E (en torno a los diferentes objetos de conocimiento y al nivel actual de competencias; y lo que podrá desarrollar con ayudas.

- En relación a los niveles de interacción social: grupo de pares, adultos, figuras parentales.

- La Dimensión Institucional de la Escuela receptora (sus actores y dinámica , y posibilidades de constituirse en el ámbito más adecuado para ese alumno/a).

Esta tarea se plasmará en **Planes jurisdiccionales** que contemplen la matrícula a integrar tanto en el ámbito común como especial; será diseñada por los actores responsables en los distintos niveles del sistema educativo, y coordinada desde las distintas instancias ministeriales que correspondan.



BIBLIOGRAFIA

Marchesi, Coll y Palacios *Desarrollo Psicológico y educación III - Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* Alianza Editorial 1990.

Brusco, A., Valassina, S. y Ricci, M. *Nuevas perspectivas en educación especial Documento para la discusión* EMECE 1994.

Van Sttenlandt, D. *La integración de niños discapacitados a la educación común* UNESCO.

Librandí, A. *Integración escolar de los alum-*

nos con necesidades educativas especiales. En IV encuentro del Seminario para la Elaboración de diseños curriculares compatibles Córdoba, 1996.

Informe final *Conferencia mundial sobre necesidades educativas esenciales: Acceso y Calidad* Salamanca, 1994 UNESCO - EMECE

Documento del Centro Nacional de Recursos para la E.E. Madrid, 1993

Landivar, J. *Adaptaciones Curriculares* CEPE, España, 1993



LA EDUCACION DE LOS ADULTOS

Plantear un Régimen Especial para la educación de los sujetos adultos implica reconocer las características específicas y diferenciales que poseen sus destinatarios. Se trata de adolescentes o adultos que nunca asistieron a la escuela primaria o que, habiendo asistido, no han completado sus estudios en este nivel.

Por otro lado, están las personas que habiendo completado su escuela primaria desean profundizar su formación para proseguir estudios dentro o fuera de este régimen.

Decíamos en el Marco Teórico de este Documento Curricular, cuando explicitamos la concepción de Educación, que ésta se constituye a partir de la multideterminación de prácticas y sentidos provenientes de distintos campos de la actividad humana. Este modo de pensar la educación nos conduce a reconocer la especificidad pedagógica de la red de prácticas en las cuales desarrollan su vida cotidiana los adultos. En tal sentido, es necesario destacar que las personas adultas no se hallan fuera de procesos formativos. En las diferentes organizaciones de la sociedad en que desenvuelven su vida cotidiana se crean experiencias y discursos educativos. Por otro lado, las prácticas laborales, comunitarias y políticas en las que transcurren la mayor parte de su tiempo, están atravesadas por dimensiones pedagógicas de diverso grado de importancia y desarrollo.

Las acciones educativas destinadas a la población adulta deben tener una orientación centrada en la recuperación de esas prácticas y sentidos pedagógicos ya construidos por los potenciales destinatarios, para fortalecerlas y enriquecerlas como forma de respetar sus intereses y particularidades.

Podemos establecer tres grandes líneas alrededor de las cuales gira una propuesta educativa destinada a los sujetos adultos: las que

se vinculan con los saberes, las que se relacionan con las interacciones y las que se ubican en las propias dimensiones de la acción.

En cuanto a los saberes, es posible plantear el abordaje de un saber instrumental que transforma y mejora la capacidad de interpretar y actuar frente a los problemas cotidianos (conocimientos teóricos, tecnológicos y organizativos). A estos saberes debemos agregar el análisis de contenidos valorativos que contribuyen al desarrollo crítico de una identidad o modo de ser.

Los alumnos adultos poseen, en su capital cultural, contenidos básicos, ya que no podemos desconocer que en la interacción continua con su medio van configurando creencias, valores y actitudes, que les permiten explicar, actuar y comprender su realidad. Partiendo de su cotidianeidad, de su historia, se deberá tender a sistematizar estos conocimientos que ya poseen para ampliarlos, refutarlos o reformularlos.

Los contenidos tienen sentido, en la medida que sirvan para explicar, comprender y modificar la realidad con nuevas categorías y conceptualizaciones.

Con respecto a las interacciones, es deseable favorecer el intercambio entre docentes y alumnos, de tal manera que, en un plano de cooperación puedan lograr una acción educativa concertada.

Las prácticas educativas deberán dar prioridad a las negociaciones simbólicas, al respeto y reconocimiento de los saberes adquiridos en la vida cotidiana y a la construcción de saberes tecnológicos y científicos. Deberían superarse, por lo tanto, aquellos modelos pedagógicos centrados en la imposición simbólica de lenguajes, de marcos cognitivos, de modelos para valorar, percibir y actuar.

Por otra parte, la dimensión normativa de las prácticas institucionales o áulicas merece



un especial análisis. Debemos reconocer que toda norma, regla o ley permite y prohíbe a la vez.

Los sujetos adultos comprenden ésto en función de situaciones concretas, lo que conlleva la necesidad de 'que participen en la determinación de pautas que ordenen el trabajo escolar.

La educación tradicional se caracterizó por la imposición de normas, de allí la importancia dada al aspecto disciplinario.

El desafío actual del Régimen Especial de Educación de Adultos, consiste en superar prácticas pedagógicas tradicionales, poner en discusión su carácter compensatorio, reconocer su especificidad, atendiendo a la realidad de la población que atiende, y vincularse de una manera más estrecha con el sistema productivo.

LA EDUCACION DE ADULTOS EN LA PROVINCIA DE CHUBUT

Desde la Coordinación de Educación de Adultos se han trazado las siguientes líneas de acción:

Implementación del Proyecto de Terminación del Nivel Primario para Adultos a Distancia del Plan Social Educativo. Para llevar a cabo este Proyecto se prevé concretar convenios con distintos organismos estatales y otros vinculados al trabajo y a la producción.

. Implementación de un Programa de Alfabetización, tendiente a erradicar en forma pau-

latina el analfabetismo en la provincia.

. Análisis de demandas y necesidades de los adultos de distintas regiones de la provincia, a fin de reorganizar la oferta laboral de los Centros de Educación de Adultos.

BIBLIOGRAFIA

Argumedo, M. *¿Qué es la Educación Popular?* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, Volumen XV, N° 3, pág. 127-137.

Barquera, H. *Las principales propuestas pedagógicas en América Latina* Lectura sobre Educación de Adultos en A. Latina, UNESCO-CREFAL, México, 1985.

Chaparro, F. *Alternativas de Educación Básica de Adultos* Documento presentado al Seminario Técnico Regional sobre Alternativas de Educación Básica de Adultos en el marco del Proyecto Principal.

Mejía, J.M.R. *Hacia otra escuela desde la educación popular* CINEP, Bogotá, 1990.

Puiggros, A. *La educación popular en América Latina* Edit. Nueva Imagen, México

Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del Sistema Educativo Argentino Galerna, Bs. As., 1990.

Osorio, J. *Educación Popular en América Latina* Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

Tamarit, J. *El dilema de la Educación Popular: entre la utopía y la resignación* en Revista Argentina de Educación, Año VII, N° 13, A.G.C.E., Bs. As., 1990.



LA EDUCACION EN ZONAS RURALES

El gobierno de la Provincia del Chubut a través del Ministerio de Cultura y Educación lleva adelante una política de transformación educativa tendiente a garantizar la Educación General Básica en las zonas rurales. El objetivo es asegurar la permanencia en el sistema educativo durante los diez años de enseñanza obligatoria a los niños y niñas que viven en zonas aisladas, garantizando equidad de logros educativos finales.

La provincia cuenta geográficamente con áreas de cordillera, mesetas, valles y costas, lo que obliga a pensar diferentes estrategias para vincular la acción del sistema educativo con el mundo del trabajo, superando la disociación del pensar con el hacer.

Las comunidades están alejadas de centros urbanos, con carencias principalmente en los aspectos socio-económicos: Se comunican entre sí o con las ciudades más cercanas a través de transportes terrestres con una frecuencia de uno o dos días por semana. La radio constituye el medio de comunicación más influyente, y en especial su servicio de mensajes al poblador rural.

En invierno el rigor climático hace que estas comunidades permanezcan incomunicadas. Cuentan con Estafeta Postal, Subcomisarías y Salas de Primeros Auxilios. Las vías telefónicas son escasas; en caso de urgencia se comunican a través de B.L.U. (éstos se encuentran en las sub-comisarías y Salas de Primeros Auxilios).

Como podemos observar lo rural posee sus características propias. El conocer estas especificidades nos permite reconocer la trascendencia que tiene la educación en zonas rurales, ya que posibilita un proceso de integración sociocultural que trasciende el ámbito de la escuela. Por ello, es deseable encontrar ejes de

significación a través de los contenidos que se enseñan, a fin de arraigar el conocimiento con la realidad social, con sus demandas y exigencias. Si los contenidos se orientan a la resolución de problemas cotidianos, podemos decir que queda garantizada la relevancia y pertinencia de los mismos

Desde este punto de vista, la escuela valorizará al máximo las actividades vinculadas a su contexto, partiendo de los conocimientos previos que tienen los niños.

La educación como práctica social, se halla inserta en una red de situaciones que están íntimamente relacionadas con determinados tipos de población, con formas de producción, comercialización, etc. Todos estos factores influyen y condicionan a la escuela rural. La escuela no permanece ajena a la trama de relaciones que se dan en el ámbito comunitario, por lo tanto las respuestas que debe dar a la comunidad deben ser un tema de permanente investigación, ya que no hay respuestas fijas y uniformes. En la medida en que la institución escolar se abra a la comunidad, podrá trabajar los distintos universos simbólicos, sociales, recuperando los procesos pedagógicos que ya poseen los sujetos sociales y que se encuentran presentes en sus modos de producir, crear y recrear su saber.

Los pobladores rurales hacen múltiples esfuerzos para que sus hijos estudien; se desprenden física y afectivamente de ellos durante la mayor parte del año, recorren grandes distancias para llevar a sus hijos a la escuela.

La CO.RE.CU Esquel sistematiza las siguientes expresiones que dan cuenta de cómo los niños perciben a la escuela en zonas rurales:

Ir a la escuela se considera una obligación ineludible para *«hacerse una persona de provecho»*, *«aprender y educarse»*, *«ser- algo el día de mañana»*.



Algunos alumnos van a gusto, otros a disgusto, pero en general consideran que el único sitio donde se aprende es en la escuela y que aprender es algo trabajoso, difícil, duro y muy distinto a jugar.

Los niños consideran que estudiar es siempre más aburrido que jugar y que jugando no se puede aprender. Asimismo, creen que lo que se aprende fuera de la escuela no es aprender, precisamente porque aprender se identifica con un trabajo necesariamente poco agradable.

Se observa incrementos en la matrícula en las escuelas de zonas rurales. La mayoría de los niños asisten a la escuela para cubrir sus necesidades nutricionales y el casi exclusivo interés de los padres es que sus hijos adquieran las nociones básicas.

Los alumnos se interesan más por las actividades prácticas, artísticas y recreativas que por las actividades que supongan asimilación de contenidos conceptuales, teóricos.

LOS MAESTROS DE ZONAS RURALES

Por lo general, los maestros que se desempeñan en zonas rurales no son oriundos de nuestra provincia. Esto hace que no conozcan las particularidades sociales y culturales de las comunidades, por ejemplo el código de valores con que se maneja la familia y las posibilidades que tienen los padres para apoyar a sus hijos en sus aprendizajes. Todo esto les dificulta su inserción en la comunidad. Por el contrario, las respuestas que pueda encontrar a estas preguntas podrán enriquecer su acción con los niños, su familia y toda la comunidad.

¿Es posible identificar los aspectos relacionados con la socialización y el aprendizaje social y comunitario?

¿Cómo crece el niño en esa comunidad?

¿Qué tipo de comunidad es aquella en la cual el niño crece?

¿Cuáles son las historias, los mitos que identifican a esta comunidad?

El docente en zonas rurales desempeña su tarea en soledad, con pocas oportunidades para compartir su práctica con colegas. El aislamiento constituye un importante condicionante de su trabajo.

Los maestros viven su realidad construyendo día a día un tejido sutil de relaciones, significados y conceptualizaciones. Quienes enseñan y aprenden, trabajan juntos; el leer y escribir es tarea de todos los grados y docentes; constituye un largo proceso que no termina al concluir la escuela primaria. La escuela es un importante estímulo para acercar al niño al libro y a la lectura.

EL NIVEL INICIAL EN ZONAS RURALES

Desde 1995, en las zonas donde la matrícula de cinco años, supera los cinco alumnos se contempla la creación del cargo de maestro de Nivel Inicial, que va adquiriendo igual importancia que el de la Educación General Básica.

Estas salas están, atendidas por personal especializado.

Con la asistencia del niño al jardín de infantes se logra, desde esa temprana edad, un enriquecimiento en los aspectos sociales, afectivos, vinculares, motrices. Por otra parte, se brinda cobertura a los padres que trabajan, atendiendo a veces a situaciones socio-económicas críticas.

Desde el Nivel Inicial se pretende que los niños y niñas se apropien de los contenidos culturales (costumbres, ritos, lengua) y así brindar conocimientos socialmente significativos.



Los alumnos ocuparan el lugar que necesitan para crecer y madurar, ampliando, profundizando su propia comprensión de la realidad.

La escuela en su totalidad deberá pensar en estrategias de articulación entre el Nivel Inicial y la Educación General Básica, elaborando propuestas que respondan a las necesidades y posibilidades reales de la comunidad rural.

La C0.RE.C.U. Esquel presenta una serie de sugerencias para crear las condiciones educativas favorables para la atención integral de los alumnos y alumnas en las escuelas de zonas rurales:

- . Poner en práctica metodologías de trabajo grupal,
- . manejar fichas de trabajo por grupos,
- . trabajar con material de apoyo,
- . respetar el ritmo individual de cada alumno,
- . proponer actividades integradoras, por ejemplo, al finalizar un proyecto,

. compatibilizar la formación personal con la formación social, evitando la rivalidad y competitividad.

BIBLIOGRAFIA

Fainholc, B. *Educación Rural:temas claves* Aique Didáctica-Rei, 1991 .

Huberman, S.*Cómo aprenden los que enseñan* Aique, 1984.

Novedades Educativas N° 41,63

Diario Clarin, Suplemento Educación (2/10/94)

Comunidad Mapuche, 1991: *Proyecto Creación de la escuela de Sierra de Colorada*

Lago Rosario: *Proyectos Institucionales*

Documento: *Desafíos presentes y futuros del Educador de Párvulos en Chile*

Proyectos de áreas integradas 1991.

Revista Zona Educativa N° 1,2,3,4.



**Este libro se terminó de imprimir
en Junio de 1997
en los Talleres Gráficos de Editorial AGROP Patagonia S.H.
Brasil 375 - Telefax (0965) 23083 / 21539 - Móviles 066 91 1520 / 066 911468 / 068 26 2279
Trelew - Chubut - Argentina**