



GOBIERNO DE CÓRDOBA  
MINISTERIO DE EDUCACION



REFORMA  
EDUCACIONAL  
DE CÓRDOBA

ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA



**PROGRAMA CIENTIFICO.**

***12, 13, 14 y 15 de Noviembre  
de 1991***

VILLA GIARDINO - CORDOBA  
REPUBLICA ARGENTINA

## AUTORIDADES

**Gobernador de la Provincia de Córdoba**

Dr. Eduardo César Angeloz

**ViceGobernador de la Provincia de Córdoba**

Dr. Mario Raúl Negri

**Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba**

Prof. Margarita Sobrino de Soriano

**Subsecretaria de Programación Educativa**

Lic. Gustavo Peyrano

**Subsecretaría de Gestión Educativa**

Dr. Julio Lantaco

**Subsecretaría de Coordinación Administrativa**

Dr. Juan Carlos Bocco

**Directora de investigaciones**

**e Innovaciones Educativas**

Lic. Olga Faucher

**Directora de Nivel Inicial y Primario**

Lic. Delia Cabral

**Directora de Enseñanza Media, Espedal y Superior**

Prof. María del Carmen Bilbao

**Director de Institutos Privados de Enseñanza**

Prof. Aldo Pandolfi

**Director de Educación Física**

Prof. Carlos Roberto Fiser

**Directora de Educacion del Adulto**

Lic. Marta del V. Poblete

**Director de Administracion y Personal**

Cr. Daniel Pons

**Director de Planeamiento**

Cr. Genaro A. Rolfo

**Directora de Apoyo Escolar Interdisciplinario**

Lic. Silvia M. Tulián

**SubDirectora de Apoyo Escolar Interdisciplinario**

Prof. Susana Hernández

**Autoridad Municipal**

Dr. Luis A. García

## PROGRAMA

Martes 12 de Noviembre

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <b>08,00 hs. a 10,30 hs.:</b> | <b>Recepción y entrega de credenciales.</b>   |
| <b>10,30 hs.:</b>             | <b>Acto de apertura</b>   |
| <b>11,15 hs.:</b>             | Conferencia: “Una propuesta de trabajo para abordar la problemática escolar”.<br><b>Lic. Silvia Tulián</b><br><b>Prof. Susana Hernández</b> |
| <b>11,45 hs.:</b>             | Receso  |
| <b>16,30 hs.:</b>             | Conferencia: “Educación primaria y democratización en Uruguay”.<br><b>Lic. María Ester Mancebo</b>  |
| <b>17,30 hs.:</b>             | Conferencia: “Conceptualizaciones sobre el fracaso escolar”<br><b>Lic. Elina Dabas</b>  |
| <b>18,30 hs.:</b>             | Conferencia: “Qué está en cuestión en la cuestión de la Integración”.<br><b>Prof. Stella Caniza de Páez</b>                                 |

Miércoles 13 de Noviembre

08,30 hs.: Conferencia: **“Violencia familiar: niños víctimas”**  
**Lic. María José Plana**

09,30 hs.: Conferencia: **“Integración y nuestra realidad”**  
**Lic. José María Tomé**

10,30 hs.: **Receso**

10,45 hs. a 12,30 hs.: **Exposición de trabajos en salas simultáneas.**

**Receso**

16,00 hs.: Conferencia: **“El fracaso en la escuela media:  
manifestaciones y posibles líneas de acción para  
su superación”.**  
**Lic. Guillermina Tiramonti**

17,00 hs.: Conferencia: **” Investigación de las causas del fracaso  
escolar en el nivel primario - Estudio de algunos  
factores asociados con el fracaso escolar - Diagnóstico  
de los aprendizajes en lecto-escritura inicial”**  
**Lic. María Cristina Nouel**  
**Lic. María del Carmen Suárez de Bonet**

**Receso**

18,15 a 20,00 hs: **Exposición de trabajos en salas simultáneas.**

Jueves 14 de Noviembre

|                    |   |
|--------------------|---|
| 08,30 hs.:         | Conferencia: <b>“Qué es el S.A.T.?”</b><br>Lic. Zonia <b>Dötzel</b>   |
| 09,30 hs.:         | Conferencia: <b>“Estrategias preventivas en salud y educación”.</b><br>Lic. Alicia <b>Stolkiner</b>   |
| 10,30 hs.:         | <b>Receso</b>   |
| 10,45 a 12,30 hs.: | <b>Exposición de trabajos libres</b><br><b>Receso</b>   |
| 16,00 hs.:         | Conferencia: <b>“Integración”</b><br>Lic. Haydeé <b>Echeverría</b>  |
| 17,00 hs.:         | Conferencia: <b>“Factores que inciden en el rendimiento escolar de los alumnos de primer año del nivel medio de Córdoba, Capital”</b><br>Lic. Jose Olavarria <b>Aranguren</b><br>Lic. Graciela <b>Benítez</b><br>Lic. Adriana <b>Mazzoli de Re</b><br>Prof. Delia <b>Moreno de Goldes</b><br>Prof. Olga <b>Sorrentino</b><br>Prof. Myriam <b>Theiler de Arnoletto</b> |
| 18,00 hs.:         | <b>Receso</b>   |
| 18,15 a 20,00 hs:  | <b>Exposición de trabajos en salas simultáneas.</b>   |

Viernes 15 de Noviembre

X 08,30 hs.: Conferencia: "Un plan piloto de promoción y protección de la salud".  
Dr. Carlos Needleman

09,30 hs.: Conferencia: "Integración".  
Lic. Horacio Maldonado  
Prof. Josefina Altamira de Acuña

10,30 hs.: Receso

11,30 hs.: Conferencia: "Transición del nivel primario al nivel medio y el fracaso escolar".  
Lic. Daniel Filmus

Receso  
15hs - 0165

X 16,30 hs.: Conferencia: "Salud y Educación"  
Dra. Aurora Pérez

18,00 hs.: Acto de clausura

18,30 hs.: Entrega de certificados

## INVITADOS ESPECIALES

Lic. José María Tomé

**Profesor adjunto de Educación Especial de la Universidad de Buenos Aires.**

Dra. Aurora Pérez

**Miembro Didacta de Asociación Psicoanalítica Argentina (A.P.A.) - Médica Psicoanalista**

Lic. Alicia Stolkiner

**Prof. adjunta a cargo de la 2º Cátedra de Salud Pública y Mental de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.**

**Lic. Daniel Filmus**

**Subsecretario de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires.**

**Prof. Stella Caníza de Páez**

**Miembro titular de A.S.A.L.F.A. (Asociación Argentina de Logopedia, Foniatría y Audioiogía).**

**Miembro titular de A.P.D.A.V. y L. (Asociación de Profesores de Discapacitados de Audición, Voz y-Lenguaje).**

Lic. Elina Dabas

**Coordinadora del Area Psicopedagogía del Servicio de Pediatría del Hospital Durán - Buenos Aires**

Lic. Haydee Echeverría

**Profesora titular de Técnicas de Diagnóstico de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.**

Lic. Zonia Dötzel

**Directora General del Consejo Provincial de Educación de Río Negro.**

Lic. Guillermina Tiramonti

**F.L.A.C.S.O. Buenos Aires.**

Dr. Carlos Needleman

**Profesor, Médico pediatra del Hospital de Niños de Buenos Aires.**

Lic. María Ester Mancebo

**Coordinadora de CEPAL**

**Montevideo - Uruguay -**

COMISION ORGANIZADORA

COORDINACION GENERAL

**Lic. Silvia M. Tulián**  
**Prof. Susana Hernández**

Secretaría Programación General

**Dr. Daniel Pilcic**  
**Prof. Lucrecia Avila Vázquez**

Subsecretaría de Programación Científica

**Lic. Mirta del Campo de Del Pino**  
**Lic. Eduardo López Molina**  
**Dr. Héctor Colombo**

COMITE CIENTIFICO

**Lic. Delia Cabral**  
**Prof. Olga Faucher**  
**Lic. Marta del V. Poblete**  
**Lic. Ricardo Trigueros**  
**Lic. Horacio Maldonado**  
**Lic. María Angélica Möller**  
**Prof. Josefina Altamira de Acuña**  
**Lic. Ana María Frassoni**  
**Lic. Diana Ritvo**  
**Prof. Graciela Zampieri**  
**Prof. Graciela Pereyra**  
**Prof. Marta Horbacovsky de Kohan**  
**Prof. Luisa Goleniowski de Resnichenko**  
**Ing. Miguel Angel Lipchak**  
**Prof. Lucia Piccione**

SECRETARIA CONTABLE

**Sr. Julio Alderete**  
**Cra. Graciela Emanuelli Graci**

SECRETARIA DE RELACIONES PUBLICAS E INSTITUCIONALES

**Prof. Mirta Castro**  
**Prof. Silvia Carmona**  
**Lic., Marta Savi**  
**Lic. Betina Caminos**  
**Prof. Carmen Sánchez**



SECRETARIA DE RECEPCION E INFORMES

**Li. Silvia Paxote**  
**Li. Silvia Asis**  
**Lic. Maria A. Ricucci**  
**Prof. Bibiana Ortolani**  
**Lic. Cristina Nuñez**

SECRETARIA DE RECURSOS TECNICOS

**Prof. Susana Martin**  
**Prof. Nora Lafata**  
**Sr. Jorge Rosas**

PROTOCOLO

**Analia Becari**

RELATORIA

**Pablo Vagliente**

SECRETARIA DE PRENSA Y DIFUSION

**Lic. Adriana Ortiz**  
**Li. Maria Luisa Ezpeleta**

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

**Dra. Alida Aravena de Biasulto**  
**Sra. Liliana Llance de Olmedo**  
**Sra. María Inés Montenegro**  
**Srta. Graciela Luján**

SECRETARIA DE IMPRESIONES Y MOVILIDAD

**Sr. Claudio Ortega**  
**Sr. Ruben Zabala**  
**Sr. Julio Cabanillas**



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

ENCUENTRO NACIONAL DE SERVICIOS INTERDISCIPLINARIOS  
DE APOYO A LA ACCION EDUCATIVA

12 AL 15 DE NOVIEMBRE DE 1991

VILLA GIARDINO, CORDOBA

Discurso pronunciado por la Sra, Ministro de Educación  
de la Provincia de Córdoba, Prof, Margarita Sobrino de  
Soriano,, en el Acto de Apertura,

Para Kant "la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre" y "el objeto de la misma es desarrollar en cada individuo toda la perfección de que es susceptible", mientras que para Durkheim "consiste en una socialización metódica de la generación joven".

Podemos completar estas definiciones agregando lo que expresa el artículo 2 en su inc. "C", del proyecto de Ley General de Educación que obtuviera media sanción en la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia: "La educación es también función y responsabilidad de la comunidad, orientada a asegurar el respeto de las peculiaridades individuales y culturales y a impulsar, a través de la participación de sus miembros, su propio desarrollo. Este se complementa con el artículo 8, en el que se expresa que los alumnos tienen derecho a recibir una enseñanza que considere y valore sus intereses, ritmos y posibilidades de aprendizaje y que atienda a sus características individuales, sociales y culturales.

Los artículos 37, 38 y 39 referidos a la educación especial promueven la integración en los centros educativos comunes, manteniendo como excepción los centros educativos especiales, para las situaciones en las que un diagnóstico profesional así lo prescriba y fundamente.

Son diversas las instancias que se ocupan de la educación: la familia, los docentes, los medios de comunicación, el Estado, las instituciones religiosas y otras no confesionales; toda la sociedad interviene en la misma. Pero como nos dice Bourdieu, la institución escolar modela la mentalidad de las personas que, en términos generales serán las que dirijan y gobiernen a la sociedad a través de la toma de decisiones democráticas.

De ahí la relevancia que asume el hecho de evitar la deserción o el fracaso escolar.

La posibilidad de compartir el tesoro de las construcciones simbólicas, el conocimiento de los lenguajes, permitirá la comunicación y la posesión de significaciones imprescindibles para no caer en la marginación y en la indefensión social.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

La Dirección de Apoyo Escolar Interdisciplinario fue creada por Ley 7047 (Orgánica de Ministerios) en diciembre de 1983. En enero de 1984 empezó a funcionar y en enero de 1985 la Honorable Legislatura de la Provincia sancionó la Ley Orgánica de la misma.

Este organismo que fuera concebido antes de asumir el Gobierno de la Provincia en diciembre de 1983, parte de un anteproyecto en el que ya podían leerse los objetivos y caracteres fundamentales de la institución:

- contribuir a la prevención y resolución de trastornos de etiología física, psíquica y social que eventualmente se presenten en la población escolar.
- trabajar con enfoque integral e interdisciplinario que evite el riesgo de las lecturas sesgadas, con causalidades lineales. Se trata aquí de reconocer los factores que se conjugan en la determinación del fracaso escolar y trabajar luego para impedir que se instalen o consoliden.
- actuar en cooperación permanente con otras reparticiones del Ministerio de Educación y organismos gubernamentales o no gubernamentales vinculados a la problemática educativa.

En el artículo VI de la Declaración de Jomtien, Tailandia, 1990, se dice: "el aprendizaje no se produce en aislamiento. Las sociedades en consecuencia deben asegurar que todos los que aprendan reciban nutrición, atención de salud y el apoyo general -físico y emocional- que necesitan para participar activamente y obtener beneficios de su educación. Los conocimientos y las destrezas que mejoran el ambiente de aprendizaje de los niños deberán integrarse con los programas de aprendizaje para adultos de la comunidad.

La educación de los niños y la de sus padres -u otras personas encargadas de ellos- se apoyan mutuamente y esta interacción debería usarse para crear, para todos, un ambiente de aprendizaje de calidez y vitalidad".

Nuestra política educativa ha coincidido con estos criterios y con el Proyecto Principal para América Latina y El Caribe de la U.N.E.S.C.O.

En la década del ochenta comenzó a hablarse de fracaso escolar para referirse a un tipo de hechos que anteriormente habían recibido otra denominación: problemas de aprendizaje o -antes aún- retraso o retardo mental. El cambio de terminología implicaba también una modificación en la lectura interpretativa que se efectuaba.

Había quedado atrás la concepción que lo hacía responsable o buscaba sólo en el alumno los determinantes que habían conducido a la situación problemática.

Los paradigmas estructuralistas y sistémicos, habían descartado las consideraciones monocausales vinculadas a elementos etiológicos situados en un individuo.

En nuestro país, la recuperación de la democracia permitió que nuevamente se hablara de estructuras, de equipos interdisciplinarios, y por sobre todas las cosas de participación.

La particular circunstancia histórica llevó a privilegiar especialmente las instancias participativas, convocando a una expresión que había sido vedada y que hoy se produce espontáneamente.

Pero además había que generar formas de acción nuevas, por parte de los mismos profesionales que constituían los equipos.

Todos habían recibido una formación que les permitía trabajar individualmente, en la asistencia. Ahora se trataba de hacerlo co-operando con profesionales provenientes de otras disciplinas, poniendo el acento en la prevención y la promoción de la salud. No era el estilo médico hegemónico que pesquiza la enfermedad el que se quería poner en juego.

Tampoco reiterar el viejo modelo de los gabinetes psicopedagógicos, por lo que se habló de Centros de Apoyo Escolar Interdisci-



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

plinario.

El termino interdisciplinariedad alude a la colaboración entre disciplinas diversas o entre sectores heterogéneos de una misma ciencia, con una reciprocidad en los intercambios que conduce a un enriquecimiento mutuo. Se diferencia del hecho de tomar informaciones de distintas disciplinas para solucionar un problema, pero sin modificaciones en el desempeño de sus representantes.

En este último caso hablamos de multidisciplina.

Fue Piaget quien nos enseñó a hacer estas distinciones y quien propició las acciones y construcciones interdisciplinarias, ya desde los años cincuenta, en los que fundara el Centro Internacional de Epistemología Genética.

Hoy que estamos viviendo la última década del siglo XX, en nuestra difícil realidad latinoamericana, son muchos los problemas que requieren nuestra responsable atención. El de la deserción y el fracaso escolar ha constituido un motivo de preocupación desde 1983, cuando nos preparábamos para asumir el Gobierno de la Provincia. De ahí entonces la idea de crear la DAEI, la de implementar el Paicor -que se ocupa de aspectos exógenos materiales del problema (alimentación, vestimenta, salud, et.), la de mejorar aspectos endógenos como los lineamientos curriculares, la capacitación docente -temas de los que se ocupa la DIIE-, la actualización de la legislación escolar, la expansión de servicios en todos los niveles y modalidades, sin descuidar la educación de adultos ni la atención de los discapacitados...

Sabemos que son muchos los desafíos y las necesidades que nos convocan a seguir trabajando para aportar soluciones. Es por ello que pretendemos un mejoramiento de las posibilidades técnico-profesionales, que seguramente surgirá como consecuencia de este Encuentro, pero además reivindicamos la moral de la cooperación cuyo principio es la solidaridad.

Como dice Lacan en el Seminario 7: "... es imposible desconocer que, hablando estrictamente nadamos en problemas morales".

"La experiencia moral como tal /.../ coloca al hombre en cierta relación con su propia acción que no es sencillamente la de una ley articulada, sino también la de una dirección, una tendencia, en suma, un bien al que convoca, engendrando un ideal de conducta. Todo esto constituye también, hablando estrictamente, la dimensión ética y se sitúa más allá del mandamiento, es decir, más allá de lo que puede presentarse con un sentimiento de obligación".

Finalmente, en nombre del Gobierno de la Provincia de Córdoba quiero dar la bienvenida a todos los especialistas y participantes que han acudido, desde distintos lugares del país, aceptando nuestra propuesta de trabajo.

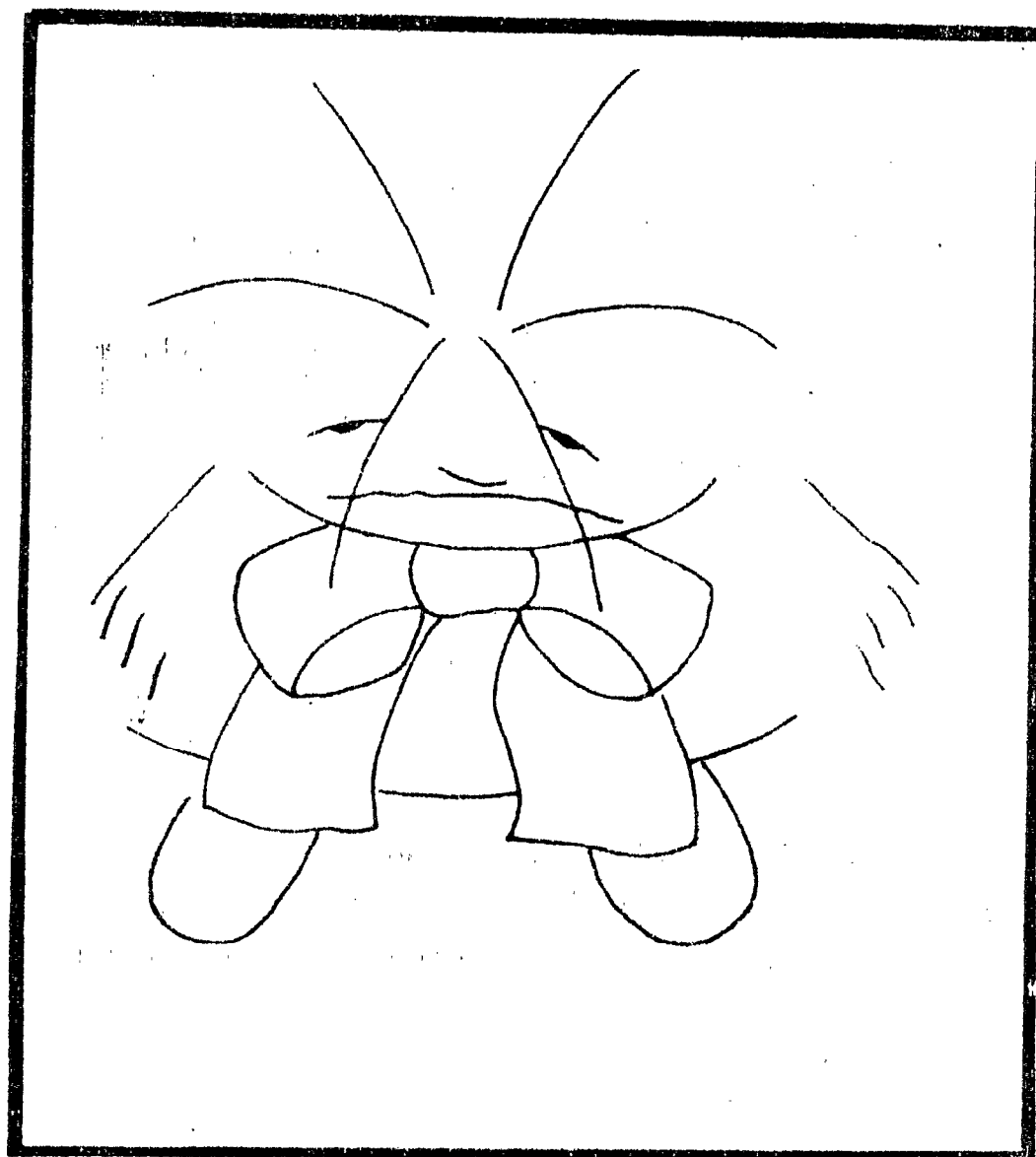
La localidad de Villa Giardino puede brindarles un hermoso escenario para tener una muy grata estadía. Así lo deseamos.

Muchas gracias.

# MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION  
SERVICIO DE APOYO TECNICO  
RIO NEGRO

El niño al que siempre miramos desde arriba



Desde el S.A.T. proponemos una mirada diferente  
para poder ver y hacer . . .



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

MINISTRO: DR. JUAN FRANCISCO CORREA

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

PRESIDENTE: MARIO ALBERTO GIANNONI

VOCAL: HUGO LAMI  
ANIBAL AMAN

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACION: OLGA MASSACcesi

DIRECTORA CENTRAL DE APOYO TECNICO: ZONIA DUTZEL

## Técnico?

- . Definición
- . Dependencia
- . Estructura
- . Norma legal

## CAPITULO II :    ¿ Para qué el Servicio de Apoyo Técnico?

- . Objetivos

## CAPITULO III:    ¿ Por qué el Servicio de Apoyo Técnico?

- . Necesidades

## CAPITULO IV :    ¿ Qué hace el Servicio de Apoyo Técnico?

- . Tarea

## CAPITULO V :    ¿ Quiénes integran el Servicio de Apoyo Técnico?

- . Responsables

## CAPITULO VI :    ¿ Para quiénes es el Servicio de Apoyo Técnico?

- . Destinatarios

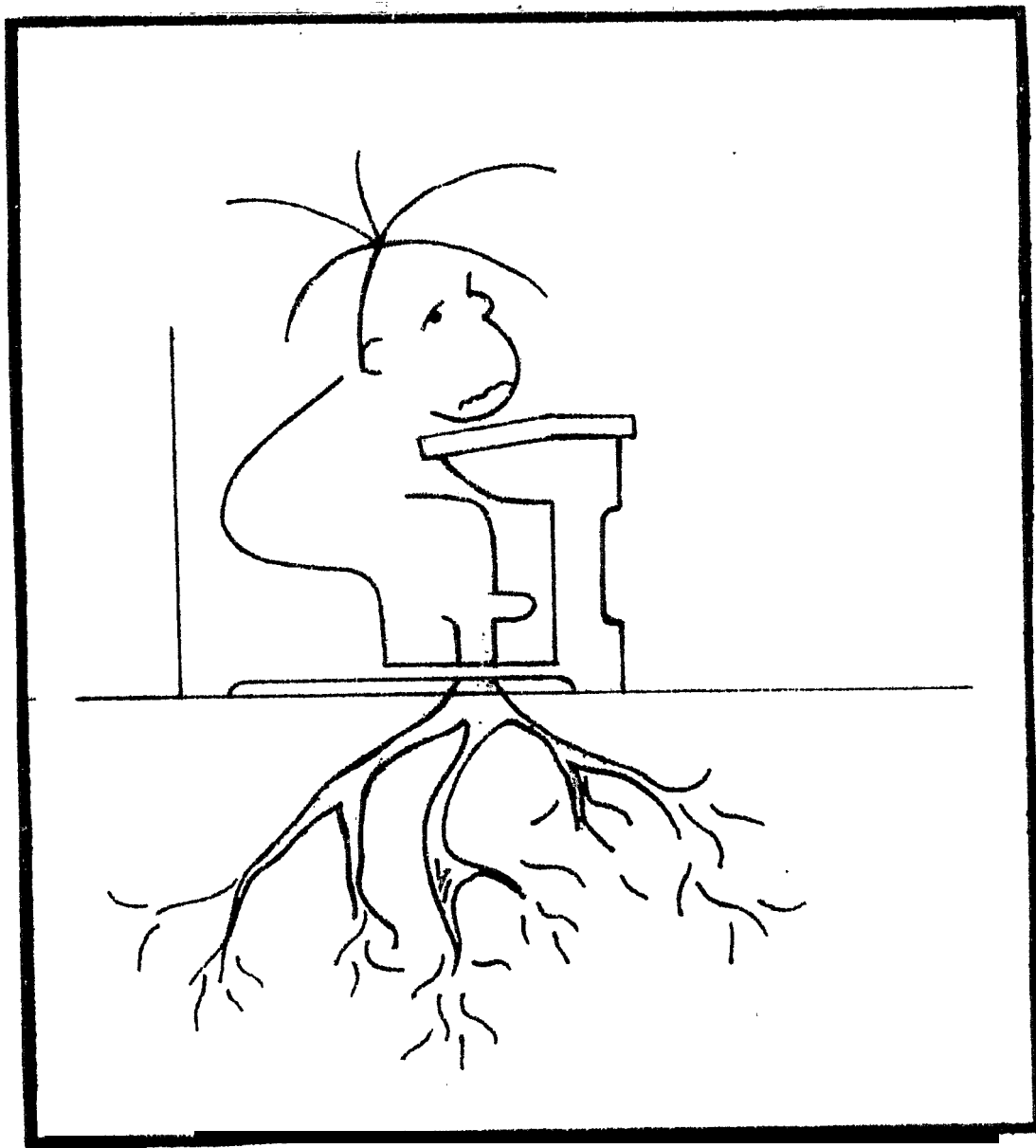
## CAPITULO VII:    ¿ Con quiénes trabaja el Servicio de Apoyo Técnico?

- . Coordinaciones

## I N T R O D U C C I O N

Creemos que, tanto los técnicos del Servicio como los que integramos la Dirección Central de Apoyo Técnico, en muchas oportunidades nos hemos detenido a explicar cuál es nuestra tarea, en distintos ámbitos, / momentos y situaciones.

Consideramos oportuno entonces, recogiendo el fruto de lo trabajado hasta el momento, confeccionar la presente publicación, que no es más que una / primera aproximación en el intento de definir y difundir, ¿QUE ES EL SERVICIO DE APOYO TECNICO?



Nuestro aporte para evitarlo se traduce en:

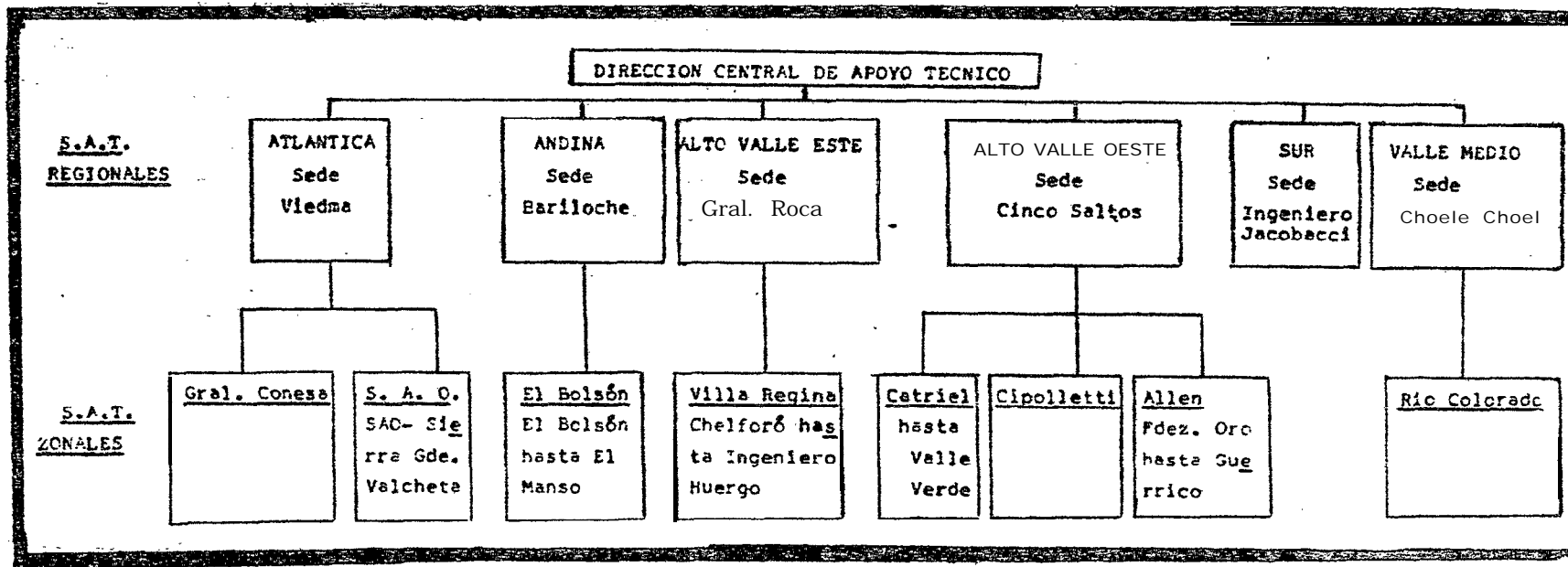
- . Planificación
- . Prevención
- . Integración
- . Orientación
- . Abordaje institucional
- .....

## CAPITULO I: ¿ QUE ES EL SERVICIO DE APOYO TECNICO ?

Es un servicio conformado por profesionales de distintas especialidades que trabajan en el ámbito educativo apoyando los diferentes proyectos // que apuntan a optimizar la tarea pedagógica.

En función del principio de regionalización, los equipos se organizan por regionales y zonales.

### E S T R U C T U R A



## CAPITULO II: ¿ PARA QUE EL SERVICIO DE APOYO TECNICO ?

Para dar respuesta a este interrogante, es necesario explicitar el objetivo general que orienta al Servicio de Apoyo Técnico:

" Para realizar el abordaje interdisciplinario de la problemática del aprendizaje en los distintos niveles y modalidades, desde lo institucional, enfatizando en lo preventivo, a fin de optimizar la tarea pedagógica y por ende, la calidad del proceso educativo." (1)

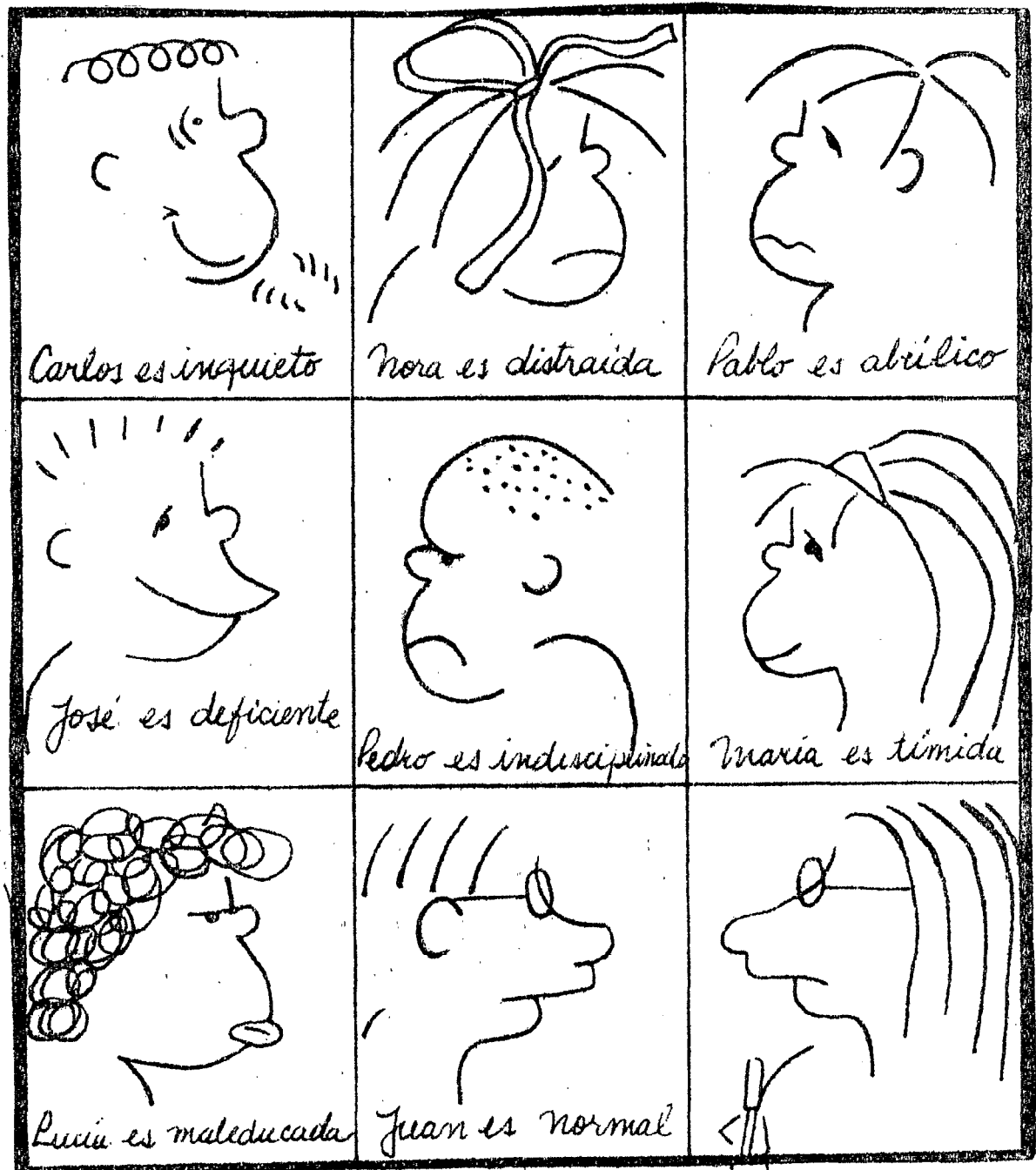
De este objetivo general se desprenden algunas funciones que priorizamos:

- a) Concretar programas de acción coordinados con las distintas áreas de gobierno y en relación con la política educativa provincial, tendientes a apoyar y mejorar la acción educativa.
- b) Contribuir a la concreción de programas que permitan efectivizar los objetivos del plan educativo provincial tendiendo a que la escuela se convierta en un ámbito saludable de aprendizaje.
- c) Participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa a fin de favorecer los procesos de participación, integración y cambio.
- d) Participar y colaborar en la formulación de objetivos, políticas y estrategias de la educación provincial.

---

(1) Resolución Nº 1831/86-

Evaluación diagnóstica ...



¡Que importante sería  
no rotular !

### CAPITULO III: ¿POR QUE EL SERVICIO DE APOYO TECNICO?

Haremos referencia aquí a cuáles / fueron las necesidades que promovieron la creación del Servicio de Apoyo Técnico.

Este surge como respuesta a la re-estructuración del sector, operada a partir de la convocatoria y consulta efectuada a la comunidad educativa a través / del Documento Base para la elaboración del Plan Educativo // Provincial.

Cabe entonces, plantearse cuáles / son las necesidades concretas que se visualizan en la comuni-dad educativa en relación a la problemática del aprendizaje, lo que nos lleva a repensar nuestra tarea.

Expresiones tales como; "este chico no aprende", "no lo aguanto más", "tiene una conducta insufrible", son frecuentes y aluden a un mismo sujeto: "el niño problema".

Muchos especialistas ya han visualizado que la cuestión del "alumno problema" no es, la mayoría de las veces, propia del alumno sino de algún otro factor que incide socialmente en las relaciones intraescolares.

La rotulación, que conlleva el señalamiento "alumno problema", se ve acompañada generalmente/ por la búsqueda del elemento "mágico" que permite superar el conflicto, depositándose en la figura del equipo técnico una suerte de mago omnipotente que todo lo puede.

Esta búsqueda lleva, en forma im-/plícita, la intención de liberarse de aquel que entorpece la clase, que se muestra distinto, que no lleva el ritmo medio/ que el maestro le imprime al grupo.



Frente a esta situación no es sólo el maestro quien debe reflexionar orientando su accionar/ para promover la integración del alumno y actuar como elemento de prevención primaria, asumiendo así el rol de apoyo a / la tarea escolar. También los equipos técnicos deben poner / en claro cuál es su función en dicha tarea. El Servicio está conformado por equipos interdisciplinarios, cuya función/ es reforzar el aspecto pedagógico, ya que desde su objetivo/ mismo no surge una función de diagnóstico y/o de derivación, y aunque quisiera hacerse, la cantidad de escuelas supera // las posibilidades del equipo.

Esto nos remite a la función eminentemente preventiva y de orientación que los equipos deben realizar en primera instancia con los docentes (maestros y / directores) y con padres, de esta manera se limitarán seguramente los denominados "casos", se evitarán las derivaciones/ o procesos diagnósticos que son en sí mismos traumáticos, // tanto para el niño como para el grupo familiar.

Es importante aquí puntualizar / que los niños con fracaso escolar terminan muchas veces siendo marginados dentro de la misma escuela y es ahí donde la / función de prevenir y orientar de los equipos se traduce en/ un trabajo coordinado con docentes que se encuentran abiertos a recibir orientación y ayuda, al igual que los padres.

Este trabajo coordinado reduce / sensiblemente el número de casos y sitúa a la escuela en la/ posibilidad de evitar aquellos problemas de origen pedagógico.

Por otra parte, los equipos técnicos deben realizar la detección de los reales problemas de

aprendizaje y encauzar al niño, en lo posible a través del /  
tratamiento adecuado, manteniendo un diálogo constante con /  
el maestro, para que este no sienta que sus demandas nunca /  
son satisfechas o que se le prometan soluciones que no lle- /  
gan jamás.

#### CAPITULO IV: ¿ QUE HACE EL SERVICIO DE APOYO TECNICO ?

En base a la misión del Servicio de Apoyo Técnico:

Realizar el abordaje integral y sistemático del apoyo técnico a la comunidad educativa, en cada nivel, modalidad y área para lograr una mejor / calidad de educación."

Ampliando estos conceptos, entendemos por abordaje el acercamiento o apoyo mediante modos y estrategias de intervención especialmente pensados y elaborados; por integral y sistemático entendemos un apoyo a una amplia / gama de problemáticas y desde los aportes que las distintas / disciplinas puedan hacer, que además tiene el carácter de no/ ser esporádico y de estar incluido dentro del sistema educativo provincial y por lo tanto que opera de acuerdo con los lineamientos de su proyecto educativo.

Cuando hablamos de comunidad educativa lo hacemos en el sentido amplio y abarcativo (docentes, / alumnos, familia, servicios de la comunidad, etc.) pero serán los distintos proyectos y los distintos momentos de la implementación de esos proyectos, los que irán determinando en qué instancias de la comunidad educativa se trabajará.

Nosotros nos situamos en que el proceso educativo tiene lugar en las instituciones educativas y/ por lo tanto el ámbito de las intervenciones del Servicio de/ Apoyo Técnico estará en relación con esto y será, en algunas/ oportunidades, un apoyo institucional.

Esta misión del Servicio de Apoyo/ Técnico se materializa en una idea fuerza que hemos sustenta-

do y que se traduce en lineamientos de trabajo consistentes /  
en:

Brindar el apoyo técnico a los proyectos transformadores  
de las distintas Direcciones de Nivel, en el marco del /  
Proyecto Educativo Rionegrino.

Dirección de Nivel Inicial --- Permanencia en el Nivel  
--- Curriculum  
--- Integración

Dirección de Nivel Primario --- Espacios Institucionales  
--- Curriculum  
--- Integración  
--- Escuelas de Jornada Completa

Dirección de Nivel Medio --- Reforma del Nivel Medio  
- Ciclo Básico Unificado  
- Ciclo Superior Modalizado

Este lineamiento de trabajo constituye la primera estrategia básica del Servicio de Apoyo Técnico.

La segunda, corresponde al accionar/ del Servicio en el sentido interno. Apunta a construir una línea teórica y de organización, que no sea una estructura cerrada sino un modelo para armar.

En cuanto a los fundamentos teóricos se // han elaborado los siguientes documentos :

- . PLANIFICACION
- . HACIA UNA PREVENCIÓN
- . ADOLESCENCIA
- . INTEGRACION:
  - a) Propuestas de pautas de admisión y/o derivación.
  - b) Permanencia en el Nivel Inicial.
- . ABORDAJE INSTITUCIONAL  
(en elaboración)

En cuanto al modelo de organización (estrechamente vinculado a la / cantidad de técnicos y al perfil del equipo / interdisciplinario en/ cada uno de los S.A.T. Regionales y Zonales):

- . ROLES (Misiones y Funciones)
- . ACCIONAR DEL S.A.T. EN ESCUELAS DE JORNADA COMPLETA
- . EL ABORDAJE INTERDISCIPLINARIO
- . SUPERVISION ESCOLAR

A continuación, exponemos algunas ideas centrales de los documentos trabajados:

### ¿ QUE ES PLANIFICAR ?

- ... es un proceso preparatorio de un conjunto de decisiones / para la acción futura, dirigido hacia el logro de los objetivos por medios adecuados.
- ... implica un reajuste permanente entre medios y fines.
- ... examina constantemente la realidad.
- ... revisa los objetivos propuestos.
- ... imagina otras alternativas de solución.
- ... revisa las prioridades.
- ... evalúa los resultados.

La planificación depende de objetivos claramente formulados. Estos no pueden ser establecidos con // precisión a menos que las políticas y finalidades estén claramente entendidas.

- Las estrategias constituyen el conjunto de acciones, procedimientos que se establecen durante la planificación con la / intención de alcanzar los objetivos propuestos.

- Todo plan necesita explicitarse o desglosarse, por tanto / contiene programas, proyectos y actividades.

ENTONCES ...

- 1- Diagnóstico ¿cuál es el problema?
- 2- Objetivos : Fijamos metas.
- 3- Estrategias ¿cómo llegamos a las metas?
- 4- Diseñamos un plan de trabajo.
- 5- Implementación ¿cómo y con qué vamos a trabajar?
- 6- Ejecución : manos a la obra.
- 7- Evaluación : revisión del plan de trabajo.

Abril de 1988-

- ... antes de saber prevenir hay que saber lo que se quiere prevenir.
- ... nuestra tarea preventiva debería tender a tratar a los sujetos de la educación no como si fueran objetos. Debemos / ver y oír lo que el sujeto trata de expresar.
- ... la educación referida a la prevención debe ser orientadora y formativa, debe proporcionar a los niños y jóvenes alternativas más capaces de indicar un camino. Educar para la / vida.
- ... el sujeto es, a veces, el emergente, el portavoz o testimonio de los problemas, la figura, la "otra cara", reprimida en los demás y depositada en él, por el grupo familiar o / escolar.

La propuesta es ampliar la mirada / para no confundir, la diversidad en los estilos de aprendizaje o la que se presenta por diferencias regionales, sociales o culturales de índole meramente intelectual. La escuela debe adaptarse de algún modo a las diferencias que presentan los niños/adolescentes.

- ... si bien el concepto de prevención proviene del campo de la salud, también es cierto que responde a un enfoque global / de la comunidad.
- ... disminuir el factor de riesgo implica trabajar para que:
  - si se trata de una crisis evolutiva normal, que sea lo / menos traumática posible.
  - en cualquier situación, trabajar para que sea mejorada / productivamente.

La función básica de los equipos del Servicio de Apoyo Técnico debe ser preventiva.

- analizar e interpretar la realidad con un enfoque comunitario.
- en la escuela, la mirada debería orientarse hacia la comunidad educativa.
- realizar un estudio de riesgo (identificar y analizar los // factores de riesgo).
- análisis de recursos.
- pensar las futuras intervenciones orientadas hacia los grupos a nivel institucional, áulico, familia, comunidad, etc.

- diagnosticar y operar lo más rápido posible.

... consideramos que el cambio propuesto no es una simple sustitución de la terminología sino que implica un cambio de enfoque: apoyarse en la salud, no en la enfermedad.

Junio 1988.-



- ... el vocablo adolescencia proviene del verbo latino "adole-  
cere", que significa crecer o llegar a la maduración.
- ... adolescente es aquel individuo que comienza a construir //  
sistemas o teorías.
- ... es el período donde las relaciones con sus iguales adquie-  
ren importancia primordial.
- ... uno de los aspectos sobresalientes del desarrollo social /  
de un adolescente, es su interés cada vez mayor con respec  
to al sexo opuesto, interés que lo lleva a la expansión de  
sus actividades heterosexuales.
- ... las condiciones culturales y familiares podrán mitigar, fa  
vorecer, demorar o precipitar este desarrollo, pero no po-  
drán impedir que el adolescente deba elaborar por sí mismo  
estas situaciones.
- ... la inserción del adolescente en el mundo social del adulto  
le exige un nuevo proceso: abandonar la solución del "como  
si", del juego, del aprendizaje, para enfrentar al "sí" y/  
al "no" irreversibles de la realidad activa que tiene en /  
sus manos.
- ... el mundo del futuro tendrá que dar a los jóvenes, por su /  
fuerza numérica y por ser factores de cambio, un lugar de/  
privilegio en el desarrollo económico, político y social.
- ... más apropiado que hablar de una crisis de la juventud será  
referirse a una crisis de los jóvenes dentro de una socie-  
dad en crisis.
- ... es llamativo que los textos especializados en la temática/  
adolescente hayan señalado los aspectos ingratos del creci  
miento, dejando de lado la felicidad y la creatividad plea  
na que caracteriza también al adolescente.

La diferencia...



Desde el S.A.T. trabajamos por y para la integración.

## INTEGRACION

"...Si es necesario hablar de integración es porque históricamente hubo minorías (ue / fueron segregadas o marginadas del funcionamiento so- / cial general."

Para introducirnos en el concepto de integración, es necesario que tengamos en cuenta estos principios:

### PERSONALIZACION:

Realizar el es- / fuerzo para que la educa- / ción responda al princi- / pio de las "necesidades" / y "aspiraciones" de cada / educando y no a crite- / rios estereotipados de / clasificación o tipolo- / gía, de tal forma que ca- / da uno reciba precisamen- / te lo que requiere y ne- / cesita en cada momento / de su evolución.

### NORMALIZACION:

Es el ofrecimien- / to de condiciones de vi- / da normal para que la // persona con discapacidad / o desventaja desarrolle / al máximo sus potenciali- / dades, en su ámbito coti- / diano (familia, barrio, / escuela, tiempo libre, / etc.) con el apoyo espe- / cífico que requiera.

Entonces ...

"...Integrar es posibilitar que las personas con alguna desventaja (no importa su origen) vivan / como miembros activos de la comunidad a la que pertenecen, / con derechos y obligaciones."

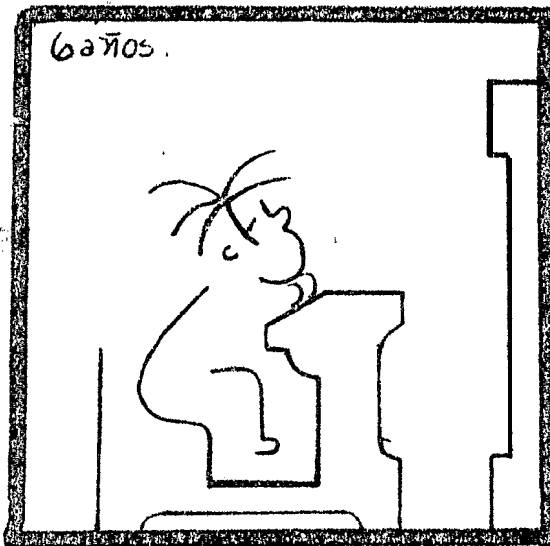
"...Conseguir que cada miembro de la comunidad acepte las diferencias individuales como inherentes / a los seres humanos es una condición básica que favorecerá la / integración."

"...Integración es el proceso de coordinación de las diversas partes, de grupos, de edades, étnicas, laborales, educativas, económicas u otros elementos de una estructura social."

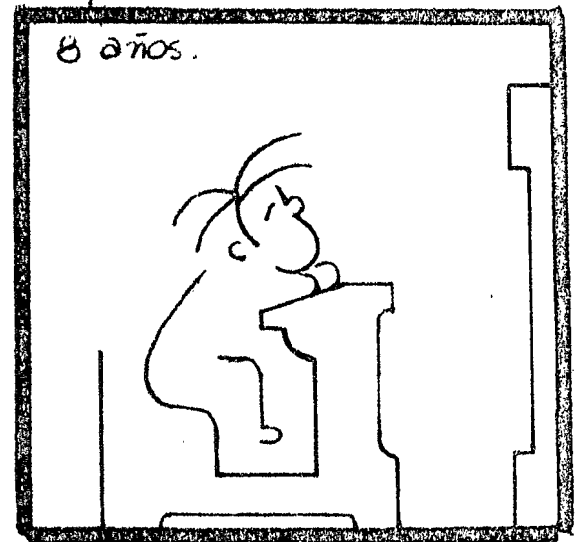
"La Declaración Universal de los Derechos Humanos consagra el derecho a iguales oportunidades de participación que debe ser aplicado a todas las personas sin excluir a las afectadas por discapacidades."

Octubre de 1988.-

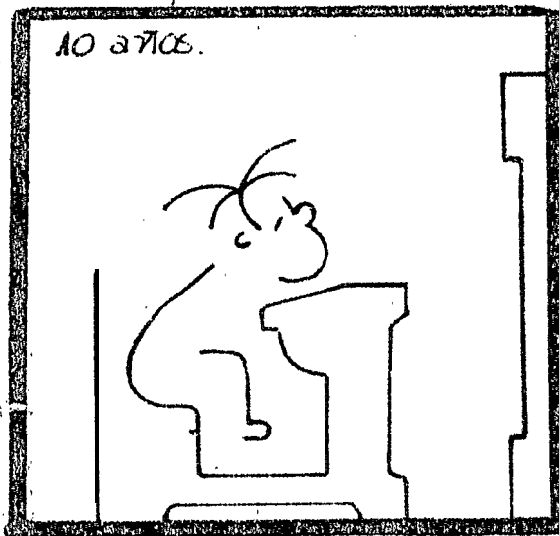
¡ Hazlo así !



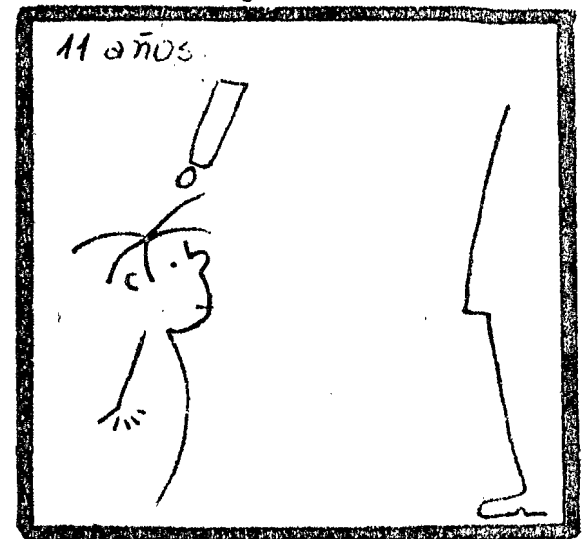
¡ Se hace así !



¡ Siempre debes hacerlo así !



¡ Elige tú .



- ... elegir es tomar y desechar y confrontar ideales con posibilidades reales.
- ... la orientación personal comienza en los primeros años de vida y se va desarrollando, en principio dentro del primer ámbito de crecimiento del niño: su familia.
- ... la orientación educativa la ubicamos en el marco escolarizado desde la más temprana edad y señalamos como orientadores a los propios maestros, ellos dirigen su preparación / especializada al logro de los objetivos educativos.
- ... para orientar al niño, primero hay que conocerlo, ubicarse en las características propias de la edad y adentrarse en sus posibilidades de acción.
- ... la Orientación Educativa/Vocacional/Ocupacional apunta a / completar en el individuo su capacidad creadora y lograr / por ello incorporar nuevas orientaciones al trabajo, acordes con la realidad (su entorno) y necesidades del país y / del individuo.
- ... la orientación integral comprende las siguientes áreas:
  - psicológica.
  - político-socioeconómica.
  - cultural.
  - pedagógica.
  - vocacional.
  - profesional y ocupacional.
- ... la profesiografía es un medio de trabajo para el orientador que tiende a evitar la dramática y creciente desvinculación entre la demanda real del desarrollo y la formación de profesionales y técnicos en nuestro país.
- ... los beneficios sociales de una profesiografía, a través de la orientación vocacional, nos permitiría:
  - disminuir el índice de deserción.
  - optimizar la inversión económica (reduciendo los problemas personales producidos por los fracasos universitarios).
  - aumentar el rendimiento académico de los estudiantes.
  - mermar los problemas de empleo y subempleo.
- ... nuestra labor como orientadores es acompañar la demanda de los adolescentes, al hablar y pensar con ellos, ayudándolos a tomar conciencia de sí, de sus posibilidades y a conocer la realidad social, regional, educativa y laboral y proyectar los pasos a dar para insertarse productiva y // creativamente en ella.

## ABORDAJE INSTITUCIONAL

Todo proyecto democrático de transformación vislumbra la necesidad de una redistribución social más justa de oportunidades de conocimientos, pero de lo que no siempre se toma debida cuenta es que el sistema educativo y la institución escolar, en su organización y estructura, son una forma de distribución social del saber organizado por jerarquía.

... las categorías de análisis institucional nos permiten abstraer de la situación institucional del sistema educativo las siguientes características: burocratización, segmentación y centralización.

... cabe aclarar que institución e individuo están tan relacionados que las instituciones no pueden funcionar sin la participación de los sujetos y éstos no pueden vivir fuera de las instituciones. El campo social, o sea donde se generan las relaciones sociales es la base sobre la que se construyen las instituciones.

... a través del diagnóstico institucional se posibilita realizar una lectura del significado de las fracturas institucionales que son manifestaciones de conflictos no resueltos en niveles conscientes y/o inconscientes de los miembros de la institución. Supone la decodificación de los mensajes que son intercambiados en los distintos niveles, o dentro de un mismo grupo que exige sean reinterpretados y devueltos en una retroalimentación sana.

... partimos del concepto de Ulloa de que toda institución está organizada sobre tres distribuciones:

- distribución espacial
- distribución del tiempo.
- distribución de las responsabilidades (roles y funciones).

... ¿la herramienta profesional del técnico es él mismo? El técnico está en condiciones de observar la institución, si interactúa con ella y sus protagonistas, si percibe y decodifica las informaciones que de ella provienen.

En elaboración- a diciembre de 1989.

## CAPITULO V : ¿ QUIENES INTEGRAN EL SERVICIO DE APOYO TÉCNICO ?

El Servicio de Apoyo Técnico posee la estructura enunciada en el organigrama antes descripto, respondiendo al principio de descentralización y regionalización / de los servicios educativos.

Cabe plantearse ahora quiénes integran los equipos interdisciplinarios.

Equipos Interdisciplinarios

- Técnico Psicólogo
- Técnico Psicopedagogo
- Técnico Pedagogo
- Técnico Asistente Social
- Técnico Fonoaudiólogo

Estos equipos interdisciplinarios / parten de un objetivo lo suficientemente amplio y compartido // por todos como es el de intervenir para transformar la realidad y mejorar, en consecuencia, la calidad de la educación, atendiendo las diferencias que conviertan en realidad la igualdad / de posibilidades para toda la población. Esto se basa en una // función eminentemente preventiva, intentando superar la dicotomía prevención versus asistencia, apuntando a que la asistencia se transforme en un nivel de prevención de mayor alcance, si se parte de entender las necesidades y desarrollar las posibilidades del alumno y no centrarse exclusivamente en sus dificultades.

Expresiones tales como: "Trabajar desde lo sano" - "Trabajar con las potencialidades", cobran sentido desde esta perspectiva.

Las acciones que se sugieren en este sentido, apuntan a:

- identificar los problemas de la escuela y la comunidad, permitir el análisis, formular hipótesis acerca de las causas y, a partir de esto, determinar los niveles de intervención y / las propuestas superadoras.
- seleccionar, organizar y secuenciar estrategias que anticipen su acción a la manifestación o instalación del conflicto o crisis.
- coordinar estrategias capaces de impedir que el conflicto de



aprendizaje se instale o generalice.

- organizar acciones que tiendan a revertir situaciones donde/ el conflicto de aprendizaje o adaptación esté instalado.

Las acciones surgen de un proyecto / capaz de atender las demandas que se generan en las unidades educativas, para revertirlas en el equipo interdisciplinario y / priorizarlas a través de un criterio regionalizado, que se encuadre en el trabajo de los Subdirectores de Nivel de los Consejos Regionales y/o Supervisores, según sea Director Regional o Zonal del Servicio de Apoyo Técnico.

Si pensamos en un trabajo interdisciplinario, el hecho de estar representadas las distintas profesiones para abordar un mismo proyecto, nos permite ir perfeccionándonos y perfeccionándonos y, desde aquí, apoyar las transformaciones significativas de cada nivel.

En la organización interna de los equipos, los Directores Regionales y/o Zonales tendrán en cuenta la capacitación de los técnicos y las priorizaciones de las demandas realizadas, conjuntamente con los Subdirectores de Nivel y/o Supervisores, según corresponda, para conformar los equipos contemplando tanto los perfiles de los técnicos como las necesidades que plantea la tarea misma.

Por otra parte, el apoyo técnico que los equipos materializan en los proyectos priorizados y promovidos por cada nivel apuntan, desde la óptica de la descentralización, a que éstos se conviertan en equipos técnicos de apoyo a los Subdirectores de Nivel en los Consejos Regionales.

## CAPITULO VI : PARA QUIENES ES EL SERVICIO DE APOYO TECNICO ?

En un sentido amplio y en correspondencia a lo enunciado en la misión del Servicio, la destinataria de nuestro accionar es la comunidad educativa.

El Servicio de Apoyo Técnico materializa sus objetivos a través del apoyo a los proyectos transformadores que cada nivel, área o modalidad impulse; por lo tanto, tiene presencia efectiva en una amplia gama del Sistema Educativo. No pretendemos, con esta afirmación, decir que el Servicio está en cada unidad educativa de nuestra provincia; no habría recursos humanos suficientes para ello, pero además de esto y lo que es más importante, es que no es ésta la idea que // sustenta el Servicio sino, por el contrario, creemos en la posibilidad de aunar criterios, racionalizar esfuerzos y coordinar acciones para que los equipos interdisciplinarios tengan presencia en el campo más amplio posible de nuestro sistema educativo, atendiendo a las necesidades de cada lugar y priorizando estas demandas mediante un trabajo conjunto con los Consejos Regionales.

Anexamos un cuadro cuantitativo, en donde visualizamos la relación del Servicio de Apoyo Técnico // con los distintos niveles y modalidades. En este sentido cabe / aclarar que dentro de cada nivel y/o modalidad existen escuelas con características y grados de complejidad diferentes, así como las problemáticas que en ella aparecen, responden a causas / diversas.

Atendiendo a lo dicho anteriormente el Servicio propicia, en un trabajo conjunto en función de las realidades regionales y situaciones de riesgo, la priorización de establecimientos y el trabajo agrupando escuelas.

Establecimientos educativos, docentes y alumnos matriculados /  
por nivel y modalidad y técnicos del S.A.T. por especialidad.

- Según Consejo Regional.

|                             | REGIONAL | PERSONAL S.A.T. |    |    |    |    |     | RESID | NIVEL<br>INICIAL | N. PRIMARIO  |          | PERM. | NIVEL MEDIO |     | Pr. 2do | Dir. de Pa | TCI  |
|-----------------------------|----------|-----------------|----|----|----|----|-----|-------|------------------|--------------|----------|-------|-------------|-----|---------|------------|------|
|                             |          | Pop             | Ps | RE | AS | S  | F   |       |                  | Común        | Especial |       | Tradición   | CBU |         |            |      |
| <b>ATLANTICA</b>            |          | 26              | 6  | 7  | 8  | 2  | 46  | 11    |                  |              |          |       |             |     |         |            |      |
| Establecim.                 |          |                 |    |    |    |    |     |       | 11<br>13-A       | 24-U<br>28-R | 8        | 8     | 21          | 7   | 2       | 2          |      |
| Docentes                    |          |                 |    |    |    |    |     |       | 118              | 987          | 112      | 64    | 916         | 178 | 64      | 70         | 2    |
| Alumnos                     |          |                 |    |    |    |    |     |       | 1919             | 13905        | 344      | 1007  | Total: 8982 |     | 298     | 311        | 23   |
| <b>ANDINA</b>               |          | 11              | 14 | 12 | 5  | 1  | 43  | 8     |                  |              |          |       |             |     |         |            |      |
| Establecim.                 |          |                 |    |    |    |    |     |       | 8<br>11-A        | 25-U<br>32-R | 4        | 8     | 14          | 7   | 2       | 2          |      |
| Docentes                    |          |                 |    |    |    |    |     |       | 124              | 981          | 100      | 64    | 492         | 188 | 110     | 52         | 2    |
| Alumnos                     |          |                 |    |    |    |    |     |       | 1759             | 14419        | 280      | 988   | Total: 4260 |     | 713     | 368        | 22   |
| <b>ALTO VALLE<br/>EST</b>   |          | 8               | 7  | 18 | 7  | 2  | 39  | 2     |                  |              |          |       |             |     |         |            |      |
| Establecim.                 |          |                 |    |    |    |    |     |       | 8<br>28-A        | 30-U<br>25-R | 8        | 8     | 24          | 3   | 2       | 2          |      |
| Docentes                    |          |                 |    |    |    |    |     |       | 149              | 1296         | 144      | 89    | 946         | 120 | 6       | 72         |      |
| Alumnos                     |          |                 |    |    |    |    |     |       | 2367             | 18887        | 490      | 1277  | Total: 6260 |     | 69      | 680        | 3    |
| <b>ALTO VALLE<br/>OESTE</b> |          | 10              | 12 | 19 | 8  | 2  | 51  | 1     |                  |              |          |       |             |     |         |            |      |
| Establecim.                 |          |                 |    |    |    |    |     |       | 15<br>31-A       | 40-U<br>31-R | 8        | 4     | 30          | 8   | 4       | -          | 11   |
| Docentes                    |          |                 |    |    |    |    |     |       | 211              | 1520         | 180      | 73    | 1298        | 124 | 82      | -          | 346  |
| Alumnos                     |          |                 |    |    |    |    |     |       | 3308             | 24184        | 442      | 1121  | Total: 9188 |     | 628     | -          | 3884 |
| <b>VALLE MEDIO</b>          |          | 7               | 5  | 3  | 2  | 2  | 17  | 2     |                  |              |          |       |             |     |         |            |      |
| Establecim.                 |          |                 |    |    |    |    |     |       | 8<br>13-A        | 8-U<br>24-R  | 3        | 4     | 13          | 3   | -       | 2          |      |
| Docentes                    |          |                 |    |    |    |    |     |       | 62               | 504          | 86       | 38    | 293         | 66  | -       | 81         | 104  |
| Alumnos                     |          |                 |    |    |    |    |     |       | 913              | 6678         | 188      | 414   | Total: 1862 |     | -       | 238        | 994  |
| <b>ZONA SUR</b>             |          | 1               | 1  | 1  | 1  | 1  | 5   | 10    |                  |              |          |       |             |     |         |            |      |
| Establecim.                 |          |                 |    |    |    |    |     |       | 1<br>8-A         | 8-U<br>28-R  | -        | 5     | 6           | -   | 1       | -          |      |
| Docentes                    |          |                 |    |    |    |    |     |       | 19               | 287          | 2        | 19    | 107         | -   | 12      | -          | 4    |
| Alumnos                     |          |                 |    |    |    |    |     |       | 350              | 3845         | 17       | 247   | 699         |     | 29      | -          | 51   |
| <b>TOTALES</b>              |          | 63              | 43 | 57 | 28 | 10 | 201 | 31    |                  |              |          |       |             |     |         |            |      |
| Establecimientos            |          |                 |    |    |    |    |     |       | 48<br>104-A      | 303          | 23       | 29    | 108         | 25  | 11      | 8          | 51   |
| Docentes                    |          |                 |    |    |    |    |     |       | 680              | 5523         | 564      | 344   | 4051        | 676 | 274     | 245        | 1231 |
| Alumnos                     |          |                 |    |    |    |    |     |       | 10616            | 81788        | 1701     | 5054  | 28059       |     | 1733    | 1564       | 1305 |

Información suministrada por la Dirección General de Planeamiento Educativo del Consejo Provincial de Educación.

## CAPITULO VII : ¿ CON QUIENES TRABAJA EL SERVICIO DE APOYO TECNICO ?

Hacemos alusión aquí a las coordinaciones que deben establecerse para hacer operativo nuestro accionar. En el nivel de Dirección Central de Apoyo Técnico // nos basamos en la misión del Director Central:

"Asesorar técnicamente al Director General de Educación y coordinar acciones con las / Direcciones de Nivel y con las unidades regionales del / Servicio de Apoyo Técnico."

Esta misión se traduce en un trabajo conjunto y coordinado con la Dirección General de Educación y con las demás Direcciones del Consejo Provincial de Educación.

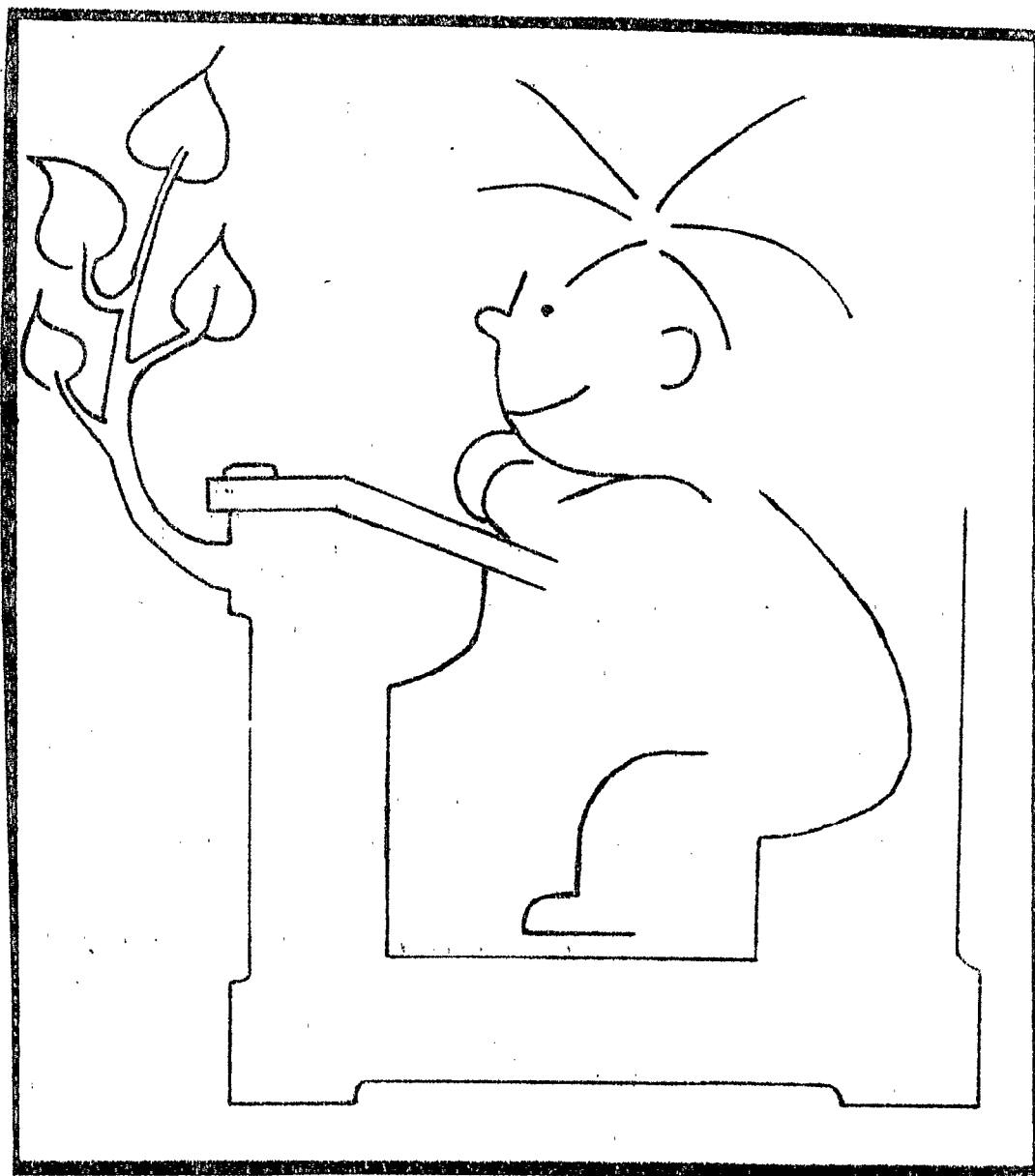
Por otra parte, la Dirección Central de Apoyo Técnico coordina el accionar del Servicio a través de los canales de comunicación previstos para su funcionamiento, es decir los Directores Regionales del S.A.T., quienes son los encargados de administrar el Servicio en la región de su competencia, coordinando el accionar del mismo con los Consejos Regionales (Subdirectores de Nivel).

Los Directores Regionales representan, institucionalmente, al equipo regional y promueven los canales de comunicación con el Consejo Regional, con los Directores Zonales del S.A.T. y con otras instituciones de su zona de influencia.

Así se estructura el trabajo del / Servicio de Apoyo Técnico. Es un trabajo que necesariamente debe darse coordinado con las distintas instancias antes enunciadas, a los efectos de definir conjuntamente un accionar operativo que responda a las necesidades de cada región, tarea que / a su vez, se encuadra en los lineamientos enunciados.

Pero un día ...

los pupitres florecerán.



proceso educativo.

---

Dibujos de:

TONUCCI, Francesco- "Con ojos de niño"- Editorial Barcanova.-

Esta publicación ha sido elaborada por el equipo de la Dirección Central de Apoyo Técnico del Consejo Provincial de Educación.-

- Viedma, octubre de 1989 -

PROYECTO

SUPERACION DEL FRACASO ESCOLAR, LA LECTO ESCRITURA INICIAL

SUBPROYECTO

INVESTIGACION DEL FRACASO ESCOLAR

"Estudio de algunos factores asociados con el fracaso escolar"

"Diagnóstico de los aprendizajes de la lecto-escritura inicial"

Lic. Livio T. Grasso  
Lic. María C. Nowell  
Lic. María Suárez de Bonet  
Lic. María C. Schiavonni  
Lic. Elvira M. López

DIRECCION DE INVESTIGACIONES E INNOVACIONES EDUCATIVAS

Córdoba, Noviembre de 1991 -

## INVESTIGACION DE LAS CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR

De acuerdo con lo expresado en "Bases para la Programación de las acciones de la Reforma Educacional de Córdoba", emitido por la Subsecretaría de Programación Educativa -1988- las acciones tendientes a profundizar la Reforma Educacional de Córdoba se centran en tres aspectos fundamentales:

- 1-1 "Reducir las diferencias socio-económicas que afectan el acceso y permanencia de los educandos en el uso y beneficio de los servicios educacionales".
- 1-2 "Expandir y diversificar la cobertura de los servicios del Sistema Educativo, adecuándolos a las diferencias regionales de la provincia".
- 1-3 "Mejorar la calidad de la educación elevando el rendimiento interno del Sistema para superar el fracaso escolar, optimizar los procesos de aprendizaje y lograr una mayor incidencia, desde la educación, en el desarrollo provincial".

Específicamente, en lo que se refiere a la superación del fracaso escolar, confluyen las acciones del Programa de Asistencia Integral de Córdoba (PAICOR), de la D.I.I.E y de la D.A.E.I. a fin de disminuir el ausentismo y la deserción escolar. Esto implica la mejora cualitativa del rendimiento interno del sistema para la superación de los problemas crónicos que afectan a nuestra población escolar: repetición de grado, especialmente en el ciclo inferior de la escuela primaria, problemas de aprendizaje, de adecuación metodológica en relación a la estructura de pensamiento de los niños, de lenguaje, problemas familiares que inciden en el aprendizaje, etc.

La Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas,



desarrolla el Proyecto "Superación del Fracaso Escolar: la lecto-escritura inicial".

Este proyecto se diversifica en tres Subproyectos:

- 1- Subproyecto -"Investigación del Fracaso Escolar"
- 2- Subproyecto -"Análisis y Producción de material Didáctico para la Capacitación Docente"
- 3- Subproyecto -"Capacitación de Inspectores, directivos y maestros"

El presente informe se refiere concretamente a las acciones desarrolladas a partir del Subproyecto "Investigación del Fracaso escolar".

Se tratará de precisar la influencia de algunos factores - considerados endógenos y exógenos en las bibliografías vinculadas a este tema- sobre el fracaso escolar a través de:

- Las opiniones vertidas por los docentes de primer grado escolar del nivel primario de la Provincia de Córdoba.
- Una evaluación del niño de primer grado de algunas escuelas de Córdoba, Capital.

Dentro de los indicadores de factores endógenos figuran:

- El currículum
- El docente
- La escuela

Los factores exógenos contemplan aspectos del hogar y del niño.

#### METODOLOGIA

@ Para conocer la opinión de los docentes se elaboró un cuestionario -encuesta de opinión - para cuya administración se seleccionaron aleatoriamente 640 (30%) de entre 2133 escuelas oficiales y privadas, atendiendo a la distribución de los establecimientos según las

diferentes regiones de inspección y las diferentes categorías, las cuales quedaron representadas en forma aproximadamente proporcional.

Con el fin de asegurar la independencia de las respuestas vertidas, se previó que solo un docente de cada escuela, a cargo de un primer grado, contestaría el cuestionario. Este docente fue elegido por la Dirección de la escuela incorporada en la muestra, en el año 1988.

@ Para la evaluación de los niños se utilizó una estrategia metodológica que consistió en testar a un grupo de 160 niños, no repitientes, que asistían a escuelas de Córdoba, Capital, al ingresar y al finalizar el primer grado escolar, durante el año 1989.

Con el objeto de controlar las variables socio-económicas, se seleccionaron las escuelas teniendo en cuenta la información provista por los inspectores sobre las características de la población escolar atendida por cada una de ellas.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones se elaboraron en torno a dos grandes ejes:

- El docente - Su opinión sobre las posibles causas del fracaso escolar.
- El alumno - La evaluación de los aprendizajes en lector-escritura inicial.

## El docente - ESTUDIO DE ALGUNOS FACTORES ASOCIADOS CON EL FRACASO ESCOLAR

Para una mejor organización de la tarea, se analizó la encuesta según los siguientes aspectos:

### 1-Aspectos institucionales y personales.

- \* Existe en la Provincia un elevado porcentaje de

escuelas de tercera categoría (32%) y de tercer categoría atendidas por personal personal único (21%)

- \* La casi totalidad de las escuelas de la provincia e atendida por el programa PAICOR. (año 1988)
- \* En general, las condiciones edilicias en cuanto a funcionalidad y estado, son buenas, pero existe un 25 de escuelas en condiciones regulares.
- \* La bibliografía y el material didáctico es escaso en l escuelas de la provincia (74% y 81%, respectivamente)
- \* Un elevado porcentaje de docentes de primer grado (70% tiene poca antigüedad; especialmente se concentran est datos en zonas urbano-marginales y rurales (13% y 54 respectivamente).

Este último aspecto es preocupación de varios países de América Latina, como lo demuestran los trabajos sintetizados en el text "Desarrollo y educación en América Latina y El Caribe" CEPAL, UNESCO.

2- Aspectos referidos a la opinión de los docentes acerca de l logros obtenidos o a obtener sobre la enseñanza de la lecto-escritura criterios de evaluación de la misma.

- \* Existe una tendencia entre los docentes a priorizar l aspectos estructurales de la lengua que faciliten al ni la discriminación de sus elementos (palabras, sonido etc).
- \* Los ítems referidos a aspectos conceptuales comunicacionales no son contemplados con la importancia que se les adjudica desde las propuestas pedagógica más actuales.
- \* La disciplina que mayores dificultades presenta para s

aprendizaje es lengua. Las opiniones de los docentes respecto a la disciplina matematica difieren bastante acerca del grado de importancia que la misma pueda tener sobre el fracaso.

- \* Mas del 50% de los docentes expresan que aplican el método de la palabra generadora y alrededor del 25%, la palabra generadora combinada con global.
- \* Al solicitar a los docentes la descripción del método aparecen variantes en la misma que indican que dicho método no es usado en forma pura.

### 3-Aspectos referidos a la opinión de los docentes en cuanto a los posibles causas del fracaso escolar

- \* Los docentes le adjudican al hogar (factores exógenos) la mayor responsabilidad de las dificultades en el aprendizaje de los niños.

- \* Con respecto a la escuela (factores endógenos) existe disparidad de criterios: un grupo de docentes hace responsable a la misma y otro no.

- \* Podría entenderse, por los resultados de esta investigación, que se estaría avanzando en el reconocimiento de las responsabilidades del sistema educativo con respecto al fenómeno del fracaso escolar. Los resultados de una serie de estudios, como por ejemplo, Kren<sup>en</sup>Chutzky y Rodriguez Franco (1980), Rotblat de Schapira y otros (1979) Aguerondo (1981) etc, muestran claramente el hecho de que los maestros tiendan a atribuir más importancia a los factores "exógenos" y menos a "los endógenos". Suponemos que a ello se debe la especial atención que merecieron los estudios de los especialistas sobre la problemática del

hogar y del niño en la década anterior, referidos a este tema.

Esta información, que hasta aquí tiene un nivel de análisis descriptivo, se profundiza con el objeto de lograr un mejor conocimiento cómo los maestros de primer grado del nivel primario se "explican el fracaso escolar", del modelo de relaciones (factores y condiciones asociados) con que dan cuenta de las dificultades de aprendizaje de sus alumnos.

Se considera que, las opiniones y creencias del maestro en torno al problema y las hipótesis que se formula típicamente constituyen por sí mismas un factor "endógeno", cuya importancia no puede desconocerse por cuanto el "plano" o "mapa" interior y las expectativas que comporta han de corresponderse necesariamente a prácticas y procedimientos cotidianos y se traducirán en acciones que afectan el aprendizaje y la experiencia escolar de los alumnos.

Se examinan así, específicamente, las opiniones de los maestros acerca de la importancia de:

- Diferentes factores endógenos (de organización escolar, recursos, prestación del servicio y formación del docente).
- Diferentes factores exógenos (grupo familiar del niño).

El planteo que implica una tipología corriente, según la cual, los maestros podrían dividirse entre aquellos que, en sus explicaciones, enfatizan prioritariamente los factores exógenos y los otros que, enfatizarían los endógenos, será examinado en esta parte del trabajo tratando de ver la adecuación a esta tipología, así como también las posibilidades de su reajuste.

Así mismo, se analizan las relaciones entre las opiniones de los maestros y ciertas condiciones a las que podrían encontrarse asociadas (antigüedad docente y características socio-culturales del alumnado que

atiende).

Seis enunciados (ítems) de la encuesta de opinión se referían a factores exógenos del grupo familiar del niño, a saber:

- 1- Falta de estimulación y/o apoyo familiar.
- 2- Conflictos familiares.
- 3- Bajo nivel socio-económico de la familia.
- 4- Bajo nivel educacional de los padres.
- 5- Padres que trabajan todo el día.
- 6- Inasistencia a la escuela.

Ocho ítems se referían a factores endógenos:

- 7- Infraestructura inadecuada.
- 8- Falta de recursos didácticos.
- 9- Frecuentes cambios de maestros.
- 10- Grados numerosos.
- 11- Falta de apoyo especializado.
- 12- Problemas de relación con el alumno.
- 13- Metodología inapropiada.
- 14- Desactualización pedagógica.

#### CONCLUSIONES

\* Los resultados obtenidos en este análisis no propician la división de los docentes entre los que privilegian los factores exógenos y los que privilegian los endógenos. Un mejor modelo se obtendría incorporando la observación de que en realidad, la mayor parte de los maestros concede gran importancia a los factores exógenos, siendo esta posición muy predominante y encontrándose un gran acuerdo entre ellos al respecto.

\* La división más bien ocurriría en torno a la importancia que se asigna a los factores endógenos, y, en este sentido, es aceptable una

tipología que distinga entre quienes reconocen y quienes no, los alcances de estos factores, ya que se constata una clara polarización de las opiniones al respecto.

\* De este modo, y como lo indican los datos sobre intercorrelaciones, estos dos dominios de opinión son relativamente independientes entre sí; existen maestros que, estimando como muy importante la incidencia de factores exógenos, también aceptan las responsabilidades de la escuela en los resultados de la escolaridad del niño.

\* La importancia que el maestro asigna a los determinantes exógenos aparece "matizada". Los resultados indican que, los juicios de importancia pueden ser diferentes según: el factor exógeno específico de que se trate y el tipo de población escolar que el docente debe atender (urbana, urbano-marginal o rural).

\* En cambio, los resultados presentados sugieren que las opiniones sobre factores endógenos, constituyen un rasgo más "personal" del maestro. Se estructuran como un dominio de creencias relativamente unitario sobre un objeto (la escuela, el sistema educativo), en torno al cual se elaboran juicios que, ya sean sobre recursos, organización, servicio o formación docente, son siempre bastante coincidentes entre sí,

\* Al tiempo que, los juicios de factores endógenos (escuela, sistema educativo), se relacionan escasamente con las características de la población escolar atendida, acusan en cambio amplias diferencias interindividuales entre los maestros.

\* Sobre la actitud del maestro que otorga escasa significación a los factores endógenos, cabe hacer diversas "interpretaciones": comodidad, indiferencia, mecanismos defensivos, desesperanza ante la posibilidad de modificar realmente el sistema educativo, etc.

Esta última interpretación se analizará a continuación a los fines de avanzar en la sistematicidad del análisis.

En relación a los resultados anteriormente expuestos y otros antecedentes bibliográficos, se intentará determinar si existen o no algunas dimensiones básicas, a lo largo de las cuales se constaten las diferencias en las opiniones encontradas entre los docentes, a partir de la misma información utilizada en el análisis anterior.

En otros términos, se trata de averiguar si, tras los diversos puntos de vista particulares sobre el problema, es dable encontrar algunos aspectos básicos de la cuestión en torno a los cuales se centran las divergencias entre las distintas percepciones, opiniones y apreciaciones de los docentes.

Estos aspectos, líneas o dimensiones básicas, a lo largo de las cuales se inscribirían los desacuerdos entre las distintas posturas sostenibles, se denominarán, en lo que sigue, con el término técnico "factores". Similarmente, la expresión técnica "estructura factorial" aludirá al número y naturaleza que esos "factores", de existir, exhiben.

Los resultados alcanzados parecen desmentir la hipótesis de que las opiniones de los docentes sobre el fracaso escolar se ubican en un continuo unidimensional, en donde un polo representa la importancia en la determinación del éxito o fracaso escolar, atribuible exclusivamente a determinantes técnico-institucionales y, el otro polo, representa la importancia del hogar.

La información captada, que constituyó la base para un análisis factorial, permitió al menos identificar cinco factores, a saber:

- El factor I corresponde a la percepción de los determinantes llamados endógenos así considerados en este trabajo.
- El factor II corresponde a la apreciación de los determinantes exógenos



que se refieren al nivel educacional de los padres, al nivel socioeconómico de la familia, al trabajo de los padres y al apoyo que prestan al niño.

- Los factores III, IV y V se interpretan como referidos a aspectos exógenos, del alumno como individuo. Así, el factor III involucra a determinantes de dificultades en el aprendizaje vinculados a la salud y bienestar físico del niño. El factor IV corresponde a la percepción de importancia de los determinantes del desempeño escolar vinculados a adecuación psico-motriz y la lateralización. El factor V se refiere a determinantes de naturaleza más psico-afectiva, relacionados con la personalidad del niño y su estado emocional, así como a situaciones (conflictos familiares) que pueden alterarlo.

Estos cinco factores subyacentes a las variadas opiniones de los maestros, se corresponden más o menos estrechamente, a las distinciones que derivan de un análisis conceptual del problema: los determinantes técnicos, institucionales, las condiciones del hogar del alumno, su salud física, maduración psicofísica y su estado emocional.

Las diferentes posturas acerca de la determinación del fracaso escolar obedecen a distintas percepciones de la importancia de cada uno de estos cinco grandes aspectos.

Sin embargo, las interrelaciones entre los cinco factores encontrados y su posterior factorización de segundo orden, lleva a identificar solamente dos factores independientes (ortogonales, en el vocabulario técnico).

Así, uno de ellos (factor B), representa exclusivamente a determinantes del desempeño escolar vinculados a la posición social de la familia del alumno. La postura que al respecto adopte un maestro (ya se sabe que por lo general se asigna gran importancia a estos determinantes) es independiente de lo que se piense con respecto a cualquiera de

restantes.

El otro factor de segundo orden (**factor A**), resume así a los otros cuatro de primer orden, pero aparece como bipolar. Esta polarización opone los factores endógenos (técnico-institucionales) y los exógenos vinculados a la salud física del niño, en un polo, a los factores exógenos de carácter más psicológico (maduración psicofísica y estado emocional) que hacen al alumno como individuo, en el otro 'polo.

Esto significa que existen docentes convencidos de la eficacia real o potencial del accionar de la institución escolar en la determinación del éxito o fracaso del niño. Frente a esta potencialidad de la escuela, y por comparación Aquellas causales que hacen a atributos del niño (aptitudes, grado de desarrollo, estado emocional, personalidad) son considerados menos importantes.

Por otro lado, existen maestros que entienden, como principal determinante del fracaso o éxito escolar, precisamente a estos atributos individuales del niño y, por comparación, las posibilidades de la escuela para asegurar el éxito a todos los alumnos se consideran escasas.

Los resultados, asimismo; indican que los docentes que atribuyen primordial importancia a los aspectos técnico-institucionales, tienden a asignar igual significación a la salud física del niño. Ello puede sorprender, por cuanto, como los aspectos psicológicos, aquellos se refieren a variables del alumno como individuo.

Sin embargo, en el dominio de la alimentación, la salud y la atención de eventuales déficits sensoriales, la escuela (el sistema educativo) puede incidir de manera decisiva y de hecho así ocurre con frecuencia, a través de acciones enmarcadas en un concepto de asistencialidad. Por tanto, se trataría de un ámbito de problemas percibidos como susceptibles de ser objeto de acciones por parte

de la institución escolar.

Estas consideraciones introducen otra forma de interpretar este factor que opone polarmente dos concepciones antagónicas sobre la determinación del fracaso escolar. Según esta interpretación, algunos docentes enfatizarían como responsables del éxito o fracaso, causales sobre las que puede actuarse o sobre las que se tiene un considerable grado de control directo: los aspectos técnico-institucionales y la atención del bienestar físico elemental del niño. Otros enfatizarían causales que se inscriben en un dominio de hechos sobre los que la escuela posee solo escaso poder de influencia: aspectos individuales del alumno, psicológicos o de madurez psicomotriz.

Una explicación adicional del factor bipolar podría proponerse en los siguientes términos: existen docentes "esperanzados" en el accionar escolar, que a través de variables técnico-institucionales podría controlar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje; otros colegas son en cambio, escépticos en este sentido y, por tanto, estiman que son variables del alumno como individuo las que en último término deciden el éxito o fracaso del proceso de escolarización.

Relacionado con ello se deduce que, una postura de confianza en los recursos técnico-institucionales de la escuela, resulta acorde con la disposición de los maestros a asumir responsabilidades por los resultados de la escolarización lo que implicaría, una actitud favorable a la innovación y experimentación. La creencia en la determinación exclusiva o predominante de las condiciones individuales del alumno, se traduciría en una actitud de resignación o "deseperanza" y de pasividad, por parte del maestro, ante el fracaso escolar, que es percibido como algo que la escuela no puede evitar.

Los resultados de este trabajo podrían constituir un aporte para enfrentar dificultades relativas a la evaluación de cambios de actitud

a partir de la participación de los docentes en actividades de perfeccionamiento.

#### El alumno - DIAGNOSTICO DE LOS APRENDIZAJES DE LA LECTO-ESCRITURA INICIAL

Diversas investigaciones en general, y, las desarrolladas en nuestra provincia en particular, coinciden en señalar que, las mayores dificultades en el aprendizaje en primer grado, están centradas en el área de la lecto-escritura.

El tema que se analizará a continuación, intentará esclarecer esta problemática desde dos perspectivas, a saber: por una parte, centralizar el interés en los factores considerados como exógenos, es decir, los relativos al alumno, y, por otra particularizar el análisis de alguno de los factores que inciden en el aprendizaje de la lecto-escritura inicial.

Puesto a consideración las opiniones vertidas por los docentes con respecto a las causales del fracaso escolar, centramos el análisis en los aspectos técnico institucionales, tales como, la metodología de enseñanza de la lecto-escritura y la receptividad de la escuela para con los niños provenientes de diferentes medios sociales, culturales y lingüísticos. Los factores considerados exógenos, referidos a las condiciones personales del niño en el trabajo anteriormente expuesto, se evaluaron tomando aquellas relativas al nivel de desarrollo del pensamiento, los factores lingüísticos conceptuales en relación al lenguaje oral y, las experiencias del niño con el lenguaje escrito en su medio familiar y su entorno cultural. Todos estos aspectos fueron evaluados al comienzo del primer grado escolar.

Al finalizar el ciclo lectivo, se administró una prueba a los mismos alumnos, como referente del desempeño escolar alcanzado.

La información así captada indico, entre otros aspectos, que el 95% de los niños evaluados había concurrido al jardín de infantes. Este hecho presupone aprestamientos psicomotrices y adquisición de conductas sociales que preparan al niño para iniciar el primer grado. Por otra parte, la lateralidad definida en este grupo de alumnos, no se constituiría en causal de dificultades en el desempeño escolar, como muchos autores han sostenido en diversos estudios.

Con respecto al nivel de desarrollo del pensamiento, cabe acotar que, con el mismo se evaluo un factor mas abarcativo que el tradicionalmente llamado viso-motor: se observo por medio de una prueba especifica, el nivel representativo y operativo que funciona sobre los mecanismos perceptivo-motores. La variabilidad en el nivel de desarrollo del pensamiento de los niños de la muestra permitio demarcar tres grupos: nivel pre-operatorio (28% de los alumnos),: período de transicion hacia las operaciones concretas (46%) y, nivel operatorio concreto, (26%).

Si consideramos este aspecto a la luz del contexto socio-cultural familiar, se observa que es proporcionalmente mayor el numero de niños de nivel socio-cultural alto que se encuentra en el periodo operatorio concreto.

.Si a este analisis, se agregan los factores referidos alas experiencias de los niños con su lengua y SU entorno socio-cultural, se advierte que las adquisiciones en este aspecto y no solo aparecen relacionadas con el nivel de desarrollo del pensamiento, sino que estas diferencias en el comportamiento linguistico de los niños al ingresar a primer grado, se acentuan teniendo en cuenta el nivel socio-cultural familiar.

Con respecto a las experiencias previas con el lenguaje escrito en el hogar, se advierte que las mismas son diferentes de acuerdo

al nivel socio-cultural. En otras palabras, si bien son niños con residencia urbana, y por lo tanto, están rodeados de caracteres gráficos y en contacto diario con la comunicación escrita, el reconocimiento de signos gráficos propios de la escritura, es diferente de acuerdo al nivel socio-cultural.

Son mínimos los porcentajes de respuestas que aluden a los aspectos comunicacionales del "para qué leer y escribir" en los tres niveles socioculturales de los niños. Downing lo resume: "el niño que está por iniciarse en el aprendizaje de la lecto-escritura, no puede deducir con claridad, de la observación de otras personas que leen y escriben en qué consisten estas acciones o por qué y para qué las realizan".

La evaluación del desempeño de los alumnos al finalizar el primer grado, demuestra que son diferentes los logros según el contexto socio-cultural de los niños. Si a este análisis se agregan los componentes lingüísticos y el nivel de desarrollo cognoscitivo, se observa que, los alumnos que ingresan con un nivel de desarrollo preoperatorio, por ejemplo, tendrían menos probabilidades de alcanzar un mejor desempeño al finalizar el primer grado si pertenecen a un nivel socio-cultural bajo. Este hecho remarca las diferentes experiencias con el lenguaje que trae el niño a la escuela y su relación con el desempeño escolar.

En otras palabras, dos niños que al ingresar a primer grado presentan igual nivel de desarrollo cognoscitivo, tienen diferentes posibilidades de alcanzar un buen desempeño escolar, según sea el contexto socio-cultural familiar del que provengan.

Llama la atención estos resultados sobre la experiencia de la escuela con respecto a la receptividad para con los niños de diferentes niveles culturales.

Pareciera que los niños en muchos casos quedan librados a su

condición desfavorable de ingreso. Sin embargo, el hecho de que alguno de los alumnos que ingresan en dichas condiciones de desfavorabilidad, alcanzan un buen desempeño escolar, denotarían, tal vez, la actitud "esperanzada" de alguno de los docentes con respecto a variables exógenas tal como el nivel socio-cultural, que en este estudio marca las diferencias relacionadas con el lenguaje de los niños.

Cabe acotar que, del total de niños, el 46% era atendido por docentes que utilizaban como estrategia de enseñanza la palabra generadora, el 34% aprendía por la palabra generadora globalizada; el 6% por la programación de Sara Paín; un 4% por el método global y el 10% restante de los niños era atendido por docentes que utilizaban otras metodologías sustentadas en la psicología genética. De importancia, y, relacionado con lo anterior, cabe acotar que la mayoría de los docentes explicitó que no había realizado cursos de perfeccionamiento o de capacitación específica sobre los métodos que aplicaban, más que la adquirida en su formación docente especializada.

Estas observaciones coinciden con lo expresado en la encuesta de opinión, y que fuera analizado en párrafos anteriores.

#### CONSIDERACIONES FINALES

Como síntesis de los aportes de la investigación desarrollada, se advierte que, algunos de los aspectos explorados en este trabajo, no resultan novedosos a la luz de los resultados de otras investigaciones.

En primer lugar, la información acerca de las condiciones edilicias, el escaso acceso a la bibliografía y material didáctico con que cuenta el maestro, la escasa experiencia de los docentes en primer grado y primer ciclo, especialmente concentrados en contextos socio-geográficos que podríamos llamar deficitarios; en segundo lugar, el análisis de las opiniones vertidas por los maestros referidas a las responsabilidades sobre

el fracaso escolar (que enfatizan la problemática del hogar), los aspectos que priorizan en relación con los objetivos a alcanzar en la enseñanza de la lecto-escritura inicial y el modo de evaluar los mismos. Por último, cabe mencionar, las relaciones entre desempeño escolar de los alumno y las condiciones socio-culturales de la familia, las experiencias de los niños con el lenguaje escrito en el medio familiar y los factores lingüísticos y/o conceptuales.

Todos estos resultados son coincidentes con los obtenidos en diversas investigaciones. Sin embargo, se puede destacar que, uno de los aportes de este estudio es, precisamente, haber registrado en nuestro medio, información referida a los aspectos antes mencionados.

Por otra parte, la profundización del análisis en torno a las actitudes de los maestros frente a la problemática del fracaso escolar, constituye un novedoso aporte al conocimiento de una de las variables de interés, inherente al sistema educativo.

En efecto, dicho análisis reconoce dos posturas frente a las responsabilidades de la escuela en el fracaso escolar: una, de confianza en los recursos técnico-institucionales de la escuela y, otra, en contrapartida, de pasividad, resignación o desesperanza, basada en la creencia de la determinación exclusiva o predominante de las condiciones individuales del alumno, lo cual es percibido como algo que la escuela no puede controlar.

Al respecto, es frecuente, hoy en día, aludir a la necesidad de que los miembros del sistema educativo alcancen una adecuada conciencia de la responsabilidad de la escuela ante el fracaso escolar. También es común el considerar entre los objetivos del perfeccionamiento docente, el "cambio de actitudes" de los maestros. En este sentido, las diferentes acciones desarrolladas desde la D.I.I.E (capacitación, curriculum, etc), de hecho



intentan promover dicho cambio.

Sin embargo, los resultados, lejos de cerrar el tema, abre nuevos interrogantes:

\* La actitud favorable a la innovación y a la experimentación, es propia de los docentes cuya opinión denota una postura de confianza en lo que la escuela puede hacer con respecto a las causas del fracaso escolar? En otras palabras, los maestros que presentan esta tipología, son los más receptivos a las nuevas propuestas curriculares y de cambio?

En contrapartida, los docentes escépticos, pasivos, desesperanzados, los que opinan que nada puede hacer ante determinantes del fracaso escolar referidos a diferentes aspectos del alumno, son, por ejemplo, los que no asisten a los cursos de capacitación? y, si asisten, cuáles son sus verdaderas motivaciones?

Tienen estas posturas antagónicas alguna relación con la antigüedad del maestro en el sistema o con otros factores condicionantes?

\* Otro aporte del análisis de las actitudes de los docentes, es el referido a la relación entre la importancia que el maestro asigna a los determinantes del fracaso escolar relativos al alumno y el tipo de población escolar que debe atender (urbano, urbano-marginal, rural). En otras palabras. Es más probable encontrar docentes desesperanzados en escuelas que reciben niños en condiciones socio-personales desfavorables?

Estos datos, y lo expuesto en el estudio del desempeño escolar, indicarían que, las variables de "riesgo", relativas al fracaso escolar, que se manifiestan en aquellos contextos escolares más desfavorecidos, tal vez requieran de acciones más intensivas y específicas por quienes tienen la conducción de la educación.

Frente a estas consideraciones y a los resultados expuestos anteriormente, sería de interés ampliar el estudio del desempeño de los niños focalizando la investigación en aquellos contextos escolares desfavorecidos, contemplando, entre otras variables, lo actitudinal del docente.

Se plantea así un interrogante referido al tipo de estrategias que, desde el sistema educativo, optimicen aquellas que ya están en marcha, para revertir esta situación frente al hecho: "escuela-realidad", "escuela-fracaso escolar".

Introducción : Enfoque Psico-social e Interdisciplinario

Para poder integrar al discapacitado debemos reconocer y aceptar su heterogeneidad. Sólo se puede integrar aquello que se re conoce como diverso. Y ésto no se puede considerar sino desde este punto de vista. No por discriminar sino para mejor conocer esta // realidad.

Este es un presupuesto necesario para poder avanzar en el conocimiento de la discapacidad, en el mundo del discapacitado , en el / cómo debe afrontar cada situación educativa y laboral.

Es imprescindible ~~ten~~er un conocimiento de la especificidad de su singular condición. Si no se acepta su diversidad se / compagina una imagen del mundo del discapacitado que conduce más a refutarlo que a aceptarlo. Es decir, no es homogeneizándolo / con el sujeto normal como mejor se lo integra.

Históricamente hubo una tendencia a considerarlo - como un número, dato, diagnóstico , más que como sujeto en relación. Al/ recuperar este concepto de relación se incluye al discapacitado/ en un entorno al que está estrechamente entrelazado, al modo de aceptación o negación de su problemática. Es decir, existe un ecosistema psicológico, social, que con su sistema de valores correspondientes inscribe a este sujeto como "fuera o dentro" de nuestro procesamiento de homogeneización e igualación. Los parámetros/ educativos y laborales son aquellos que el sistema implementa para producir sujetos semejantes donde no se admite el diverso.

Por consiguiente la nomenclatura de discapacidad no puede/ *ser* absoluta sino relativa a las características de la situación, / grado de tolerancia, elasticidad y modificabilidad del ambiente. En un amplio enfoque cultural, el discapacitado se convierte en / un síntoma de un mundo fragmentado en cuanto a la consideración / de una sociedad que lo contiene, de características rudimentarias sin capacidad de contención frente a la aparición de un ser diverso, pero sin embargo humano. Esto se convierte en mensaje e indicación que nos conduce inevitablemente al sujeto en dificultad en situación límite. Lo que debemos cambiar tal vez, será la ecología del desarrollo humano del / discapacitado , o sea, poner más el acento en la situación de dificultad, a la cual si debemos cambiar, más que al sujeto.

El sujeto discapacitado mete todo en discusión. Valores, concepción y sentido de vida, religiosidad, aspectos culturales y antropológicos que deben dar un giro para poder producir modificaciones y adaptaciones frente a este ser diverso. A través del discapacitado se pone sobre la mesa en qué consiste la identidad del

ser humano ,en su raíz social de tejido solidario,más que en las producciones personales..

La integración del discapacitado se ha modificado con el correr del tiempo.Inicialmente se pensaba que insertar en el entorno al/ discapacitado significaba un salto cualitativo porque superaba la situación de marginación que sufría el sujeto en tales condiciones. Hoy día, en cambio, se considera como más propicio el concepto de integrar.

La nueva realidad social ha buceado en ampliar este concepto y // así nos encontramos que integrar va a significar volver íntegro / aquello que estaba dividido, roto,separado,excluido en fin,marginado. El proceso de integración conlleva anexar la parte al todo/ superando la progresiva separación hacia donde la normalidad había decidido finalmente acogerlo. Ambos, el mundo de la normalidad y el de la anormalidad estaban prisioneros de una situación global muy mortificante: unos incapaces de hacer, otros incapaces de hacer -hacer.

La marginación del discapacitado ha empobrecido nuestra cultura porque al dejarlo de lado,ésta se afianzó en el concepto de eficientismo contrario al de eficacia, perdiendo los valores de / dignidad y respeto por los derechos humanos del diverso ( negro,, discapacitado,deficiente, homosexual).

Jodelet ( 1987) investigadora belga, dice " son inocentes pero // contaminan".Sostiene que los paradigmas conceptuales sobre los // cuales se basan las políticas sociales de la integración del discapacitado no pueden resolver el miedo profundo que está presente en aquellos que viven en nuestra cultura.Este miedo está ligado a las representaciones sociales del déficit como manifestación de una deficiencia que conlleva el orden natural.Este miedo está/ mezclado con creencias y es el mismo miedo el que hace que los / padres de los discapacitados no aceptan que su hijo sea similar a otros discapacitados ( no igual)

Es decir, para integrar debemos respetar derechos esenciales por ser humanos :

- Derecho al estudio y la formación ocupacional
- Derecho al trabajo

Derecho a formarse en comunidad departiendo con otros varios aspectos de la vida como el tiempo libre.

### Derecho a la Educación y a la Formación Ocupacional

Cada persona tiene un potencial que debe ser actuado a través de un proceso educativo. La comunidad debe proveer los recursos humanos tendientes para satisfacerlos. Para conseguir ésto // tanto la enseñanza común como la especial deben tener una óptica/ común.Y justamente la situación del discapacitado es el que va a hacer emerger con mayor claridad esta situación. .En el ámbito de la educación especial es donde se va a ver con mayor nitidez las disfunciones del sistema, las desprolidades y el abandono, como así también la no consideración del ecosistema educacional.Comenzando por la arquitectura escolar, su legislación, la metodología educativa, la formación de los docentes de apoyo y el sistema de socialización al que se debe integrar el alumno tanto normal como discapacitado.

Pero no son las leyes educativas las que deben solamente pro

porcionar las reformas pertinentes para una renovación escolástica, sino que es necesario una mentalidad política de óptica diversa, una modificación de la conciencia comunitaria más adecuada a esta diversidad de planteo educativo-social. Para esto también es necesario un nuevo modelo de educador, de enseñanza, una formación diferente y una curricula metodológica apropiada.

Precisamente este diseño Curricular es considerado la más de / las veces como una entidad abstracta en el camino de la progresiva socialización del discapacitado. Sin embargo no se repara que / la misma ( la curricula) constituye uno de los factores más importantes que posibilita un alto grado de interacción con el entorno en la medida en que está lo suficientemente personalizada, permitiendo de este modo, un óptimo nivel de interacción. Es decir, se adjudica un papel vertebral al instrumento que posibilite crear un repertorio de comportamientos cognitivos, los cuales mediatizados por la interacción social, posibilitan un nivel progresivo de descentración que favorece la apertura a la realidad. Para ésta es necesario facilitar un entorno en el que pueda / desenvolverse el sujeto discapacitado frente a los obstáculos cognitivos en el que la formación del conflicto no le impida la apropiación del conocimiento de un otro social.

Para arribar a dicha situación es imprescindible una metodología individualizada en el que el respeto del tiempo y el logro de los objetivos estén adaptados a una modalidad propia de los tiempos de asimilación. Otro momento relevante es generar actividades de soporte que tengan en cuenta aquellos objetivos que no fueron suficientemente alcanzados. Los mismos deben desarrollarse dentro de un ambiente // grupal construido a tal efecto. En este trabajo en grupo se pueden ejercitar operaciones de complejidad diversa, de disímil competencia a resolver. Esta forma de entrenamiento resulta funcional porque da un significado especial a la participación. Esta será la finalidad de la inserción rehabilitativa del adulto discapacitado integrarse en la realidad cotidiana, no usando la inteligencia // del otro sino instrumentando la propia capacidad implementada en situaciones diferentes.

Una concepción de este tipo no solamente incluye a los profesionales que intervienen en el proceso de recuperación del discapacitado sino que toda la comunidad resulta educativa, pues en / el cuerpo interno de toda programación educativa cada componente ( familia, escuela, trabajo, sport, tiempo libre) pueden tener un espacio y un rol de presencia rigurosa y operativa.

### Puesta del Problema

Si acordamos con todo lo que antecede faltaría aún exponer // con claridad el paso siguiente a dicha integración : cuál es el /

destino del discapacitado (físico o mental) más allá de sus actividades escolares. Veamos: el niño adquiere en la escuela competencias escolares (Escribir-leer-expresarse) y también un nivel de interrelación con social (estar con otros-comunicarse- establecer conflictos cognitivos) pero después, cómo fructifica todo esto..La preparación escolar precede a la ocupacional, momento éste para el discapacitado de gran preponderancia en la integración / social..De ahí la importancia de la orientación ocupacional como punto de cierre en la autovaloración e interrelación social.. Se va a la escuela no porque todos van y hace bien (lógica subsidiaria de tales conceptos) sino para poner en acto, más tarde, // las competencias adquiridas a nivel escolar hacia una orientación laboral que debe poner en claro al discapacitado y su familia. El concepto que regirá una orientación ocupacional laboral media/ será adquirir aquellas nociones que el joven discapacitado pueda apropiarse.

Por lo tanto es importante siguiendo a las adquisiciones básicas la formación laboral posterior en competencias expresivas, psicomotoras y sociales del sujeto discapacitado en la interacción recíproca con su entorno. incrementando así su autoestima, autoconcepto.

Todo esto conlleva una crítica a los instrumentos que miden / el C.I. En realidad las críticas no deben ser a los tests sino al no apropiado uso de una técnica en manos inexpertas. Esto implicaría superar una concepción estática de la discapacidad mental. La marca absoluta del (2.1. es anticientífico puesto que un concepto actual interdisciplinario de ciencia implica la convergencia / de diversas miradas epistémicas que responden a identidades profesionales independientes convergentes en un sujeto problema Por consiguiente definir la inteligencia por puntaje sería definirla por circularidad porque crea expectativas no siempre científicamente fundadas desde el marco de las teorías de la ecología del desarrollo humano (Bronfenderbrenner,1987). Desde este punto de vista se puede subsumir la consideración del/ C.I. según los factores de riesgo social, factor tan profundo en/ las poblaciones del IIIer.mundo sea por N.B.I. (Necesidades Básicas Insatisfechas) como salud, educación, vivienda trabajo, o / en el Ier.mundo, las minorías étnicas reducidas a un nivel de interacción con el entorno muy estrecho, tales como tunecinos, marroquíes y albaneses en Italia, los turcos en Alemania, los árabes en Francia, etcx.

Este riesgo social hace pasar por discapacitados aquellos sujetos a los cuales describimos como incluídos en situaciones de oligotemia social. La gravedad de la inserción de estas poblaciones abre un capítulo aún más sombrío al concepto de integración cultural y escolar del mundo de hoy

De ahí la importancia de las técnicas de prevención como las que evalúan desarrollo. Estas, a través de sus indicadores permiten la detección precoz de discapacidad proveniente ya sea del campo orgánico, del entorno socio-cultural y del vínculo afectivo, matriz en el que se generan los esquemas precoces de aprendizajes. Este aspecto sería competencia de un enfoque en Salud de lo institucional y de lo escolar.

### Impacto de un Programa de Integración

#### En la Institución Educativa

En las experiencias hechas en Madrid y Salamanca se ha podido constatar que muy por el contrario a lo esperado, toda política de Integración produce un impacto en el proyecto educativo en la totalidad de la institución. El proyecto de integración funciona en muchos casos como un ordenador general institucional, esto supone una buena organización de los roles docentes, dado que se debe compartir situaciones de aprendizaje. Es conveniente realizar la integración en instituciones que ya tienen incorporada la integración en su proyecto educativo como ideología educativa. Por consiguiente es más dificultoso en las instituciones que no la tienen dado que de esta manera se apoya en los recursos profesionales y personales de sus docentes a nivel individual, tanto de los docentes comunes como de los docentes de apoyo como así también del nivel de interacción que se produce en ambas partes.

#### En los Docentes comunes y en los Docentes de Apoyo

En general es un desafío para docentes comunes tanto como para los docentes de apoyo. A los primeros se les hace difícil visualizar los déficit psicopedagógico y a los segundos los escasos recursos con que cuentan frente a la multiplicidad de situaciones nuevas a las cuales hay que dar respuesta.

Frente a esta frágil situación se desatan por parte de ambos tipos de docentes diversos comportamientos defensivos, a los cuales sería interesante prestar atención tales como parálisis frente a la frustración, privilegiar a los normales frente a los otros y etc. Al mismo tiempo surge un sentimiento competitivo que es necesario detectar precozmente, tales como desplazamiento de situaciones fantasmáticas personales que se producen frente a la impotencia de alcanzar ciertos objetivos pedagógicos de los niños discapacitados. A esto se agrega que por lo menos entre nosotros, los docentes no están todavía acostumbrados a trabajar en grupo, a armar, didácticamente hablando, un área programática en conjunto, es decir a programar entre todos la programación. En mi experiencia **en Italia he podido observar** que una de las más frecuentes actitudes es la de una cierta inmovilidad frente a aquello que no se puede cambiar.

De ahí que yo propongo como vía de salida a este impasse la programación didáctica en conjunto: docentes de apoyo con los / docentes responsables de aula.. Esto genera una situación de aprender a programar en conjunto y da la posibilidad de ver qué obstáculos, los se generan como conflictos cognitivos del docente. A tal efecto el objetivo de un equipo de Gabinete con orientación en apoyo en salud al docente tiene mayor que la consideración de una intervención clínica psicopedagógica individual hacia el alumno.

### En los Niños Integrados

En las investigaciones arriba mencionadas/ realizadas en España se arrojaron cifras tales como que el 60% de los niños integrados habrían alcanzado sus objetivos pedagógicos en relación con los niños normales, que en casi la totalidad fueron promocionados.

En cuanto a los padres de estos niños integrados sus actitudes/ están relacionadas directamente al grado de dificultad de sus hijos. Cuando las dificultades de sus hijos son canalizadas, atendidas, la actitud de ellos es positiva. En cambio se observa mayor reticencia a la aceptación de la integración por parte de los padres de los niños normales.

### Estrategias de Inserción de los Programas de Integración

Las políticas a seguir serían:

- Comenzar desde el J. Maternal y extenderla gradualmente a los/ siguientes ciclos escolares.
- Proporcionar estabilidad al equipo docente.
- Limitar el número de alumnos por aula ( no más de 25)  
Integrar no más de dos o tres alumnos por aula
- Iniciar la integración a la escuela integradora con aquellos que no poseen dificultades graves de aprendizaje.
- Cada escuela integradora debería tener un perfil personal de un Programa de integración acorde a lineamientos generales dados / por Educación Especial.

### Estudios de variables que afectan a Docentes y Profesores Especiales que intervienen en Proyectos de Integración

A) Relativas al alumno integrado: Para integrar a un alumno discapacitado se necesita la presencia de una serie de repertorios sociales mínimos, dado que los desajustes en el comportamiento e interacción, según esta investigación ( p.e. Andalucía año 90, /



eran en un 60% los que más incidían en el fracaso del proyecto de Integración

b) Relativas a los docentes:

La interacción debe ser planificada. Es necesario incrementar todos los aspectos de competencia social-No olvidemos que el niño discapacitado viene la más de // las veces segregado, siendo éste el punto más sensible de la aceptación por parte de los "otros". Prácticamente el éxito de la integración está muy referida a / la actitud del docente y en especial a un aspecto dentro de la teoría del apego ( Bolwby,1968) a los indicadores de contacto y proximidad

c) Relativas a los compañeros:

No existe entre los niños una interacción espontánea. Insertar a un niño discapacitado con chicos normales incrementa posibilidades de interacción pero no / hay garantías de ello, Solamente a través de propiciar comportamiento cooperativos se produce una mayor interacción (Warren -Rogers 1985) en Ecología del comportamiento para niños disminuídos en pre-escolar e en Infancia y Aprendizaje N° 29 España.

d) Relativas al nivel de contención administrativa frente al programa de integración

e) Relativas al nivel de contención psicopedagógica al docente

Se hicieron estudios comparativos de docentes que contaban / con apoyo del Gabinete psicopedagógico y los que no. Se observó que el éxito de la integración estaba muy por encima en // aquellos docentes que contaban con apoyo de Gabinete. Abos Polaino 1986 .

Otras investigaciones (García - Alonso,1985) indican las actitudes decrecientes en los docentes relativas a las diversas discapacidades : ceguera, P.C., sordo-mudez, autismo, deficiencia mental

La causa de estas actitudes decrecientes reside en la explicación de que los autistas y def. mentales no tienen ( especialmente los primeros) un nivel de interrelación e intercambio personal entre docente y alumno ,es decir un intercambio/ propiciador , empático.

En el medio rural, en escuelas integradoras, se observó en general que el docente integra alumnos con mucho menor costo, aspecto que está dado por el entorno escolar pequeño ( menos niños y mayor posibilidad de programación individual)

## Conclusiones

De los aspectos importantes a considerar en la integración se desprenden:

A - Actitudes del docente común o de apoyo según lo anteriormente expuesto.

B = Existencia de Sistema de apoyo en Salud al docente en el área de prevención.

C - Programación personalizada

D - Integración previa del discapacitado al medio escolarizado en áreas tales como tiempo libre y deportes.

En el área del tiempo libre se visualizan todos los aspectos/psicológicos tales como ( ansiedad- incomunicación-sentimiento de exclusión, falta de autonomía, tendencia a la regresión aislamiento, etc.) los cuales obstaculizan el armado del aprendizaje.

Tiempo libre es un problema pedagógico y educativo caso contrario, su mala implementación podría llevar a cierta evasión ( tales como los video juegos).

El objetivo pedagógico sería reducir el espacio entre tiempo libre y tiempo ocupado. El tiempo libre no se debe dar como alternativa al trabajo, ni liberación de él sino como expresión de la autenticidad personal

La actividad deportiva representa para el discapacitado el primer paso de integración social. Toma, a través de ella, contacto con el mundo circundante, facilita la aceptación familiar y escolar, lo induce a salir del aislamiento y encontrarse con los otros, asociarse. A través de esta asociación/ se aceptan categorías comunes de valores, adquieren sentido / de la participación y comienzan a asumir la propia responsabilidad.

Y esto, queridos colegas compete también al sistema educativo de ocupar inteligentemente el tiempo no dedicado a estudiar. Recuperemos el juego en su función psicopedagógica de postulación simbólica, significativa, a los fines de la integración/ de la vida humana.

Lic.Haydée Echeverría

Guise 1966 10º A

Bs.As. ( 1425)

01-825-6149

eran en un 60% los que más incidían en el fracaso del proyecto de Integración

b) Relativas a los docentes:

La interacción debe ser planificada. Es necesario incrementar todos los aspectos de competencia social. No olvidemos que el niño discapacitado viene la más de // las veces segregado, siendo éste el punto más sensible de la aceptación por parte de los "otros". Prácticamente el éxito de la integración está muy referida a / la actitud del docente y en especial a un aspecto dentro de la teoría del apego ( Bolwby, 1968) a los indicadores de contacto y proximidad

c) Relativas a los compañeros:

No existe entre los niños una interacción espontánea. Insertar a un niño discapacitado con chicos normales incrementa posibilidades de interacción pero no / hay garantías de ello, Solamente a través de propiciar comportamiento cooperativos se produce una mayor interacción (Warren -Rogers 1985) en Ecología del comportamiento para niños disminuidos en pre-escolar e en Infancia y Aprendizaje Nº 29 España.

d) Relativas al nivel de contención administrativa frente al programa de integración

e) Relativas al nivel de contención psicopedagógica al docente

Se hicieron estudios comparativos de docentes que contaban / con apoyo del Gabinete psicopedagógico y los que no. Se observó que el éxito de la integración estaba muy por encima en // aquellos docentes que contaban con apoyo de Gabinete.

Abos Polaino 1986 .

Otras investigaciones (García - Alonso, 1985) indican las actitudes decrecientes en los docentes relativas a las diversas discapacidades : ceguera, P.C., sordo-mudez, autismo, deficiencia mental

La causa de estas actitudes decrecientes reside en la explicación de que los autistas y def. mentales no tienen ( especialmente los primeros) un nivel de interrelación e intercambio personal entre docente y alumno , es decir un intercambio/ propiciador , empático.

En el medio rural, en escuelas integradoras, se observó en general que el docente integra alumnos con mucho menor costo, aspecto que está dado por el entorno escolar pequeño ( menos niños y mayor posibilidad de programación individual)

## Conclusiones

De los aspectos importantes a considerar en la integración se desprenden:

A - Actitudes del docente común o de apoyo según lo anteriormente expuesto.

B = Existencia de Sistema de apoyo en Salud al docente en el área de prevención.

## C - Programación personalizada

## D - Integración previa del discapacitado al medio escolarizado en áreas tales como tiempo libre y deportes.

En el área del tiempo libre se visualizan todos los aspectos/ psicológicos tales como ( ansiedad- incomunicación-sentimiento de exclusión, falta de autonomía, tendencia a la regresión aislamiento, etc.) los cuales obstaculizan el armado del aprendizaje.

Tiempo libre es un problema pedagógico y educativo caso contrario, su mala implementación podría llevar a cierta evasión ( tales como los video juegos).

El objetivo pedagógico sería reducir el espacio entre tiempo libre y tiempo ocupado. El tiempo libre no se debe dar como / alternativa al trabajo, ni liberación de él sino como expresión de la autenticidad personal

La actividad deportiva representa para el discapacitado el / primer paso de integración social. Toma, a través de ella, / contacto con el mundo circundante, facilita la aceptación familiar y escolar, lo induce a salir del aislamiento y encontrarse con los otros, asociarse. A través de esta asociación/ se aceptan categorías comunes de valores, adquieren sentido / de la participación y comienzan a asumir la propia responsabilidad.

Y ésto, queridos colegas compete también al sistema educativo de ocupar inteligentemente el tiempo no dedicado a estudiar. Recuperemos el juego en su función psicopedagógica de postulación simbólica, significativa, a los fines de la integración/ de la vida humana.

Lic. Haydée Echeverría

Guise 1966 10º A

Bs.As. ( 1425)

01-825-6149



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

LOS FRACASOS DE LA ESCUELA MEDIA

Guillermina Tiramonti

INTRODUCCION

En esta ponencia trataremos de sistematizar algunos de los resultados de las investigaciones que sobre la escuela media se han realizado en los últimos años. Ellas dan cuenta de las limitaciones del subsistema para el cumplimiento de funciones en pos de la democratización del nivel.

No es nuestra intención ahondar en la conceptualización y discusión sobre el deber ser de la democratización de la educación. La amplitud e historicidad del concepto obligaría a una larga reflexión sin que se pueda garantizar un saldo esclarecedor. Nos limitaremos, por tanto, solo a señalar algunos aspectos que constituyen el soporte conceptual de nuestro trabajo.

En primer lugar la democratización tiene un contenido cuantitativo que se expresa en la capacidad del sistema para incluir y mantener en su seno los jóvenes del grupo etario correspondiente. En este caso el parametro de medición pasa por el par de conceptos inclusión/exclusión.

En segundo lugar, la democratización del nivel tiene un contenido cualitativo relacionado con la calidad de los saberes que en él se distribuyen y la equidad social de esta distribución. Ahondar en el tema de la calidad, obligaría también, a una larga reflexión que los límites de una ponencia no nos permite, de manera tal que, nos circunscribiremos a presentar datos en relación de dos de las múltiples dimensiones que pueden considerarse como propias de una educación de calidad:

a) la significación del nivel para el desarrollo de una "cultura del discurso crítico", según el concepto de Gouldner.

b) la significación del nivel para el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para la inserción laboral de los alumnos.

Es indudable que son múltiples los fenómenos que convergen en la producción de un determinado nivel de calidad de los servicios educativos, de ellos nos interesa destacar la formación de los docentes y las estructuras de gestión y gobierno del sistema. La segunda parte de esta ponencia estará dedicada a presentar datos de las investigaciones que han trabajado sobre estos dos grandes temas.

Finalmente, a la luz de los resultados expuestos, ofreceremos un breve apartado donde marcaremos algunas posibles líneas de trabajo futuro para el mejoramiento de la oferta educativa.

# 1-El fracaso en la contención del grupo etario.

Sin duda el fenómeno más significativo que se ha producido en el nivel medio desde las primeras décadas de este siglo, fue su expansión cuantitativa. Entre 1952 y 1986 la matrícula creció en casi un 600.

A pesar de ello esta lejos de haberse universalizado según el censo de 1980 la tasa de escolarización de los adolescentes en las escuelas secundarias es de alrededor del 50%, lo cual deja fuera de la enseñanza media más de un millón y medio de jóvenes pertenecientes en su gran mayoría a los sectores populares.

## Cuadro N 1

Total de población que asiste o asistió a la enseñanza secundaria por grupo de edades, 1980. %

| EDAD  | POBLACION POR GRUPO DE EDAD | ASISTENCIA TOTAL# | ASISTE          |
|-------|-----------------------------|-------------------|-----------------|
| 13-14 | 100,0<br>938.497            | 41,7<br>391.074   | 39,2<br>368.001 |
| 15-19 | 100,0<br>2.335.407          | 53,6<br>1.252.440 | 32,6<br>760.685 |
| 20-24 | 100,0<br>2.217.697          | 49,9<br>1.106.529 | 3,3<br>74.105   |
| 25-29 | 100,0<br>2.133.397          | 44,1<br>941.036   | 1,1<br>23.234   |

fUENTE: Censo Nacional de población y vivienda, 1980

#Incluye a los que asisten o han asistido en algún momento al nivel medio de enseñanza.

Según Filmus (1986) en el caso del pasaje del nivel primario al nivel secundario se ha demostrado:

a- la exclusión sólo de niños provenientes de sectores populares que asistieron además a escuelas para sectores populares, es decir a escuelas primarias mal equipadas, con pocas horas de clase, un cuerpo docente comparativamente desfavorable, y que promovía la socialización no cognitiva en lugar de la transmisión y reconstrucción de conocimientos.

b- la tendencia a la exclusión se acentuaba al interior de los grados de niños procedentes de escuelas primarias para



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

sectores populares a menor nivel ocupacional y educacional de los padres y en el caso que los niños trabajaran.

Por otro lado, siempre siguiendo los resultados obtenidos por Filmus, las diferencias en los modelos institucionales de la escuelas secundaria y de las escuelas primarias a las que concurren los niños de los sectores populares y las deficiencias en los rendimientos de este sector social, estarían en la base de la expulsión del nivel que estos grupos sufren una vez que han logrado su incorporación.

La política de exclusión y de expulsión del adolescente del nivel medio de educación, priva a este grupo de edad de un ámbito de socialización que genuinamente le corresponde y lo condena a iniciar desde muy temprana edad la vida adulta a través de su incorporación al mundo del trabajo.

Segun las investigaciones realizadas por LLamovate(1988) el "submercado" de trabajo adolescente tiene ciertas características que comparte con los otros sectores desprotegidos de la economía nacional.

La precocidad del ingreso al mundo del trabajo predice para los adolescentes un futuro cerrado a numerosas posibilidades de participación social. El empleo temprano es un mecanismo perverso de perpetuación de las desigualdades. Por otra parte, resulta obvio el efecto que a nivel de la integración y promoción de la sociedad tienen el trabajo precoz, al impedir que una franja de sus jóvenes se formen y perfeccionen para una positiva participación no sólo económicas, sino también cultural y política. (LLomovate, 1988).

## **2-El fracaso en la provisión de una "cultura del discurso critico"**

Para que la educación cumpla su objetivo democratizador es necesario que provea los elementos cognitivos y comunicativos para el desarrollo de lo Gouldner llama cultura del discurso critico (Gouldner, 1979)). Se trata de ampliar la idea de una socialización en los valores de la democracia entendida como una preparación para la participación o la solidaridad e incluir una serie de elementos cognitivos que introduzcan al alumno en el conocimiento no trivial que se requiere para participar reflexivamente en el universo de simbolos a traves del cual se constituyen y resuelven los conflictos en el espacio de la sociedad y se actua sobre ellos. El desarrollo de una cultura del discurso critico implica una comunicación social historicamente más racional que se expresa por discursos cuyas aserciones deben justificarse, que lo hacen sin apelar a la autoridad investida en poderes superiores y que procura inducir socialmente consensos argumentativos.

Desde este punto de vista es que interesa evaluar las orientaciones cognitivas y comunicativas de las instituciones escolares. Con este fin, daremos cuenta de los resultados de

investigaciones que indagan sobre algunos de los aspectos de la realidad escolar que nos permitirían predicar sobre la potencialidad o no de las escuelas para difundir este cuerpo cognitivo y comunicativo.

a) Que se enseña y como se enseña

Segun las investigaciones realizadas en FLACSO que se han ocupado del analisis y evaluación de programas de asignaturas y libros de textos en las escuelas medias circulan saberes disciplinarios devaluados, ya sea porque son falsos, desactualizados con ausencia de conceptualización o porque la transmisión que de ellos se hace es "atomizada" o recortada.

En 13 de las 16 clases de historia observadas en una de las investigaciones (Birgin, A. y Kisilevsky, M. 1989) y en tres de las seis observadas en otra (Lanza, H. 1990) el conocimiento se construye a partir de actividades tales como: enumerar, nombrar, definir, ubicar, mencionar características de algun hecho, etc. El tipo de conocimiento que se adquiere a traves de las actividades promovidas no puede ser otro que atomizado, fragmentado y carente de significado para los adolescentes.

En varias de esas trece clases se propone a los alumnos que investiguen utilizando guias de preguntas, en su mayor parte esas guias reproducen los titulos que habitualmente encabezan los apartados de los también "devaluados" textos escolares (Lanza, H. 1990).

"Investigar" se presenta entonces como una actividad similar a "copiar" o "resumir" información, procesos en los que el sujeto se mantiene en una relación de exterioridad con respecto al objeto de conocimiento. (Birgin, A. y Kisilevsky, M. 1988)

Segun una investigación de Ripoll (1989) las clases de educación civica estan organizadas en torno a conceptos "acepticos" "ahistoricos y moralistas. Los primeros ofrecen una interpretación de la realidad de muy alto nivel de abstracción que impide la reflexión sobre la misma. Los segundos aislan las situaciones de su devenir histórico y los terceros tratan de controlar los conflictos que pueden provocarse mediante la reflexión recurriendo a principios basicos abstractos, que a juicio del profesor deben regir todas las conductas humanas.

En el caso de literatura o castellano aún cuando la temática de un cuento o texto literario sea polémica y se acerque a las inquietudes de los adolescentes, esto es desaprovechado reduciendo el contenido a una repetición casi mecánica del argumento. La forma de transmisión que se observe no promueve actividades que les permitan a los alumnos comparar, criticar o transferir estos conocimientos a ejemplos de la vida diaria. (Birgin, A. y Kisilevsky, M., 1988)





**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

Una de las conclusiones de la investigación sobre las clases de biología es que la forma de presentar los contenidos en el aula refleja la propuesta eminentemente enciclopedista de los programas y libros de texto, con lo cual, "el profesor cree que enseña ciencia pero esta es una ilusión, la realidad nos esta mostrando que hay más reglas de imposición que contenidos científicos" (Liendro, E, 1990).

En todas las investigaciones desarrolladas en FLACSO, se registraron propuestas donde los contenidos conceptuales e instrumentales eran diferentes al modelo hegemónico. Este tipo de modelos alternativos, no parecen garantizar el acceso de los adolescentes a "conceptos" diferentes que los del modelo predominante, aunque, si a ciertos procedimientos que complementados con otros podrían constituirse en un camino para la construcción de conocimientos actualizados y significativos.

**B) Que aprenden los alumnos**

En una investigación realizada en 1989 por Pedro Lafurcade, en el marco de un proyecto BIRF, MEJ, se suministraron pruebas de evaluación a alumnos de 3ro y 5to año de escuelas Nacionales, para las áreas curriculares de matemáticas, ciencia físico naturales, ciencias sociales y lengua.

Solo detallaremos algunos de los resultados de las pruebas suministradas en 5to año en el área de ciencias sociales que comprende las disciplinas de historia, geografía e instrucción cívica.

En el caso de Historia e Instrucción Cívica las respuestas presentan las siguientes características:

1-Predominio de narrativas detallistas de hechos referidos más centralmente al descubrimiento, conquista, revolución de mayo e independencia. Escasa o inexistente información sobre otros periodos. Omisión tanto de enmarques y caracterizaciones políticas, económicas, sociales y culturales de los mismos, como de los hechos más relevantes acaecidos, de los factores que los provocaron y de comentarios críticos oportunos.

2-Profusión de datos equivocados, confusiones y errores en la cronología de los hechos.

3-Juicios valorativos categóricos formulados a partir de sobregeneralizaciones.

4-Explicaciones históricas simplistas, basadas en voluntarismos y estereotipos.

5-Dificultades en comprender el sentido de la historia en vinculación con situaciones presentes.

En el caso de las pruebas de geografía los resultados

presentan las siguientes características:

1-Serios déficits en la interpretación de preguntas sencillas, cuadros estadísticos y mapas.

2-Dificultades para utilizar convenientemente información adicional o entender su función en la prueba.

3-Dificultades para expresar coherentemente las ideas.

4-Marcadas dificultades para analizar, sintetizar y descubrir relaciones.

5-La idea de proceso no está desarrollada en muchos de los alumnos.

6-Confusión de consecuencia con causa.

7-Pensamiento lineal y escasos recursos para resolver problemas.

8-Escasa evidencia de conocimientos científicos (ideas simples, frases hechas, pensamiento mítico, ingenuidad, sobregeneralización, prejuicios).

Los resultados obtenidos en las pruebas no dejan lugar a duda sobre la correspondencia existente entre lo que se enseña, como se enseña y los logros de los alumnos.

2-Las limitaciones del nivel para el desarrollo de conocimientos y habilidades para la inserción laboral.

La posesión del diploma del nivel medio en nuestro país, pareciera asegurar, a los jóvenes, ciertos privilegios en términos de ocupaciones y una relativa protección frente a la amenaza de desempleo. Sin embargo, los efectos de la enseñanza y los diplomas que con ella se obtienen, difieren según la modalidad de que se trate. El diploma de bachillerato o de perito mercantil aumenta de manera significativa las posibilidades de sus poseedores de acceder a puestos definitivamente "de cuello blanco"; el diploma de técnico en cambio, permite rebajar las posibilidades de seguir enrolado en un puesto de obrero especializado. (Llomovate, S, 1990)

Pero el paso por el nivel medio no parece garantizar a los jóvenes, según la opinión de los empresarios, la adquisición de los conocimientos, habilidades y hábitos necesarios para desempeñarse en el mundo del trabajo.

Gentile (1990) en una investigación que tiene como unidades de análisis a los empresarios, arriba a conclusiones reveladoras respecto a la valoración que estos actores tienen del sistema educativo formal y sus egresados.



## **ENCUENTRO NACIONAL DE SERVICIOS INTERDISCIPLINARIOS DE APOYO A LA ACCION EDUCATIVA**

Los empresarios Argentinos sostienen que el sistema educativo ,tanto público como privado,no responde a las demandas de capacitación que ellos formulan para la fuerza de trabajo.La explicación que fundamenta esta aceberación,es que " los ámbitos educativos del sistema no se modernizan,no cambian,no trasmiten los valores deseados y no brindan los requerimientos cognitivos que demandan las nuevas tecnologías.

Desde la perspectiva de los empresarios el SEA constituye un ámbito institucional donde ningun nivel responde satisfactoriamente a las demandas que plantea el mundo del trabajo,siendo las empresas o las propias familias las instituciones encargadas de satisfacerlas.La familia es,para los empresarios,una de las principales instituciones trasmisora de los valores y de la disciplina laboral que requieren las empresas modernas,mientras que las propias empresas lo son en la trasmisión de los conocimientos necesarios.

A pesar del pobre concepto que los empresarios le otorgan al sistema educativo,cabria recordar que los méritos formativos empresariales se construyen sobre la base de los saberes que sus empleados han adquirido en las escuelas,y que si bien estos pueden no estar ajustados a las necesidades inmediatas de la empresa constituyen el fundamento imprescindible para la construcción de nuevos conocimientos.

### **3- Las restricciones de la formación docente**

Segun el relevamiento estadístico realizado por Birgin y Dussel (1991) los profesorados Nacionales ,son las instituciones que tienen mayor matrícula y de más tradición en el área.Es por esta razón que nos centraremos en su análisis.

Los planes de estudio vigentes para la formación de los profesores de nivel medio en los establecimientos dependientes de la dirección de Educación superior(Dines),datan de comienzos de la década del 70.En el caso de historia el plan actual registra solo modificaciones menores respecto del se 1957.Estas fechas marcan un atraso de 30 años.

"Los planes abscriben a una concepción de la ciencia de sesgo Comptiano ,de acuerdo al cual los conocimientos se construyen de una vez y patra siempre,se cosifican aislados unos de otros,y se desconectan de su contexto de producción al ofreserse sin espacios para el redescubrimiento de su proceso de génesis.

Los profesores de los establecimientos de formación docente tienen las mismas condiciones de trabajo que sus pares de otros niveles.En general han desarrollado toda su vida laboral dentro del sistema ,lo cual marca un sesgo fuertemente endogámico,que por otra parte,marca a todo el sistema.Esta combinación entre bajos salarios y endogamia suele marcar limitaciones al cuerpo docente ,en el momento de incorporar las innovaciones y esta en

la base de la cultura cerrada que presentan las instituciones.

Las practicas y modos de desempeño de estos docentes, segun las investigaciones realizadas por FLACSO, difieren muy poco de las registradas en las aulas de las escuelas secundarias. Una evidencia en este sentido es que al menos en el nivel del discurso, los formadores de profesores tienden a manifestar un dominio conceptual incompleto, similar al registrado también en las clases de los profesores en ejercicio. Solo 4 formadores entre 63 que se entrevistaron en una investigación, enuncian que privilegian en sus programas perspectivas teoricas amplias y variadas, confrontando diversas corrientes. Los profesores restantes, reducen su enunciación acerca de las teorías privilegiadas a información fragmentada o de muy amplio grado de generalidad; o al anunciado de una unica perspectiva teórica no claramente identificada.

#### 4-Las restricciones del aparato burocrático.

La situación descripta enfrenta a los sistemas a la necesidad de satisfacer una amplia gama de demandas en pro de mejorar la calidad de la oferta. Estas demandas deben ser procesadas por los aparatos de gestión en el marco de fuertes restricciones que coartan su capacidad de respuesta. Las limitaciones provienen de la aguda crisis económica que sufre el país y de las características de los cuerpos administrativos centrales, que hacen muy dificultosa su utilización en favor de la implementación de proyectos innovadores.

Las investigaciones que en este sentido, hicimos desde FLACSO (Braslavsky y Tiramonti, 1990), demostraron que en el caso de las escuelas medias Nacionales, el sistema de gestión reunía características que podían considerarse asociadas a su baja calidad. Entre ellas cabe destacar:

1-La deficiente circulación de información entre los extremos de la cadena burocrática, en cuyo nivel superior se encuentran los encargados del gobierno del sistema, y en el inferior, los directores de escuela.

2-La existencia de cuerpos intermedios ocupados fundamentalmente de hacer un control ritualizado y burocrático de las instituciones, poco proclive a las tareas de apoyo y asesoramiento de lo pedagógico y con una fuerte tendencia al preservación de su propio espacio de poder dentro del sistema.

3-Un cuerpo directivo disperso en la resolución de una amplia gama de problemáticas, entre las cuales casi no figuran las estrictamente educativas.

4-Una tendencia generalizada a la dispersión centrífuga de responsabilidades. A consecuencia de la cual, ninguno de los actores asume cuotas de responsabilidad del estado actual de la educación y por lo tanto tampoco piensa que deba modificar en nada su comportamiento, para hacer posible un cambio.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

5-Una falta de legitimidad de las funciones específicamente educativas que se desarrollan en el ámbito escolar. Este fenómeno se manifiesta en la ausencia de preocupación pedagógica de los distintos actores (dirigentes, cuerpos intermedios y directivos) y en una no ubicación de estas funciones entre aquellas que sería deseable que la institución escolar cumpliera.

**A modo de conclusión**

Los resultados aquí presentados constituyen manifestaciones de la tan mentada crisis del subsistema medio de educación y evidencian la multidimensionalidad de sus alcances. Advierten, además, sobre la complejidad de la situación y las dificultades consiguientes para diseñar políticas reformistas que tengan posibilidades de éxito.

Una propuesta de cambio deberá atender numerosos frentes y abandonar cualquier expectativa de hallar una dimensión o un mecanismo sobre el cual descansa todo el equilibrio del sistema y al que es posible tocar para provocar una recomposición general.

Los esfuerzos reformistas, a nuestro entender, deberían abarcar por lo menos tres de los aspectos que se han analizado en esta ponencia: el nivel curricular, la formación docente y la reorganización de los aparatos de gestión.

Las reformas curriculares plantean el desafío de la redefinición de los saberes que deben difundir y construir las escuelas, atendiendo al avance científico-tecnológico y a las mutaciones en las calificaciones requeridas por el mundo del trabajo.

Para motorizar cambios en las prácticas docentes es necesario previamente revertir sus condiciones de trabajo. El deterioro que éstas han alcanzado, hacen inviable cualquier reforma que pretenda sumar su voluntad. También, resulta imperioso instrumentar medidas en favor de producir mejoras sustanciales en la capacitación pedagógica y sustantiva de los docentes. Para ello habría que agregar al recurso de la capacitación en servicio, transformaciones institucionales que promuevan prácticas pedagógicas de diferente signo de las actuales.

Por último ninguna política es posible sin un aparato de gestión que la operacionalice. Esto parece haber sido comprendido por muchas de las jurisdicciones provinciales que han realizado cambios en esta dirección. Con respecto a este punto es oportuno advertir sobre el riesgo de las reformas tecnocráticas que pretenden justificarse en una racionalidad organizacional ajena a los objetivos educativos. Los aparatos de gestión son buenos o malos en la medida que posibilitan o no la concreción de una determinada política para el sector educativo.

## BIBLIOGRAFIA.

- BRASLAVSKY, C. y TIRAMONTI, G., (1990) Conducción educativa y calidad de la enseñanza media. FLACSO. Miño y Davila.
- BIRGIN, A y DUSSEL, I., (1991) Algunas tendencias en la formación de profesores. FLACSO.
- BIRGIN, A Y KISILEVSKY, M., (1989) Profesores su formación y su práctica. FLACSO. Bs.As.
- FILMUS, DANIEL., (1986) Primer año de escuela secundaria y discriminación educativa. FLACSO. Bs.As.
- GENTILE, PABLO., (1990) Escuela, familia y empresa. La formación para el trabajo desde la perspectiva empresarial. FLACSO. (tesis de maestria)
- GOULDNER, A.W., (1979) El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase. Alianza. Madrid
- LAFURCADE, PEDRO., (1990) Evaluación de las competencias desarrolladas por los alumnos de 3ro y 5to año. MEJ/BIRF.
- LANZA, HILDA., (1990) Como se conforma la practica docente. FLACSO. (Tesis de maestria)
- LLOMOVATE, SILVIA., (1988) "Políticas educativas y exclusión social de los adolescentes" en Respuestas a la crisis Educativa. CANTARO/ FLACSO/ CLACSO.
- (1990) "Educación media y trabajo en la Argentina" en Rev: Perspectiva Educativa. N:3/4. FLACSO.
- LIENDRO, ELIZABETH., (1990) Los contenidos biológicos en el ciclo básico secundario. FLACSO.



ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA

DIRECCION DE APOYO ESCOLAR INTERDISCIPLINARIO  
LINEAMIENTOS GENERALES, METODOLOGIAS DE TRABAJO Y  
FORMAS DE EVALUAR: REFLEXIONES Y DIFICULTADES.

Psp. Prof. Susana Hernández

Me corresponde referirme a los lineamientos de trabajo de la Dirección de Apoyo y a las formas de evaluar nuestro accionar.

Este modelo de trabajo es producto de marchas y contramarchas, sin recorridos previos, está sujeto a permanentes reajustes, es un modelo no acabado, enriquecido por los aportes de todos los agentes de la DAEI que transitan cada día la realidad de los espacios educativos.

Primero voy a historiar sintéticamente las circunstancias o variables que fueron condicionando y modelando nuestro quehacer.

El abordaje de la problemática del fracaso escolar planteó en un primer momento la difícil transferencia de los saberes académicos y prácticas privadas a las realidades escolares.

Se generaron dos cuestiones principales: qué variables abordar del fracaso escolar, cuáles podíamos modificar; y cómo: que incluía formas de entrar a las escuelas, cómo diagnosticar y planificar, y cómo evaluar o medir el efecto o impacto de nuestras intervenciones.

Transitar los espacios educativos generó expectativas de todo tipo, y surgieron numerosas demandas (a modo de catarsis) de los integrantes de la comunidad educativa, no todas relacionadas precisamente con el fracaso escolar (padres alcohólicos, delincuentes, abandonados, problemas de desempleo, niños maltratados, problemas de infraestructura, pedidos de subsidios, de participación nuestra en actividades no formales). Esto suscitó en los agentes de la Dirección, angustia, impotencia, paralización en algunos equipos y activismo en otros. Hubo superposiciones con otras áreas especialmente de salud y acción social, quienes también estaban definiendo su objeto de intervención; pero



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

debemos reconocer que nuestros profesionales ocuparon espacios que estaban vacíos, y que fueron llenados posteriormente por otros servicios.

Un primer planteo fue: explicarles a las escuelas para qué estábamos (qué hacíamos), pero eso debimos esclarecerlo primero entre nosotros, y nos llevó tiempo.

Nos preguntábamos si atender las demandas formuladas era un buen pretexto para entrar a la escuela, porque de no ser así podríamos provocar resistencia, y de a poco ir trabajando la inclusión de la escuela como factor o variable de las problemáticas escolares.

Otra cuestión era: ¿trabajamos con las escuelas que nos demandan y también con las que no nos demandan (que generalmente presentan problemas y que a veces por sutiles mecanismos no nos permiten trabajar); y en este caso esperamos que algún día nos requieran ...? o qué determina la elección de una escuela: las problemáticas que presentan?, o las ganas de trabajar con nosotros. No éramos vistos como integrantes o agentes del Ministerio de Educación, nos preguntábamos si éramos un grupo de voluntarios aficionados al fracaso escolar; así iniciamos un largo camino de inserción y debimos esperar que este hermano menor (que es nuestra Dirección) ocupara con el tiempo, su propio lugar dentro de la gran familia educativa.

También intuíamos que la inserción estaría garantizada por la eficacia o resultado de nuestro trabajo; pero las problemáticas que se presentaban eran complejas y de mediata resolución y esperaban de nuestro accionar soluciones rápidas y mágicas.

Surgieron diferentes modalidades de trabajo dadas por las realidades particulares que se abordaban y las características de los equipos.

Observábamos casos en que la interdisciplinariedad se entendía como una disolución de las disciplinas (todos hacían los mismos); y en otros casos una cristalización de las mismas.





**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

También se advertía en algunos equipos una impronta disciplinaria; las que prevalecían eran la sociológica o psicológica, desde donde se interpretaba la casuística de las demandas que nos llegaban.

La variable pedagógica fue la menos trabajada al principio salvo por aquellos profesionales que habían ejercido como maestras; esto fue interpretado como confusión de roles, como una ayuda a los docentes, y en otros casos ofrecieron resistencia en el seno de la escuela tal vez por la dificultad de incluir dicha práctica docente como variable que incide en el fracaso escolar.

Predominaba el enfoque clínico en el sentido psicoanalítico, y pensar en las metodologías de enseñanza y en los contenidos escolares sonaba a REEDUCACION.

Tema que pronto advertimos como muy importante, ya que la adquisición de determinados aprendizajes escolares (cumplimiento o no de los objetivos educacionales) "son el parámetro con el cual la escuela mide el éxito o fracaso escolar". Sea justo o no, adecuado o no, la frontera entre el éxito o fracaso escolar la marcan las calificaciones.

Todos estamos de acuerdo que la educación debe respetar el ritmo y posibilidades del aprendizaje de los alumnos, debe atender a sus características individuales, sociales y culturales. El interrogante que se plantea es el siguiente: ¿los docentes fueron preparados para realizar dicha adecuación, considerando que las características individuales de los alumnos están definidas por un determinado organismo, una determinada etapa libidinal, un modo de apropiación de la naturaleza exterior que da cuenta del desarrollo de su inteligencia, un lugar determinado en la trama de relaciones intersubjetivas que hacen a su historia personal; y por otro lado una historia escolar donde cobra importancia el vínculo con el docente, éste como modelo de identificación con sus predicciones, expectativas o apreciaciones acerca del desempeño escolar del alumno influirán o moldearán el concepto que el alumno



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCIÓN  
EDUCATIVA**

se haga de sí mismo y pueden llegar a ser determinante, significativo de dicho desempeño (desvalorización - valorización).

Ahora bien, ¿con qué marco referencial teórico se realizará dicha adecuación o se leerán los logros o dificultades en el aprendizaje?.

Por otro lado ¿los servicios de apoyo estamos en condiciones de hacerlo o se requerirá una especialización en el tema?.

Otra cuestión que se presentó tenía que ver con lo preventivo y asistencial. La línea elegida siguió una dirección fundamentalmente preventiva, descartando la asistencia particular ya que se necesitaban cuantiosos recursos y además porque era suponer que el culpable del fracaso era el alumno. Pero sabemos que no todos los problemas puede resolverlos el docente, qué hacíamos con los alumnos que aquí y ahora manifestaban actitudes de fracaso escolar o tenían serios problemas personales.

No se trataba de una prevención a largo plazo tipo campaña de sensibilización sobre el fracaso escolar a través de talleres de reflexión para generaciones venideras. Debimos optar por la asistencia de alumnos con serias dificultades para prevenirlos de que repitan o deserten de la escuela.

Los lineamientos que orientan el accionar de la DAEI son:  
apoyo a las acciones educativas:

incluye los siguientes propósitos:

- . contribuir a la adecuación de los contenidos y metodologías de los planes de estudio a las características socio-psicológicas del alumnado.

Promoción de la salud en los ámbitos educativos:

incluye los siguientes propósitos:

- . Promover el mejoramiento de los vínculos interpersonales y favorecer la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

- . Propiciar acciones y experiencias que tiendan a evitar la rotulación y segregación de alumnos en los diferentes espacios educativos.
- . Orientar y asistir a los educandos ante aquellas problemáticas que dificulten su retención y/o promoción en el sistema educativo.

Investigación:

Nos proponemos investigar, a través de proyectos propios y/o en coordinación con organismos del área educativa, o de otras áreas de gobierno, sobre los fenómenos que abordamos.

Capacitación:

Nos proponemos capacitar, en forma continua, a nuestros agentes (para asegurar la eficiencia del servicio que se presta), y a los agentes de la comunidad educativa.

Estos lineamientos, que constituyen el sustrato ideológico de nuestro accionar, se implementan en las siguientes metodologías de trabajo:

- . Proyectos que se ejecutan en el ámbito escolar
- . Proyectos intersectoriales
- . Atención de alumnos con problemas de aprendizaje y/o conducta
- . Otras acciones que van a detallar los jefes de departamento.

Cabe señalar que las actividades se ajustan a las realidades particulares que deben afrontar los equipos en los ámbitos que trabajan.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

FORMAS DE EVALUAR

El seguimiento y evaluación de acciones se realiza de la siguiente manera:

- a- con los agentes de la DAEI
  - b- con los destinatarios del servicio
  - a-1- Proyectos institucionales y otras acciones a través de:
    - Informes escritos mensuales, que envía cada centro, y que son procesados por un equipo especializado de la División de Análisis Operativo, y por los propios coordinadores departamentales.
    - Encuentros periódicos del equipo directivo y los coordinadores departamentales con los equipos interdisciplinarios, en la sede de la Dirección o en las unidades desconcentradas.
    - Encuestas dirigidas a los agentes de la DAEI
  - a-2- "Atención de casos individuales: (Departamento de Nivel Inicial y Primario). A través de una planilla de informe mensual que envía cada centro, y que es procesada informáticamente, por el Centro Regional de Informática Educativa (CRIE) y un equipo de profesionales de la División de Análisis Operativo.
- Este sistema nos permite obtener mensualmente los siguientes datos:
- Cantidad de casos atendidos por los CAEI de Capital e Interior
  - Alumnos repitentes atendidos por los CAEI
  - Problemáticas detectadas (de aprendizaje sistemático o conducta)
  - Ubicación de la casuística (en la estructura personal y familiar o en la institución escolar)
  - Etapas en las que se encuentran (diagnóstico, tratamiento, seguimiento, devolución, derivación y cierre)
  - Evolución de los casos (resuelto, continúa, abandonó, o fue derivado)



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

- Disciplinas involucradas en la atención
  - Cantidad de veces que intervinieron los profesionales en la atención de los casos.
- b- Encuentros con directivos y supervisores de los distintos niveles y modalidades
- Encuestas dirigidas a supervisores, directores y docentes afectados al proyecto.

La tarea de evaluar no resulta fácil por la modalidad de trabajo de la DAEI, la necesidad de cargos intermedios dado el creciente desarrollo de la repartición, la desconcentración de los equipos interdisciplinarios (distribuidos en capital e interior), las variables internas de los mismos referidos a la cantidad de integrantes, las diferentes experiencias profesionales, los propios desencuentros en el seno del equipo provenientes del quehacer interdisciplinario, y la mayoría de las veces de la insalubridad de la tarea; la resistencia ofrecida muchas veces desde los agentes educativos no acostumbrados a compartir el ámbito escolar con otros profesionales, el escaso tiempo para sistematizar.

Sin lugar a dudas, el obstáculo más serio que dificulta la tarea de evaluar está dado por el tipo de problemáticas que se abordan, cuyos efectos no son fáciles de medir, ya que fundamentalmente se trabaja con conflictos humanos, se procuran cambios de actitudes de los integrantes de la comunidad educativa, se abordan problemáticas urbano-marginales muy difíciles de resolver; en fin una modalidad de trabajo que como dijimos está instituyéndose.

Es importante que en todo proceso de evaluación los servicios de apoyo a la acción educativa como oferta profesional, incluyamos nuestro accionar como variable, y no repitamos el modelo que queremos cambiar, que es depositar las culpas afuera.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

**INFORMACION IMPORTANTE**

- Se recomienda el uso permanente de las tarjetas de identificación, en las salas donde se desarrolla actividad científica y en el ingreso al comedor para poder acceder al desayuno, almuerzo y cena.
- Las personas que se alojan en el Hotel contarán con un "baucher" de comidas (desayuno, almuerzo y cena) que deberá presentarse ante quien corresponda.
- Las personas que no se alojen en el Hotel y deseen almorzar o cenar en el comedor del mismo, tendrán que comunicarlo en la Recepción del Hotel hasta las 10 hs. (almuerzo) y hasta las 18 hs. (cena).
- El Hotel cuenta con servicio de enfermería que se encuentra ubicado en el 1° piso, siendo el horario de atención de 8 a 24 hs.
- Los participantes que necesiten constancia de asistencia para presentar en sus lugares de trabajos, podrán solicitarlos a partir del día miércoles en la Secretaría Administrativa.

**MATERIAL IMPRESO**

- Los trabajos que se presentan en las mesas tendrán un número de código, con el cual podrá solicitarse copia en la imprenta, siendo a cargo del interesado el costo de las mismas.
- Los títulos de las ponencias con sus respectivos códigos serán expuestos en el transparente del Hall Central del Hotel.
- Los diplomas del Encuentro serán entregados al finalizar el acto de clausura.

## FRACASO ESCOLAR: PROPUESTA DE CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

Lic. Elina Dabas

### RESUMEN:

Cuando se habla de fracaso escolar, habitualmente se piensa en los alumnos que repiten de grado o abandonan la escuela.

En esta ponencia propongo pensar en el tema involucrando a la comunidad educativa.

Aquí nos encontramos con el problema de definirla. ¿Qué es la comunidad educativa? ¿Los docentes y los alumnos? ¿La suma de las instituciones escolares? O la relación de la escuela con otras organizaciones sociales?

Planteado este punto, nos volveremos a preguntar quién fracasa, de acuerdo a qué parámetros, qué acciones no se dan para que una situación de fracaso acontezca.

Finalmente, se esbozarán algunas propuestas de abordaje del problema, que aunque con diferentes metodologías y encuadres tienen como objetivos:

- a- Potencializar los distintos niveles de relación existentes.
- b- Optimizar los recursos que todos los miembros de la comunidad educativa poseen, así como valorizar las acciones concretas emprendidas.
- c- Repensar el lugar del "experto".
- d- Tender hacia la visualización de la comunidad como un sistema donde cada subsistema se acopla sin perder singularidad sino potencializando su accionar conjunto.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

**¿QUE ESTA EN CUESTION EN LA CUESTION DE LA INTEGRACION?**

Prof. Stella Caniza de Páez

**RESUMEN:**

En este trabajo se analizarán los siguientes items:

- La integración como proceso vs. integración como acto.  
Antes y después de la integración educativa.
- La integración y sus destinatarios. Prejuicios y predeterminaciones.
- Antecedentes reglamentarios. Reglamentación vigente
- La integración y sus protagonistas. Formación y capacitación en servicio. Educación comunitaria.
- El equipo integrador. El rol del maestro integrador.
- Modelos habituales de integración educativa y su regionalización.
- Objetivos básicos de la integración educativa.
- Limitaciones.
- Condiciones mínimas para una acción exitosa.
- ¿Constructivismo para los alumnos y conductismo para los docentes  
El currículum y sus efectos.
- Síntesis.





ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA

RESEÑA DE UN ESTUDIO EXPLORATORIO:

FACTORES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS  
ALUMNOS DE PRIMER AÑO DEL NIVEL MEDIO DE  
CORDOBA, CAPITAL, REPUBLICA ARGENTINA

Lic. José Olavarría Aranguren

Lic. Graciela Benitez

Prof. Adriana Mazzoli de Re

Prof. Delia Moreno de Goldes

Prof. Olga Sorrentino

Prof. Myriam Theiler de Arnoletto

FUNDAMENTOS:

En el Departamento de Nivel Medio de la Dirección de Apoyo Escolar Interdisciplinario (D.A.E.I.) (1), surgió la necesidad de obtener mayor información sobre algunas variables que incidirían en el rendimiento escolar de los jóvenes.

Para ello, se decidió realizar un estudio exploratorio que contribuyera a ampliar los diagnósticos elaborados por la Dirección en otras instancias, a los fines de hacer más efectivo la operatividad de los equipos ocupados en la problemática del fracaso escolar en el nivel medio.

El equipo convocado se abocó a la elaboración de un diseño de estudio exploratorio sobre las condiciones (objetivas y sub-objetivas) que estarían influyendo en el rendimiento escolar de los jóvenes:

Para delimitar y abordar esas condiciones se realizaron los siguientes pasos:

(1) DAEI - Dirección de Apoyo Escolar Interdisciplinario, Ministerio de Educación, Córdoba, Argentina -

- 1) Seminarios teóricos de reflexión
- 2) Confección del diseño
- 3) Aplicación y procesamiento de datos
- 4) Elaboración de conclusiones, sugerencias
- 5) Difusión y publicación.

#### PRESENTACION:

El trabajo tiene por objeto indagar sobre: algunos factores que inciden en el rendimiento escolar de alumnos que cursan primer año en establecimientos oficiales de la Provincia de Córdoba Capital.

Si bien sabemos que los factores indagados se condicionan y potencian mutuamente, a los fines de su análisis se han agrupado como provenientes de tres ámbitos: el socio-familiar, el escolar y el personal del joven.

Se seleccionaron para este estudio cinco escuelas, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- modalidad (comercial, bachiller y técnica)
- composición por sexo (representados ambos sexos en proporción semejante).
- existencia o no de repitentes.

La población estudiada consta de 215 alumnos que cursaban su primer año en las tres modalidades: comercial, bachiller y técnica.

Se confeccionó un cuestionario para obtener la información, a partir de 60 preguntas, en su mayoría abiertas y algunas cerradas que abarcaban los tres ámbitos mencionados.

Completada la etapa de recolección de la información se listaron y codificaron las respuestas.

Se establecieron los cruces de variables seleccionadas y se entregó el material para ser procesado por el Centro de Cómputos del Ministerio de Educación.



ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA

FACTORES INDAGADOS:

El siguiente esquema muestra los factores indagados dentro de cada ámbito mencionado: socio-familiar, escolar y personal.

Ambito socio-familiar

- barrio en el que tiene-su domicilio.
- distancia entre la casa y la escuela.
- medio en que recorre el trayecto casa-escuela.
- propiedad de la vivienda que habita.
- composición familiar, miembros de la familia.
- situación laboral (trabajo de la madre, padre,.alumno).
- migración de la familia a la que pertenece el joven.
- expectativas familiares sobre la escolaridad del joven.
- hábitos de lectura, existencia de biblioteca, en el lugar.
- comportamiento de los padres en relación a la escuela y al estudio del joven.
- grado de comunicación, escuela, padres y actividades conjuntas.

Ambito personal:

- datos personales, sexo, edad.
- relaciones con sus pares: en la escuela, fuera de ella.
- empleo del tiempo libre, los fines de semana.
- expectativas respecto al estudio.
- identidad personal, tanto física como psicológica.
- sentimiento de soledad.
- sexualidad: roles sexuales del hombre y la mujer.
- expectativas y proyectos de futuro.

Ambito escolar:

- ubicación de la escuela.
- infraestructura que posee
- características de la modalidad y del turno
- organización institucional de la escuela

- formas de estudio que tiene el joven
- opinión sobre la escuela y sobre la modalidad
- opinión sobre los profesores, sus cualidades, efectos
- repitencia
- materias aprobadas y reprobadas
- expectativas de futuro en la escuela y proyectos en la vida adulta.

#### SELECCIÓN DE VARIABLES:

Las preguntas están centradas en las relaciones y asociaciones que se pueden establecer-entre los factores antes descriptos y el rendimiento escolar del joven, medido, fundamentalmente, a través de dos variables; "repitencia o no en el primer año del nivel medio" y "alcanzó, o no, la totalidad de las materias en el primer cuatrimestre del primer año".

Una tercer variable que permite medir el rendimiento escolar es el de la "deserción escolar". sobre esta variable desde la DAEI se ha efectuado otro estudio, finalizado el año 1991, sobre el comportamiento de los estudiantes en las modalidades bachillerato, comercial y técnico de Córdoba capital, jurisdicción provincial, relativo a las matrículas censales, repitencias y divisiones disponibles por año escolar. El estudio. abarcó el período 1983 a 1989 y está desagregado por la modalidad y turnos que cubren los distintos establecimientos. El estudio que-presentamos, por tanto, es complementario al mencionado.

Aquí se busca ahondar en los aspectos más subjetivos del joven, asociándolos a los ámbitos referidos.

Las principales hipótesis del proyecto expresan la relación e interacción de los tres elementos que están en juego analíticamente: la familia, 'la escuela y el joven" mismo.



## ENCUENTRO NACIONAL DE SERVICIOS INTERDISCIPLINARIOS DE APOYO DE ACCION EDUCATIVA

### HIPOTESIS PRINCIPALES:

- 1- Las características socio-económicas de las familias condicionan el comportamiento escolar del alumno.
- 2- La percepción que tiene el alumno de las expectativas de sus padres sobre su futuro, afectan su comportamiento escolar.
- 3- La valoración que tienen los padres del estudio y la práctica de la lectura condicionan el rendimiento escolar del joven.
- 4- La metodología que el joven ha internalizado para estudiar influye en el desempeño escolar.
- 5- La percepción de afectos que tienen los alumnos de sus profesores condicionan el 'rendimiento escolar.
- 6- Las pautas autoritarias de padres y docentes refuerzan, en el joven, sus propias respuestas autoritarias en torno al quehacer educativo.
- 7- La incorporación al Nivel Medio de los alumnos, no implica necesariamente su inicio en la adolescencia.
- 8- Los conflictos propios de la adolescencia afectan el desempeño escolar de los jóvenes.

### CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS:

Del análisis efectuado sobre los cruces de variables seleccionadas como independientes (sexo, edad, repitencia o no, alcanzó o no la totalidad de las materias y la modalidad) con el resto de los datos obtenidos, se obtuvo información que evidencia la existencia de factores de alto riesgo en el rendimiento de los jóvenes.

De este análisis se desprenden algunas conclusiones que no están cerradas, sino que invitan a reflexionar a quienes tenemos alguna responsabilidad en la educación de los' jóvenes.

En resumen podemos afirmar:

- 1- Se destaca la fuerte asociación e integración que existe entre los distintos factores que afectan al rendimiento escolar. No hay factores que actúen por sí solos. Por el contrario, ellos se refuerzan o anulan por la presencia de otros.
- 2- Si comparamos las principales hipótesis inicialmente formuladas se puede afirmar que:

- "Las características socio-económicas de la familia condicionan el comportamiento escolar del joven". Es una hipótesis que ha sido ampliamente corroborada por los antecedentes registrados. No solo condicionan el rendimiento escolar del alumno, sino que también en gran medida la modalidad en la que están inscriptos. Jóvenes con mayor precariedad económica en su hogar están más arriesgados a fracasar escolarmente.
- En cambio está mucho menos constatado que "la percepción del alumno de las expectativas de sus padres sobre su futuro afectan su comportamiento escolar".
- Respecto a que "la valoración que tienen los padres del estudio y la lectura condicionan el rendimiento escolar del joven", debe señalarse que esta afirmación ha sido en gran parte verificada en el rendimiento logrado por la aprobación de las materias del último cuatrimestre.
- También se observó que un factor importante en el logro de la aprobación de las asignaturas fue "la metodología que el joven internalizó para estudiar".
- No se constataron diferencias, en cuanto al rendimiento escolar de los estudiantes, asociados a "la percepción de afectos que tenían los alumnos de sus profesores". En general la opinión era uniforme tanto para valorar los aspectos positivos o negativos.
- En la caracterización de los roles masculinos y femeninos y en lo que debería hacer en la escuela se verificó la validez



ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA

de la afirmación de que "las pautas autoritarias de padres y docentes refuerzan, en el joven, sus propias respuestas autoritarias.

- Se pudo comprobar, en muchos de los factores estudiados, que "la incorporación al Nivel Medio de los alumnos, no implica necesariamente su inicio en la adolescencia". Por el contrario, un grupo importante de los alumnos estudiados, estaría aún en una etapa de pubescentes, en la que todavía no se harían presente, rasgos distintivos de la adolescencia. Muchos de ellos eran aún niños.
- 3- Se logró destacar algunos aspectos sobre otros, que permitirían orientar posibles acciones sobre ellos. En este sentido la distinción analítica de diversos ámbitos ha permitido, en parte, poder distinguir donde están los factores de posible riesgo para fracasar en la escolaridad.
- 4- Son múltiples los posibles factores de riesgo que se verificaron para fracasar escolarmente.

Por un lado están aquellos factores que tienen que ver directamente con los aspectos socio-económicos. Los jóvenes cuyas familias tienen una mayor precariedad de recursos, vivienda, oficio de los padres, barrio de domicilio, estarían más expuestos a fracasar tanto en el indicador repitencia, como en la aprobación de todas las materias.

El mismo riesgo lo tienen los jóvenes que han cambiado de domicilio en los últimos años, y los que no conviven habitualmente con sus padres. La movilidad geográfica de los alumnos y la ausencia de alguno o ambos padres afectarían negativamente el rendimiento escolar, en repitencia y aprobación de materias.

El hábito de lectura aparece asociado igualmente al rendimiento; quienes más leen están menos expuestos a fracasar escolarmente.

El hecho de trabajar o ayudar en el trabajo es un factor alta-

mente riesgoso para fracasar. Se observó una fuerte asociación entre los jóvenes que tenían actividad laboral de adultos, con repitencia y reprobación.

No se encontraron asociaciones fuertes en las variables del ámbito personal o psico-social, con el rendimiento escolar. Las vivencias propias de la crisis del paso de la infancia a la adolescencia, no se constatan que tengan profundidad en este grupo y no son factores que estén incidiendo de manera llamativa en su rendimiento escolar.

Importantes factores de riesgo se pudieron observar en los factores asociados al ámbito de la escolaridad. Estos factores están fuertemente relacionados con la aprobación o no de las materias cursadas, más que con la repitencia.

Son factores de riesgo de primera importancia las características de la evaluación de las materias cursadas. Los alumnos, en general, están sometidos a un fuerte riesgo de fracasar en ciertas asignaturas específicas como Matemáticas y con menor intensidad Lengua (nacional y extranjera), Historia y Geografía. Todas ellas son materias que requieren de una estructura lógico-formal desarrollada para ser trabajadas con eficacia.

De acuerdo a la modalidad que cursen, están expuestos a fracasar en ciertas asignaturas y no en otras. Otro factor de riesgo reside, en muchos casos, en la forma de evaluación que tenga un profesor particular de una determinada escuela.

Entre los factores asociados directamente a la reprobación de materias se citan los siguientes: los alumnos que son repitentes, los de mayor edad y de sexo masculino. En otras palabras, son factores de riesgo para aprobar todas las asignaturas ser repitente, varón y tener una edad superior al promedio de la división.

En relación a la repitencia se pudo observar que son posibles factores de mayor riesgo de fracasar quienes reprueban asignaturas. En la misma situación están los que tienen edades superiores





ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA

al conjunto. En este sentido, a mayor edad, mayor riesgo de repetir.

- 5- Es un punto destacable del estudio, posibilitar la distinción de factores sobre los cuales efectivamente se puede actuar, y que están dentro del ámbito de la responsabilidad de los educadores y autoridades del sector.

A modo de ejemplo: una importante asociación se observó entre los factores socio-familiares como el barrio del domicilio, la migración, la ocupación de los padres, ect..., pero ellos son factores sobre los cuales la escuela difícilmente puede actuar.

- 6- En cambio, los aspectos verificados en el propio ámbito escolar pueden 'ser, en general, manejados por los propios actores del ámbito educativo: preceptores, profesores, directores, supervisores y máximas autoridades educacionales.

Sobre estas variables es donde debería orientarse parte de las prioridades de política educativa. Ellas señalan, con gran claridad, los factores de riesgo asociados al posible fracaso escolar de los alumnos.

- . No corresponde a este trabajo explorar posibles cambios a la educación, pero de él es posible vislumbrar aspectos que deben ser seriamente considerados.

En este sentido, algunos aspectos que sobresalen son:

- a- Los criterios de evaluación y las metodologías utilizadas en distintas asignaturas, en particular en las matemáticas, son factores que estarían de manera muy importante afectando el rendimiento de los chicos, sin ser de su responsabilidad. La acción sobre ellos deberían tener su origen en las autoridades y profesores más que en los propios alumnos.
- b- Se debería tener presente, asimismo, la necesidad de clarificar, al menos a nivel de los profesores y directores, las posibilidades ciertas que existen en el futuro escolar del joven. Si los alumnos cursan pocos años del nivel medio, qui-

zás sería importante aprovechar esos cortos años para darles una formación que les permitan ingresar al mundo laboral. Ciertos grupos de niños, especialmente los más desprotegidos económicamente, dejarán antes la escolaridad. ¿cuál será la calidad de la enseñanza que a ellos se les debe proporcionar?.

- c- Debería darse atención a la elección de modalidades. Elección que no solo debería detenerse en las posibles inquietudes del joven, sino también en las posibilidades ciertas de terminar el nivel secundario.
  - d- El cambio profundo entre la enseñanza primaria y la media no estaría acompañada automáticamente de un paso a la adolescencia en los alumnos. Esto puede ser importante para ser considerado por los profesores de los primeros años. Los alumnos, en este nivel, son aún niños en su mayoría, y esperan de ellos actitudes más bien paternales y estrategias didácticas acordes con sus posibilidades de aprender. Las respuestas que se obtuvieron tienen mucho que ver con esto. Sería conveniente reevaluar concepciones psicogenéticas y psicosociales teóricas sobre el adolescente, para adecuarlas a las posibilidades reales de los jóvenes que comienzan el nivel medio.
  - e- Por lo tanto, se sugiere revisar los aspectos antes señalados en la formación y capacitación de docentes que actúen en ese nivel, sean ellos terciarios, universitarios o no.
- 7- Finalmente se puede decir que: de los Cuadros y datos aportados muchas son las interpretaciones que se pueden hacer. La que se ha escrito es una de ellas, quien ha leído el informe a lo mejor se inclinará por otras. Esperamos que así sea, ese ha sido el sentido de este documento: incitar al análisis y a la búsqueda de una realidad ante la cual podamos proponer respuestas para reducir los factores de riesgo de fracasar escolarmente.



ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA.

- 8- El analisis recién comienza. La necesidad de establecer, con la mayor claridad posible, la situación de la Enseñanza Media, se torna cada vez más necesaria. En la medida que la escolaridad primaria va logrando retener a parte importante de sus alumnos y logra alcanzar a la casi totalidad de los niños que están en edad escolar, el desarrollo de la Escuela Media se torna mas problemático.

Los chicos que salen de la escolaridad media, sea porque ya finalizan o desertan, van a engrosar el conjunto de personas que buscan insertarse en el mundo laboral: Es a ellos a los que hay que abrirles un abanico de instrumentos con los que pueden enfrentar su realidad de adultos.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

ENCUENTRO NACIONAL DE SERVICIOS INTERDISCIPLINARIOS  
DE APOYO A LA ACCION EDUCATIVA.

CORDOBA NOVIEMBRE 1991.

"Integración y nuestra realidad".

Prof. José María Tomé

La Organización Panamericana de la Salud ha calculado una incidencia del 11,06 % de personas con necesidades especiales en América Latina, (U.N.I.C.E.F., 1980). Es una tasa apenas inferior a la que obtuvo la Rand Corporation en California, 11,7%, y algo más elevada que la Oficina de Educación de los E.E.U.U., 10,06 %, (Braslavsky, Berta en Normalización e Integración en América Latina, México 1981).

De toda esa masa poblacional, sólo un 0,08 % es atendida debidamente en América Latina y entre 1,15 % y 4 % en los países desarrollados.

Lamentablemente no se cuentan con datos fidedignos en nuestro continente o en nuestro país, así pues sólo tenemos cálculos tentativos y aproximados, hoy podemos decir que la Argentina tiene una población con necesidades especiales de alrededor del 10 %, la Comisión Permanente de Encuestas calcula entre un 6 % y un 8 %, pero bien sabemos que este porcentaje no es real, pues hay niños en sectores marginados con una cultura propia, diferente a la estandar y que se los consideran personas con necesidades especiales.

En relación a esta última afirmación, tenemos los aportes de Hernán Montenegro, psiquiatra chileno, quien sostiene que en los países desarrollados las tasas de retardo mental llega a un 5 %, en nuestro medio, dice, se eleva hasta un 40 %, en ciertos sectores de población obrera o campesina, con el agravante que en ese porcentaje de retardo un 45 % no es posible identificar el agente causal específico de tipo biológico, (son sujetos con un C.I. entre 50 y 70 aproximadamente, es aquí donde cae la gran mayoría de los retardos mentales leves), en el 55 % restante es donde están incluidas las alteraciones cromosómicas, metabólicas, anóxicas y otras.

Montenegro habla entonces del retardo mental socio-cultural, cuyo origen es la "deprivación o privación cultural", sobre la cual haremos referencia más adelante.

En la publicación del U.N.I.C.E.F., sobre el Estado Mundial de la Infancia, en 1987, informa que Argentina tiene una población total del 66 % de alumnos que terminan con éxito la enseñanza primaria, con éxito significa que comienzan y concluyen la enseñanza primaria en el nº de años previsto, esto nos lleva a otra cuestión preocupante en educación y es el desgranamiento y fracaso escolar, donde hay dos causas significativas deserción y

repetición, históricamente el tema de la deserción ha ocupado múltiples hojas y espacios tanto en publicaciones nacionales como internacionales, adjudicando a las variables económica y social el mayor peso, sin embargo hoy y en este aquí y ahora, debemos preocuparnos más del tema de la repetición, que está íntimamente relacionado con el de la educación y pedagogía especial.

El sistema educativo se enfrentó y aún continúa, ante una realidad extremadamente heterogénea, el retardo mental por etiologías no biológicas, las carencias socio-afectivas-económicas la repetición, el desgranamiento y todo el amplio espectro del campo de la educación especial.

La escuela primaria, ante esta realidad no contó, con la totalidad de los recursos para poder contener al niño problema; se la rotuló de expulsora y se crearon sistemas educativos paralelos que absorbieron a esa población. Tenemos así las llamadas escuelas especiales tanto en el ámbito nacional, provincial, municipal y privado, constituyendo estas un para-sistema de la educación primaria, con profesionales capacitados. Formado muchos de ellos en nuestros institutos terciarios y claro está en las mismas universidades.

En la década del 60 y 70, el aporte de diversas investigaciones, análisis teóricos e información críticamente evaluada de diversas propuestas en educación, (en este punto me refiero a la fractura entre escuela común y especial), hacen surgir nuevas estrategias de trabajo con el niño especial, comienzan a conocerse los conceptos de normalización e integración, una nueva realidad se abre a nuestros ojos.

En la década del 80, en particular por el accionar de los organismos internacionales, en el año Internacional de los Impedidos en 1981, nuestra realidad educativa comenzó a cambiar.

Hubo una nueva variable que impulsó y generó expectativas e inquietudes en más de un profesional, fueron las asociaciones de personas con necesidades especiales, los padres de niños con necesidades especiales y profesionales idóneos que demandaban nuevos planteos y desafíos, pero ya no sólo a la escuela especial, si no también a la escuela primaria común, un nuevo rol se exigía a esta institución que durante mucho tiempo con o sin fundamento tuvo dificultades para contener niños con problemas de conducta, inmadurez emocional, problemas de aprendizaje, discapacidad mental leve, ceguera o disminución visual, hipo-acúscicos, con compromisos motores o simplemente con una cultura diferente.

Se plasma así una nueva realidad educativa, en particular en las grandes ciudades pues en el interior de las provincias o en las pequeñas poblaciones el niño generalmente asistía a la escuela de todos. La proximidad social, la solidaridad, la real comprensión y alcances del problema no permitían pensar que ese niño con necesidades especiales fuese a una escuela diferente; sin embargo en las grandes ciudades se consideraba hasta ese entonces como muy conveniente que ese niño diferente fuera a una escuela diferente, para recibir una educación diferente, estar en un lugar diferente.

Aquí creo conveniente en señalar ciertos aspectos puntualizados por la socióloga argentina Liliana Pantano, cuando dice que la discapacidad es un problema social y no de las



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCIÓN  
EDUCATIVA**

personas con necesidades especiales o de los padres de esas personas; esta nueva manera de ver a la discapacidad más los aportes de diversos ángulos profesionales-técnicos, de los países desarrollados, presentaron una nueva realidad, la integración cuyo fin último es la normalización, es decir la normalización requiere para su cumplimiento, el principio de integración que posee una connotación más específicamente educacional, ya que se refiere al medio donde tendrá lugar la educación sistemática de las personas con necesidades especiales. Podría concebirse la integración como la estrategia que se utiliza durante la edad de desarrollo para lograr la normalización, (B. Braslavsky en "La integración y la política de democratización y modernización de la educación especial", México 1979).

Dijimos entonces que a la escuela primaria regular se le exigía una nueva responsabilidad y a la escuela especial también, pues el niño Dawn, o discapacitado motor, o ciego, ya no bastaba que permaneciera en una escuela "diferencial", sino que debía de ingresar al circuito de la escuela regular. Aquí creo conveniente destacar que no todos los niños con necesidades especiales pueden o deben asistir a la escuela común, países como Italia propiciaron este planteo y los resultados, no fueron los esperados, creo que hay una franja de niños con problemas emocionales graves, conductas hiper-activas, déficit intelectual severos, deficiencias sensoriales graves o con discapacidades múltiples que requieren de centros especializados desde el punto de vista médico-educativo.

Hay otro grupo de niños que sí puede asistir a la escuela común y aquí entonces surge nuevamente el tema de la integración.

"Considerando la diversidad del grado y naturaleza de las limitaciones de los alumnos con necesidades especiales se ofrecen diversos recursos para poner en práctica la integración en todas sus posibilidades, de un modo que podrían expresarse mediante una fórmula que establece una relación inversa entre la limitación y la integración. Es decir a menos limitación, mayor integración, (B. Braslavsky).

---

**Integración**

**Limitación**

Muchos fueron los intentos en esa década del 80, de llevar a la práctica aúlica la integración, a veces con resistencias de las instituciones, de profesionales, de los padres y de los mismos niños con necesidades especiales, no es fácil integrar requiere de un compromiso social muy alto y se constituye muchas veces en un verdadero desafío en lo personal, alumnos, maestros, padres, directivos.

En 1986, en esta misma Provincia, se realizó el II Encuentro Interministerial de Educación, allí la Comisión de Educación Especial expresó: "La integración de niños discapacitados en la escuela primaria común requiere de un

abordaje específico. Es necesario sostener al niño en actividades aúlicas, partiendo de sus posibilidades reales, a fin de que esté en condiciones de compartir plenamente en la relación con los otros".

En el año 1987, se gesta lo que hoy conocemos como el Plan Nacional de Integración, en nuestro país, fue entonces la Dirección Nacional de Educación Especial, durante el 1º período del gobierno democrático, establece fundamentos, pautas recursos, modelos sobre integración. Plan de carácter nacional pero con alcances en las distintas jurisdicciones, provinciales y municipales.

La realidad comenzó a cambiar.

En la actualidad, funciona una Comisión evaluadora, orientadora y sintetizadora de propuestas de integración, dentro del ámbito del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en relación a dicho Plan con representación de diversas jurisdicciones y organismos oficiales, incluyendo las universidades.

A fines de la década pasada se planteó en diversos niveles de la enseñanza la estrategia de la integración, el desconocimiento sobre dicho tema, la falta de antecedentes en nuestro país, genera diversas inquietudes e interrogantes; es así que el Ministerio de Educación de la Nación, como la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y en diversas provincias a nivel ministerial se establecieron normativas sobre diferentes aspectos de la integración, que consistieron desde la inclusión del niño con necesidades especiales físicas en la escuela regular, con apoyo técnico especializado, en la misma escuela común o en el contra turno, asistiendo el niño a la escuela especial y común al mismo tiempo, hasta la misma incorporación de niños con compromisos intelectuales en jardines de infantes y primaria común.

En el ámbito nacional, de acuerdo a las pautas del Plan Nacional de Integración, existen niños integrados a escuelas comunes con diversas patologías, asistidos y contenidos por los equipos de las escuelas especiales del ámbito nacional, en particular por la maestra integradora cuyo rol está pautado en el mismo Plan, por ejemplo: "Sensibilizará a la comunidad en general sobre los beneficios de la integración". "Crearé las condiciones adecuadas para la integración en las escuelas de educación común". "Servirá de nexo permanente entre las familias y las escuelas a las que asista el alumno discapacitado". "Bridará apoyo afectivo", además de todo lo referente a su quehacer técnico específico.

A nivel latinoamericano, se han distinguido dos experiencias una la de Venezuela y la otra la de México, en el 1º país existe lo que se llama un equipo itinerante, cuya acción básica es apoyar al maestro de la escuela común, esta propuesta surge del llamado "Programa de equipos de integración", donde un grupo de profesionales en lugar de asistir a un número reducido de niños apoya al maestro multiplicando dicha acción.

El accionar del equipo es transdisciplinario, está formado por el maestro de escuela común, el de educación especial, un fonoaudiólogo, un asistente social, un psicólogo, un especialista en nutrición y una secretaria, además de servicios



## ENCUENTRO NACIONAL DE SERVICIOS INTERDISCIPLINARIOS DE APOYO A LA ACCION EDUCATIVA

complementarios del equipo básico para atender problemáticas específicas, ellos son: pediatra, neurólogo, odontólogo, otorrinolaringólogo, oftalmólogo y psiquiatra; esta modalidad de trabajo tiene carácter preventivo, pues brindará al escolar un servicio oportuno, eficaz y cercano a su vivienda. Cabe destacar que como consecuencia directa de la ejecución de un programa de esta naturaleza las aulas especiales en escuelas comunes, las escuelas especiales o centros de salud especializados, estarán en una capacidad real de definir su campo de acción para la prestación de servicios y cumplir mejor con las funciones para las cuales fueron creadas.

De esta manera se garantiza una derivación de ser necesaria y el maestro común queda abocado a su tarea con un apoyo técnico constante.

Este programa es integrador, pues trabaja articuladamente con los distintos niveles educativos pre-primaria, primaria y especial, garantizando la interconexión con todos los servicios especializados y al actuar oportunamente sobre el medio escolar del niño evita y previene la segregación.

En México, la experiencia se remonta a 1974 con lo que se conoció a nivel nacional como "grupos integrados", estos prestaban servicios a niños repetidores de 1º grado y eventualmente de 2º, que habían fracasado tradicionalmente en los aprendizajes básicos: lecto-escritura y cálculo, luego de una permanencia de un año, en algunos casos dos, estos niños se reintegraban al curso de la escolaridad común.

Dentro del Plan se toma a los niños repetidores una prueba de filiación psicogenética, a partir de la cual se establecían tres grupos, uno de "perfil alto", a los que se les sugería continuar en 1º grado común a pesar de ser repetidores, un segundo grupo mayoritario que constituía la población de grupos integrados A y finalmente un tercer grupo de integrados B, es con este último grupo, sustentando el principio de normalización y siendo niños con varios años de repetición en lugar de ser segregados a una escuela especial, permanecían en una escuela primaria común en aulas sedidas por la escuela y con un apoyo de un maestro especializado, además de un equipo de psicólogo, fonoaudiólogo y asistente social, lo cual significaba costos bajos a nivel de equipo e infraestructura.

Cada grupo estaba formado por 15 niños, pues el nº garantizaba la heterogeneidad necesaria y un trabajo educativo satisfactorio, la permanencia en estos grupos hasta su reintegro a la escuela común era de 3 años, aunque esta cantidad no era rígida, ni pre-establecida.

Se arribaron a buenos resultados, pero particularmente y más allá de las resistencias se logró que los mismos niños expulsados por la escuela común fueran incorporados a ella nuevamente, claro está desde un lugar diferente pero en el mismo ámbito, se tuvo que flexibilizar el curriculum, porque el logro de las competencias no apuntaban sólo a lo cognitivo, sino fundamentalmente a lo social; la integración laboral se convirtió en un nuevo desafío.

En el resto del mundo occidental el aula de recursos, las aulas y las escuelas gemelas, el maestro asesor, el modelo de Deno con todas las gamas posibles de integración desde el sistema



regular hasta el ámbito asistencial conforman el espectro de alternativas posibles para un niño con necesidades especiales en el período de desarrollo y su incorporación a un sistema formal o asistencial según las capacidades y posibilidades. En el hemisferio oriental, la realidad integracionista, está sujeta a caracterizaciones diferentes, por ejemplo en el mundo socialista está determinada por una concepción filosófica que no tiene en cuenta ni la palabra integración ni segregación, ya que es el individuo más allá de sus posibilidades participe en el medio social, pues aquellas personas con necesidades específicas están asistidas en escuelas especiales; en el resto de los continentes del este la realidad se asemeja a proyectos de Europa occidental.

En este análisis, merece una reflexión particular, el sujeto de la educación especial, quien está claramente definido en determinadas patologías como son las sorderas, las cegueras, las psicosis, sin embargo hay otras como las del retardo mental que son objeto de reflexiones y análisis puntuales.

Es sabido por investigaciones y documentos internacionales, que el retardo mental leve es una categoría producto de limitaciones socio-culturales. Jane Mercer en su ponencia sobre el concepto pluralístico del retardo mental en sociedades culturalmente complejas, dice con suma claridad que una persona con limitaciones puede ser en esa sociedad pero en cambio en otra ser totalmente normal; este tema creo está directamente vinculado con el concepto etiológico de retardo mental socio-cultural de Montenegro, sobre el cual ya hicimos referencia, en conclusión debemos ser cuidadosos cuando hablamos de integración en no incluir a todos las "supuestas" personas con necesidades especiales en tal estrategia, pues en una escuela primaria común, sostenida técnicamente con la calidad de maestros que la ha caracterizado en un gran porcentaje, tendremos entonces una institución contenedora, esto significa integración para los que la necesitan, de esta franja excluimos aquellos sujetos que más allá de sus limitaciones o diferencias culturales, deben asistir y permanecer en la escuela común y a otros que por sus propias patologías deberán permanecer en las escuelas especiales o centros de asistencia especializados.

Creo firmemente que la integración escolar pasa por la integración social, en la medida que la integración necesita de la interacción individuo-medio, también hay que generar cambios en ese contexto, desde esta óptica debemos cuidar las estrategias a implementar pues a veces convertimos al medio en tan facilitador de la integración, que se convierte en un espacio artificial, que no ayuda a la persona con necesidades especiales a su crecimiento personal-social.

Si pudiéramos realizar una visión global del mundo en relación al tema de la integración, nos encontraríamos que aquellas regiones donde más éxito se ha logrado, este está vinculado al éxito y virtud de un grupo comunitario articulado desde lo educativo y consciente desde lo social.

Como protagonistas de la historia de la educación especial, ha llegado el momento de exigir conciencia social de la discapacidad y medidas legales, normativas que avalen cada uno de los esfuerzos que se realizan por la integración.

España cuenta con una ley para la integración social



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

del minusválido, nosotros tenemos la Ley nº 22.431, de Protección al Discapacitado, pero no es suficiente pero sí necesaria. Estoy convencido que debemos continuar con el diálogo y la persuasión, pero además con una normativa clara e incuestionable, enmarcada en un proyecto de auténtico sentido social solidario y participativo.

PROF. JOSE MARIA TOME.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

ESTRATEGIAS PREVENTIVAS EN SALUD Y EDUCACION

Lic. Alicia Stolkiner

... "Se trata de construir una lógica y una práctica en la cual los únicos problemas de salud no sean las enfermedades ni los principales, protagonistas los médicos y sus instituciones'...

SAUL FRANCO A. (1)

INTRODUCCION

La efectivización de acciones intersectoriales entre salud y educación es una necesidad ineludible. Una correcta articulación evitaría la superposición de esfuerzos, aumentaría el rendimiento de los recursos y fundamentalmente, favorecería el logro de los objetivos de ambos sectores en una tarea de potenciación mutua.

Se trata, no obstante, de un emprendimiento que enfrenta dificultades, importantes. A las inherentes a todo intento de práctica interdisciplinaria se suman las que devienen de la burocratización y/o fragmentación de cada sector y las que añade el peso y consecuencias de la crisis que atraviesan ambos.

Utilizamos el término "estrategias" porque pensamos que la definición común de las mismas es el paso previo y la base de toda propuesta programática y técnica. Solo partiendo de un acuerdo básico en el planteo y delimitación de los problemas, así como de la construcción y reconocimientos de sus marcos conceptuales compartidos se puede pensar en emprender acciones comunes.

También, toda estrategia preventiva debiera ser parte inherente e ineludible de una política global de sector. En salud no es pensable

ble una prevención adecuada sin una red de cobertura equitativa que la soporte. En educación la tarea preventiva no puede desvincularse de la propuesta educativa en su conjunto.

Por último, recordemos que en la práctica preventiva es donde se torna más evidente la necesidad de reconocer a sus sujetos como actores de los procesos en que son partícipes, dado que se trata de lograr gestores concientes y activos de su propia salud y de la de su comunidad.

#### LA CRISIS COMO CONTEXTO DE LAS PRACTICAS:

La actual situación económica y el efecto sobre el contexto de la sociedad de la política de ajuste plantea un contexto de indeclinable consideración-cuando se trata de definir estrategias y objetivos.

Algunas de sus manifestaciones más evidentes como el aumento del desempleo y subempleo o trabajo marginal, la disminución del consumo (inclusive de alimentos) y las transformaciones de las condiciones de vida; constituyen un campo en el que las demandas potenciales que se dirigirían al sistema educativo y de salud se incrementan y varían.

La población de riesgo, en términos sanitarios, aumenta. Los perfiles de mortalidad reflejan el impacto de la situación y resurgen problemas que se consideraban resueltos o en vías de resolución (los recientes picos epidémicos de sarampión, difteria, etc. son un ejemplo). Puede afirmarse que más que encontrarnos en una "transición epidemiológica", nos encontramos en una "regresión epidemiológica". Como en otros países de América Latina, vemos resurgir con particular énfasis problemas de salud que se daban por declinantes a la vez que mantenemos el dudoso avance de incorporar otros característicos de los países desarrollados. De estos se destaca, por ejemplo, la mortalidad por accidentes de tránsito que ocupa un importante lugar como causa de muerte en la población urbana en edad escolar. (2)



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

Los niños son, obviamente un sector particularmente vulnerable. Hay dos determinantes que merecen ser destacados por su capacidad patógena: la desnutrición o mal nutrición con todos sus aspectos consecuentes y la pérdida de continencia de la familia en situaciones de marginalidad extrema.

Los servicios de salud se encuentran frente a una población en riesgo creciente y con mayor dificultad de acceso a las prestaciones.

La escuela por su parte, recibe una fuerte demanda de prestación asistencial. Tal el caso del funcionamiento de los comedores escolares que, en algunos casos llegan a ser el eje central de la vida de la institución. También la doble jornada trata de proveer un espacio de continencia que la familia, por su misma falta de contención social, no puede dar. Esta demanda de asistencia se suma a la mayor dificultad en el cumplimiento de su objetivo específico: la escolarización. Las determinaciones sociales mencionadas tienden a operar negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a facilitar la salida del niño del circuito escolar.

Utilizamos el término demandas potenciales porque la población más vulnerada puede no demandar explícitamente, dado que por su misma precariedad tiende a quedar fuera de los sistemas.

También sucede un desplazamiento de los sectores medios. Al disminuir su nivel de ingresos e informalizarse su trabajo, tienden a recurrir a los servicios estatales.

a las instituciones prestadoras de salud y educación en un momento crítico en lo relativo a recursos, tanto de su infraestructura como de la situación salarial de sus trabajadores. La política de restricción del gasto público y la redefinición de la función del estado tienen un correlato ineludible en las políticas sociales.

En este panorama habría que incluir la situación del ámbito privado. En éste hay una diferencia entre salud y educación. La educación privada en la Argentina ha dependido tradicionalmente de un alto nivel de subsidio estatal. La rentabilidad de las instituciones educativas es relativa. Producen ganancias aquellas que por sus altísimos aranceles se dirigen a un sector mínimo de la población, el mismo que en la actual polarización distributiva tiende a aumentar su nivel de ingresos. Las que normalmente recibían sectores medios se ven afectadas por la situación de sus usuarios y la restricción de asignaciones.

En salud, el sector privado ha crecido fundamentalmente al ofrecerse como prestador a las Obras Sociales. La incorporación de alta tecnología y el rubro medicamentos hace posible que la salud sea una "empresa rentable". El monto de capitales que se mueven en ella constituye una suma importante. Por citar un ej.: en 1985 el gasto total en salud y medicamentos en la Argentina fue de 230 dólares por habitantes (3). Respecto de este sector es evidente que no solo se vé afectado por la escasez relativa de recursos sino también por una mala distribución de ellos.

Pese a esta diferencia, tanto en salud como en educación puede afirmarse que la crisis no es patrimonio exclusivo de los servicios directamente estatales, porque el sector privado en salud es arrastrado por la crisis del sistema de seguridad social.

Como transfondo a toda esta descripción cabe plantearse la pregunta de si Salud y Educación pueden considerarse un gasto a recortar o si son una inversión para mantener y potenciar el caudal humano de un país, y, fundamentalmente, un derecho indeclinable.

La situación reseñada opera sobre las instituciones agudizando y develando la crisis de sus modelos. Utilizamos el término modelo para referir al conjunto de supuestos conceptuales e ideológicos en los que se fundamentan y constituyen las prác-



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

ticas y sus estructuras institucionales. Un rastreo de las formas hegemónicas en ambas áreas, permite encontrar puntos en común. Entre el Modelo Médico Hegemónico y la concepción de la Escuela Positivista, hay un transfondo compartido; la representación del sujeto del acto médico o del curativo y la función de sus instituciones.

Hemos resumido en otro trabajo (4) 'algunos de estos supuestos compartidos:

- a- Supuesto de individualidad y ahistoricidad: el sujeto de la educación como el de la salud son considerados en forma abstracta, negándose las determinaciones sociales que operan sobre ellos. Se los trata o se los educa como individuos particulares que se referencian a prototipo de supuesta "normalidad". Se vela así su pertenencia a comunidades, clases, etc. Se lo considera desvinculado de su entorno y cuando éste aparece lo hace como obstáculo y no como realidad a incorporar a la práctica.
- b- Supuesto de pasividad o unidireccionalidad; el educando y el paciente son colocados en el lugar de "no saber.". Así, no se reconocen en el niño los aprendizajes pre o extraescolares ('el ejemplo más claro es el de la lecto-escritura) y no se escucha en conocimiento que sobre su cuerpo y su vida tiene el paciente, o las representaciones y prácticas propias de una comunidad en la que se ejecuta un programa sanitario. La acción opera unidireccionalmente desde la institución a sus usuarios, poniendo fuertes barreras a la apropiación o transformación por parte de ellos.
- c- Supuesto de "a igualdad de ofertas igualdad de oportunidades". Al negar las diferencias, se niega que éstas determinan la posibilidad de acceso y utilización de los servicios, que responden a un modelo único. Se supone erróneamente que al ofrecer lo mismo a todos se cubren los requerimientos y se considera que el sujeto que fracasa lo hace por problemáticas o "patologías" individuales: Un ejemplo de esto es cuando se considera negligencia de las madres la falta de vacunación, sin cuestionar el mensaje de la compañía o la accesibilidad del servicio.

d- El supuesto tecnocrático; al desvincular las determinaciones sociales, políticas y de-poder, se espera una solución técnica "neutra", que a partir de su "cientificidad" de respuesta a aquellos aspectos en que se hace evidente el fracaso de la propuesta institucional, sin tocar sus causas.

e- El supuesto del carácter central de sus establecimientos; tanto la escuela como el hospital se consideran el eje de la acción. Se ofrecen para que "la comunidad" acuda a ellos, esto suele co-existir con la construcción de barreras de accesibilidad.

La crítica a estos modelos no es nueva. Tanto la esperanza del desarrollo puesta en salud o educación, como su cuestionamiento tienen más de dos décadas. La revisión del modelo médico y de la escuela ha presentado una particular riqueza teórica en sus distintas vertientes. Pero tanto los modelos como sus críticas han tenido como transfondo la existencia.-(aunque, sea como objetivo no logrado) de un modelo de estado que, a través de las políticas sociales, opere como gestor de la redistribución de la riqueza, garante de una mano de obra instruída y sana.

En la actualidad este tipo de propuesta de Estado, con sus logros y sus fallas, es el sujeto fundamental del proceso de reconversión. La tendencia es a la desvinculación de responsabilidad estatal con respecto a prestaciones sociales que antes se le consideraban inherentes. En su reemplazo aparece un asistencialismo coyuntural, dirigido a mantener en los límites de lo soportable las consecuencias del empobrecimiento y la marginalidad.

En este contexto la crisis de los modelos adquiere características particulares al retirarse el soporte básico (ser eje de un modelo de estado y desarrollo". Son puestos a prueba por demandas multiplicadas y sometidos en sus propias estructuras a las vicisitudes económicas. Como nunca antes, adquieren transparencia y se ven fuertemente cuestionados en su eficacia desde los hechos.





**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

De los supuestos enunciados ninguno se hace facilmente sostenible. Los establecimientos son invadidos por la problemática social que atraviesa simultáneamente a sus "sujetos" y a su personal. Sus estructuras burocráticas se fisuran porque se derrumba su sostén estatal. El supuesto de unidireccionalidad se torna vulnerable frente a la necesidad de las instituciones de recurrir a las comunidades para su apuntalamiento. Sucede un proceso de "horizontalización" protagonizado de manera informal por los actores del proceso de salud y educación.

Según nuestra hipótesis, esto produce en ambas instituciones dos tendencias antagónicas aún incipientes: una progresiva, positiva, de índole informal de horizontalización y participación, y otra negativa a la fragmentación y degradación.

La tendencia positiva se basa en la horizontalización y el rol protagónico de los actores. La defensa del derecho a la salud y a la educación aúna los intereses de las comunidades y de los trabajadores de ambos sectores. La crisis de los modelos abre el espacio para la generación de propuestas progresivas. Se hace simultáneamente necesaria e indispensable la generación de redes e imbricaciones entre las escuelas, los establecimientos de salud y las comunidades sobre la base de esta "horizontalización" se vislumbra una posibilidad más efectiva de acción intersectorial.

La tendencia o vertiente negativa consiste en la progresiva rigidificación de los modelos de manera formal, combinado con una degradación creciente de las instituciones. Cesan de ser eficaces en lo que eran, fosilizándose en rituales.

Pongamos un ejemplo: si la escuela toma la demanda asistencialista al pie de la letra podría considerarla antagónica con los objetivos pedagógicos renunciando progresivamente a ellos. Tal el caso de lo que las maestras llaman "escuelas comedor", en las que el objetivo de enseñanza queda supeditado a la asistencia alimentaria. Pero si esa misma escuela comparte con la comunidad

la cuestión del comedor, abriendo sus puertas a tales efectos; si simultáneamente incorpora la realidad cotidiana de los niños en el proceso educativo, entonces puede acercarse a ser una escuela centrada en la vida. La interrelación estrecha de la escuela y la comunidad potencia la capacidad de continencia de ambas con respecto a los niños..

Lo mismo vale para los establecimientos de salud. En ambos casos la defensa del derecho a la salud y la educación no debe resumirse en la defensa crítica de los modelos pre-existentes. Debe ser simultáneamente un avance hacia formas más eficaces, participativas y democráticas.

Es imposible cerrar este punto sin mencionar un problema actual también compartido entre salud y educación: la propuesta de descentralización, tal como se plantea.

Bien entendida la descentralización debiera ser una re-distribución de poder y de capacidad de decisión, y una adecuación a las necesidades y características de cada comunidad. Sin embargo el nudo conflictivo aparece alrededor de la redistribución de los recursos. De no ser ésta equitativa, la propuesta se torna en una caricatura de lo que teóricamente es, deviniendo en lo que se denomina "desentendimiento".

Pareciera que la antinomia hoy es transformar lo estatal en defensa de lo público, en contraposición al intento de "reconvertir" lo estatal en beneficio de-intereses privados.

Nos hemos extendido en la contextualización de las prácticas porque el diagnóstico de situación es el punto de partida de toda acción preventiva. En las actuales circunstancias la consideración de la crisis de las instituciones nodal. Toda acción compartida debe tener, como objetivo inherente de la tarea, el prevenir la tendencia a la degradación. Solo puede hacerlo favoreciendo la horizontalización y el protagonismo. Se trata de profundizar la crisis de los modelos generando formas alternativas como camino para sostener las instituciones.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCIÓN  
EDUCATIVA**

Hoy toda tarea preventiva es:, básicamente, una acción institucional, y sólo siéndolo puede lograr, simultáneamente, los objetivos que se plantea.

La medicalización de la vida, de la que la "psicologización" forma parte, ha dado convalidación al carácter centrífugo de las instituciones educativas, centrando el fracaso escolar en una patología del niño. También han colaborado en seleccionar y etiquetar tempranamente los niños que debían pasar a circuitos diferenciales o especiales, a fin de satisfacer el afán de homogeneidad de la escuela positivista. (5)

Por su parte, el modelo hegemónico en educación ha aportado al de salud formando sus recursos humanos dentro de una concepción tecnocrática y autoritaria, que luego se refleja en sus prácticas, y proveyendo de tecnologías para las tareas de educación para la salud basadas en un criterio unidireccional.

Sería erróneo suponer que no tienen y comparten alguna concepción de lo preventivo. De una representación de la salud centrada en la enfermedad, deviene un criterio clásico de prevención coherente con ella, que encuentra su paradigma en la aplicación de la vacuna: un acto puntual realizado sobre cada sujeto y dirigido a evitar un daño específico que se define empíricamente como la aparición de una patología particular. La acción es programada por los técnicos y dirigida a la población que la recepta a lo sumo con algún nivel de colaboración.

Dentro de esta línea se hallan los habituales programas verticales de educación para la salud. Recogen en su forma más pura el método de enseñanza de la educación tradicional, su concepción del sujeto de aprendizaje como pasivo, sin representaciones previas y sin posibilidad de generar estrategias propias.

Al plasmarse en acciones intersectoriales esta concepción se aviene a la particular forma de burocratización de ambos sistemas y suele concretarse en una secuencia de la siguiente índole: el primer paso es en el nivel central en que se decide una acción

común referente a un problema. El siguiente paso tiene dos variables posibles. Una es que la escuela, y por su intermedio los docentes, reciban la "circular" en la que se les indica que deben incorporar la temática a fin de "educar sanitariamente". Los contenidos e indicaciones han sido elaborados por los técnicos de salud. Esto viene a recargar la impresionante tarea de cumplir con el programa educativo y así, como recarga, es realizado con los alumnos.

La otra variante consiste en que el personal de un centro de salud u hospital recibe la indicación de hacer "educación para la salud" en escuelas del área programática. Con la conocida capacidad pedagógica médica, preparan una clase digna de una residencia y la imparten ante la escucha entre atónita y aburrida de los chicos y el desinterés de los docentes. Lo enseñado constituye un injerto en la currícula escolar, que desconocen absolutamente.

Al final, como en el conocido juego, puede suceder dos cosas: que con el tiempo la acción desaparezca, o se institucionalice y nadie vuelva a reflexionar sobre eso.

En esta secuencia, deliberadamente caricaturizada, se dan todas las características de lo que denominamos una articulación intersectorial "fallida". Aparece como una intromisión del sector salud sobre la tarea educativa, o como una apropiación del sector educación de actividades y objetivos que corresponden a salud.

En estas practicas los padres y la comunidad no existen, los maestros son considerados simples transmisores de información y el personal de salud es colocado en el lugar de prescriptor.

Tal modelo encuentra particulares obstáculos cuando debe enfrentarse a Problemas cuya complejidad se torna innegable, como en el caso de adicciones o enfermedades de transmisión sexual. Se hace en ellos evidente que la simple transmisión de conocimiento no basta y que el conjunto de los implicados en la tarea (inclusive los que supuestamente tienen que enseñar) tienen mucho que transformar de sí mismos para llegar a buen fin.



## ENCUENTRO NACIONAL DE SERVICIOS INTERDISCIPLINARIOS DE APOYO A LA ACCION EDUCATIVA

### LA TAREA PREVENTIVA INTERDISCIPLINARIA:

En lo que hemos denominado articulaciones "fallidas" no puede afirmarse que exista una tarea interdisciplinaria, aunque a veces-se la denomine como tal. A lo sumo logran un enfoque multidisciplinario... 'aquel caracterizado por una simple yuxtaposición de áreas del conocimiento, en el cual cada disciplina se dedica a su especialidad sin que haya una relación ni se evidencien modificaciones o transformaciones en las disciplinas involucradas" ...( 6 )

El logro de acciones interdisciplinarias debiera ser el objetivo de la articulación intersectorial. Requiere, no obstante de una serie de requisitos o acciones que creen el espacio necesario para su concreción.

'Según Nora Elichiry, los pre-requisitos necesarios para la interdisciplina son:

- 1- Trabajo en equipo: formación-de actitudes cooperativas en el grupo.
- 2-Intencionalidad: que la relación entre disciplinas sea provocada. El encuentro fortuito entre disciplinas no es interdisciplina.
- 3- Flexibilidad: que exista apertura en cuanto a búsqueda de modelos, métodos de trabajo, técnicas etc.; sin actitudes dogmáticas, con reconocimiento de divergencias y disponibilidad de diálogo.
- 4- Cooperación recurrente: que haya continuidad en la cooperación entre disciplinas para logra cohesión del equipo.
- 5- Reciprocidad: está dada por la intersección entre disciplinas. La reciprocidad lleva al intercambio de métodos, conceptualizaciones, códigos lingüísticos, técnicas, resultados etc. (6)

Es obvio que estos requisitos sólo pueden cumplirse cuando la incorporación de las acciones preventivas es producto de una

decisión política real y no de un acuerdo meramente formal.

Por otro lado el primer paso para una acción compartida es una definición común del problema. Esta es una construcción conceptual. Aunque el hecho empírico sea, por ejemplo la deserción escolar, no es 'lo mismo caracterizarlo como algo que le sucede a los niños que pensarla como un fenómeno que le sucede al circuito escolar, con lo que la institución queda implicada en él (e inclusive la palabra deserción puede ser cuestionada).

Si se trata de caracterizar conjuntamente un problema desde salud y educación, se pone en juego los supuestos básicos de ambas prácticas sociales y sus actores son desafiados a revisarlos y redefinirlos a fin de generar una acción. También 'son desafiados a realizar su implicación en el problema y renunciar a una supuesta "Objetividad" o "externidad" con respecto a él. Tanto la escuela como las acciones en salud reciben entonces un impacto importante. Al dejar de Pensar los problemas sanitarios como enfermedades puntuales y ubicarlos como fenómenos de compleja configuración social, incorporar la prevención pasa a ser nada más y nada menos que incorporar la vida o el proceso vital humano (como algunos sanitaristas denominan al proceso de salud-enfermedad) en el seno de la escuela y de las prácticas en salud. Se torna entonces ineludible renunciar a la simple idea de transmisión de conocimiento y reconocer que toda tarea preventiva es una tarea de transformación en el sentido más completo del término. Transformación de representaciones sociales, de acciones cotidianas, de forma de vida. Implica por lo tanto **un** cuestionamiento a la disfuncionalidad social y abre un espacio de debate alrededor de ella.

El siguiente paso para programar acciones es fundamentarse en un diagnostico de situación adecuada, y elaborado conjuntamente, que incorpore como parte del **mismo** el estado y características de las instituciones que deben protagonizar la acción. De ello se desprenderá un especial cuidado en los "dispositivos" propuestos para la tarea, porque las técnicas ya implican una toma de posición y deben ser congruentes con el marco referencial. Por ejemplo no es



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

lo mismo plantearse una serie de clases sobre educación sexual (por innovador que sea su contenido), que organizar talleres con técnicas participativas, -convocando a los adultos (maestros y padres) inicialmente, dado que son ellos, en última instancia, 'quienes transmiten las. representaciones sobre sexualidad a los 'niños.

Dentro de estos dispositivos el espacio para la configuración de equipos interdisciplinarios, volviendo a los pre-requisitos planteados al comienzo debe reconocerse y definirse institucionalmente. Por su parte el equipo no debe cerrarse tenocráticamente sobre su postulado, sino generar ámbitos participativos en el conjunto de los implicados.

Una tarea de este tipo rompe con los supuestos hegemónicos. Al hacerlo colabora a re-legitimizar socialmente las instituciones, a renovar y profundizar su reconocimiento e inserción en la sociedad civil y, por ende, a defenderlas.

Si la Escuela logra ser efectivamente una Escuela en y para la vida, si las acciones en salud logran reconocer y ubicar a los sujetos como protagonistas del proceso vital humano, su confluencia en las prácticas se dá en la confluencia articulada de sus objetivos.

**CITAS BIBLIOGRAFICAS:**

- 1- FRANCO A. S.: "Violencia, derechos humanos y salud", cuadernos médico-sociales N° 57, Rosario, Spt.1991.
- 2- FUENTE: "Argentina: situación de salud" MINISTERIO DE SALUD Y ACCION SOCIAL - Organización Panamericana de la Salud - Datos de 1981.
- 3- GONZALEZ GARCIA, G. y otros: "El gasto en salud y medicamentos": ARGENTINA 1985. Estudios CEDES, Bs.As. 1987.
- 4- STOLKINER A.: "La escuela y la salud: la crisis compartida", colección cuadernos N° 2, Publicación Pibes Unidos, Bs-As., Sept. 1990.

- 5- STOLKINER, A.: "Supuestos epistemológicos comunes en salud y educación", en el libro EL NIÑO Y LA ESCUELA: REFLEXIONES SOBRE LO OBVIO, comp. Elichiry, Ed. Nueva Visión, Bs, As, 1987.
- 6- ELICHIRY, N.: "Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias", en el libro: EL NIÑO Y LA ESCUELA: REFLEXIONES SOBRE LO OBVIO, Nueva Visión, Bs.As. 1987.





**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCIÓN  
EDUCATIVA**

---

**EDUCACION PRIMARIA  
Y DEMOCRATIZACION EN URUGUAY**

**María Ester Mancebo  
CEPAL,  
Oficina de Montevideo**

---

**Ponencia presentada al  
Encuentro Nacional de Servicios Interdisciplinarios  
de Apoyo a la Acción Educativa  
Villa Giardino, Córdoba, 12-15 Noviembre, 1991**



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

**RESUMEN**

La presente ponencia surge de una investigación sobre la situación de la enseñanza básica en el Uruguay, desarrollada a partir de una metodología cuanti-cualitativa a lo largo de los dos últimos años por la, CEPAL; Oficina de Montevideo.

El trabajo se centra, en el problema de la calidad de la, enseñanza primaria en la perspectiva de la democratización del país, y plantea la existencia de una fuerte estratificación de los aprendizajes escolares, que aparecen directamente asociados, & nivel educativo de la madre. En particular, . la combinación de factores familiares y escolares resulta decisiva para el desarrollo de las capacidades de los niños de los estratos socio-culturales más desfavorecidos, potenciando o disminuyendo su probabilidad de éxito escolar.

En el presente, la construcción de una democracia con mayores niveles de equidad social exige la elaboración e impulso de políticas educativas, concebidas como políticas de Estado, que deberán estar acompañadas de políticas sociales, puesto que la democratización educativa en Uruguay no se dirime en términos de cobertura sino de calidad, íntimamente asociada a la igualdad de oportunidades en el punto de partida.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

INTRODUCCION

Esta ponencia es el resultado de una investigación desarrollada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Oficina de Montevideo, a solicitud del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay. Los datos que aquí se presentan son fruto del trabajo de los dos últimos años de un equipo coordinado y dirigido por el Prof. Germán Rama.

El objetivo central del proyecto, iniciado a fines de 1989, ha sido la realización de un diagnóstico sobre la situación de la enseñanza básica en el Uruguay -es decir, del nivel primario y medio básico -en un momento en que el país culminaba su etapa de transición democrática y se aprestaba a impulsar su consolidación. El énfasis ha estado en la cuestión de la calidad de la enseñanza recibida por los educandos uruguayos, y la pertinencia de tal medición resultó enfatizada por la no existencia de estudios anteriores de este tipo en el país, y por la necesidad de generar información precisa que contribuya positivamente al proceso de toma de decisiones en materia de políticas educativas<sup>1/</sup>.

En consideración de lo anterior, esta ponencia busca presentar algunos de los hallazgos sobre la situación de la enseñanza primaria desde la perspectiva del proceso de democratización de la sociedad uruguaya.

---

1-/ Véase Corvalan, Ana Maria, 1988.



ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA

A. METODOLOGÍA DE TRABAJO

El diagnóstico sobre la situación de la enseñanza primaria se realizó en dos fases. En la primera se trabajó en base a las estadísticas regulares existentes, y en la segunda se generó una base de datos primarios a partir de diversos instrumentos: se aplicaron pruebas objetivas de Idioma Español y Matemáticas a niños de 4to. "grado, elaboradas con referencia a los programas escolares vigentes; se encuestó a las familias de esos alumnos, y se consiguió un registro escrito de una submuestra de las madres, con el fin de efectuar un análisis socio-lingüístico; se entrevistó a los maestros de esos niños y a los directores de las respectivas escuelas; por último, se contó con planillas con datos cuantitativos de los: niños y de las escuelas.

Para la selección de los alumnos se confeccionaron cinco muestras independientes. La primera, compuesta de 30 grupos y perfectamente representativa de las escuelas públicas de Montevideo, fue aleatoria, estratificada y proporcional; dicha estratificación se realizó en función del nivel socioeconómico del barrio de cada escuela, medido a partir del Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) de los 62 barrios de Montevideo<sup>3</sup>, y posibilitó la distinción de cinco estratos que fueron fundamentales

---

2-/ Las, pruebas objetivas aplicadas se encuentran en el Anexo de Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de Éxitos y fracasos. Las áreas; de la prueba de Idioma Español fueron vocabulario, verbos, ortografía, gramática, comprensión lectora y redacción, y las de la prueba de Matemática fueron numeración, razonamiento, operaciones, fracciones, aplicación del conocimiento y geometría.

3-/ Véase Dirección General de Estadística y Censos, 1990.



ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA

en el análisis de los resultados. La segunda y la tercera fueron indicativas de la realidad del interior del país y estuvieron integradas por 5 grupos de Tacuarembó y 5 grupos de Canelones. La cuarta y la quinta, de 3 y 2 grupos, correspondieron a escuelas privadas de Montevideo de status social medio alto y medio bajo, respectivamente.

Lo importante de esta metodología cuanti-cualitativa es que permitió asociar los rendimientos escolares con una amplia información socio-cultural de las familias así como con variables educativas propiamente dichas, quedando abierta la posibilidad de replicación a nivel de primaria -en las mismas muestras en un estudio de tipo panel o en muestras distintas, por ejemplo en el interior del país-, y también en otros niveles de enseñanza. De hecho, en la tercera etapa de la investigación, correspondiente al año 1991, ya se aplicó una metodología similar en la Enseñanza Media, agregándose a los instrumentos mencionados una encuesta a los estudiantes de los grupos de la muestra seleccionada.

#### B. PRINCIPALES RESULTADOS

Los resultados de la prueba de Idioma Español de los niños de escuelas públicas de Montevideo son contundentes. Un 48.8% de los alumnos de las escuelas del estrato I, ubicadas fundamentalmente en la costa, logró un nivel de suficiencia plena en la prueba (29-38 puntos), completando correctamente el 76% o más de la misma, al tiempo que sólo un 1.2% de los niños de dicho estrato se ubicaron



ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA

en la insuficiencia absoluta (0-15 puntos). En el otro extremo, un 46% de los alumnos de escuelas del estrato V localizadas en la periferia de Montevideo, reunió menos de 15 puntos; y únicamente un 4.4% consiguió la plena suficiencia.

Si se considera que la categoría 29-38 puntos indica un buen dominio del código escrito, y se analiza la performance de los niños de todos los estratos se encuentra que allí se ubica un 48.8%, de los alumnos del estrato I, un 16.5% de los del estrato II, un 15% de los del III, un 9.2% de los del IV y un 4.4% de los del estrato V. En otras palabras, en las escuelas públicas capitalinas en el nivel de excelencia la relación entre el estrato I y el V es de 1 a 11 (Cuadro 1).

Los resultados de Matemática apuntan en la misma dirección. Alcanzo la suficiencia plena (23-32 puntos) un 34.1% de los alumnos del estrato I, un 23.4% de los del estrato II, 12% de los del III, 13.3% de los del IV y 4.3% de los del V. A su vez, sólo 4 de cada 100 alumnos de las "escuelas de la costa" (estrato I) presentó resultados netamente insuficientes (0-10 puntos), frente a 4 de cada 10 en las escuelas de la periferia (Cuadro 2).

La estratificación de los aprendizajes en Montevideo, es pues, muy fuerte, y resulta particularmente alarmante cuando se considera que el carácter instrumental de las dos áreas evaluadas incide decisivamente en la capacidad de aprender de estos niños que conforman los recursos humanos del país futuro.

Por otra parte, nivel de explicación de los resultados, se encontró una fuerte determinación social del rendimiento. Así, la



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

educación de la madre<sup>4</sup>-/ surgió como un factor fundamental, observándose que cuanto más bajo es el nivel de instrucción de las madres peores son los resultados de los hijos y viceversa: sólo un 5% de los escolares de madre de primaria incompleta llegó al nivel de satisfacción plena en la prueba de Idioma Español, mientras que el 54.7% de los niños cuyas madres tienen educación terciaria (Cuadro 3).

Esta fuerte asociación de la educación de la madre con el aprendizaje de los hijos puede ciertamente explicarse en virtud de su papel en la socialización del niño desde la más temprana edad y por hábitos familiares respecto al apoyo a la labor escolar de los educandos. Frente a la pregunta "Con quién de la familia consulta el niño sus dudas o dificultades en la escuela?" un 60% de los entrevistados contestó que los niños acuden a la madre, y sólo un 12% al padre. No obstante, tan estrecha asociación resultó impactante en la medida que reveló una muy baja capacidad de intervención de la escuela en la modificación positiva del capital cultural que traen los niños.

Por otra parte, la educación de la madre se vincula a otras variables intervinientes en la performance escolar, tales como la la inasistencia a clase o la preescolarización. La primera, central en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto las faltas no sólo repercuten a nivel individual sino que afectan significativamente

---

4-/ La educación de la madre fue medida a partir del indicador "años cursados en la enseñanza formal", y se encontró que, a nivel de las escuelas públicas de Montevideo, el 21.6% de las madres no había completado primaria, el 29.2% tenía primaria completa, un 33.4% tenían educación media básica, un 15.8% 2do. ciclo secundario o estudios terciarios.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

la dinámica grupal, no se distribuye homogéneamente entre todos los grupos sociales: casi un tercio de los niños de madre con primaria incompleta y pertenecientes a hogares de ingresos bajos<sup>5</sup>-/ tenía, a fines del mes de agosto de 1990, 15 o más faltas, frente al 5.6% de los hijos de madre con estudios terciarios (Cuadro 4). La distribución también es muy heterogénea en cuanto a la escolarización temprana, y ello tiene sensibles repercusiones en el fracaso escolar, ya sea medido a partir de la repetición de grado (Cuadro 5) o de los resultados en las pruebas (Cuadro 6).

La determinación social de la performance de los escolares montevideanos es, pues, fuerte. No es, sin embargo, total, y en ese sentido la tipología presentada en el Cuadro 7 es reveladora. Entre los niños de origen socio-cultural alto -definido por el nivel educativo de la madre equivalente a enseñanza media o terciaria- se denominó 'herederos a quienes realizaron pruebas de 'idioma español satisfactorias y perdedores a quienes se ubicaron por debajo del nivel de suficiencia. Entre los niños de madres con educación primaria incompleta o completa se llamó previsibles a aquellos que, reuniendo menos, de 22 puntos, fracasaron en la prueba, y mutantes a quienes mostraron suficiencia relativa o plena. Las mayores frecuencias se observan en las categorías de herederos (64.1% de los niños de background positivo) y previsibles (62.2% de los de background negativo), lo que confirma la importancia de la determinación social referida y', en términos más

---

5/Los hogares fueron clasificados según el ingreso per cápita por adulto equivalente, indicador, que resulta de dividir el ingreso total del hogar por el número de integrantes del mismo, tomando a cada menor de catorce años como equivalente a medio adulto.





**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCIÓN  
EDUCATIVA**

generales, de la reproducción socio-cultural de la sociedad uruguaya en la actualidad.

No obstante, desde el punto de vista de la acción escolar, es la categoría de mutantes (con 37.8% de los escolares de background negativo) la que resulta especialmente importante porque muestra que la escuela puede incidir positivamente en la superación de la debilidad del capital cultural de origen. Por un lado, los mutantes pertenecen a familias con pautas y comportamientos muy funcionales respecto al normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: valorizan la asistencia regular a clase, hay frecuentes contactos con el maestro en relación al rendimiento del niño, imponen a sus hijos niveles de exigencia y los dotan de los útiles escolares necesarios. Pero, por otro, hay escuelas que actúan efectivamente como un contexto positivo de aprendizaje y de esa forma contribuyen significativamente a la "generación" de mutante<sup>6</sup>: los maestros cuentan con experiencia docente, faltan poco, hay pautas claras de disciplina y de trabajo, la exigencia predomina por sobre la permisividad y los docentes muestran un grado importante de compromiso con su labor, su escuela y la comunidad. Entonces, la combinación de factores familiares y escolares resulta decisiva para el desarrollo de las capacidades de los niños de los estratos socio-culturales más desfavorecidos, potenciando o disminuyendo su probabilidad de éxito escolar.

---

6/ véase las referencias a las denominadas "escuelas ejemplares" en Qué aprenden y quiénes aprenden las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

**C. RESULTADOS ESCOLARES Y DEMOCRATIZACION**

Ahora bien, ¿qué lectura puede hacerse de estos resultados en una perspectiva de democratización de la sociedad uruguaya?

Desde el punto de vista de la creación de una paliarquía (Dahl 1989) el papel de la escuela en la historia uruguaya fue fundamental: contribuyó a la integración de una sociedad con fuertes corrientes inmigratorias; fue un canal fundamental de movilidad social: socializó en pautas de vida democráticas, gestando una importante cultura cívica y espíritu de tolerancia. En definitiva,

"De pocas sociedades se puede decir como de la uruguaya que la sociedad es hija de la escuela." (CEPAL, 1991, pág. iii)

La escuela no pudo, sin embargo, permanecer ajena al ciclo de estancamiento económico del país iniciado en 1955 y al deterioro político-institucional que culminó en el golpe de estado de 1973 y la instauración de un régimen autoritario de once años de duración (1973-1984).

Tampoco escapó la escuela a los importantes acontecimientos de la segunda mitad de los años '80. El fin de la transición democrática supuso para Uruguay la superación de una situación de crisis en la que los actores políticos y sociales se planteaban como principal objetivo la superación de las amenazas a la estabilidad democrática y la resolución del problema de la gobernabilidad del país. A su vez, es claro que la consolidación impone nuevas metas a los actores<sup>7/</sup>, en la medida que implica una

---

7/ Véase Karl, 1990.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

profundización de la democracia en otros niveles: se trata no sólo de asegurar la perdurabilidad de las reglas de juego democrático sino además de impulsar, con firme voluntad política, aquellas políticas educativas, sociales y económicas que aseguren mayores niveles de, equidad social y doten al régimen de legitimidad plena.

En la presente coyuntura la sociedad uruguaya ha mostrado una conciencia creciente respecto a los problemas de la educación. A nivel de opinión pública, puede señalarse que, frente a la afirmación "Lo que le enseñan a los niños y lo que les exigen en la escuela es i) un exceso de conocimientos para los niños; ii) una enseñanza adecuada con la edad; iii) les enseñan y les exigen muy poco", un 41% de los padres de la muestra de escuelas públicas de Montevideo se inclinó por la tercera opción. A nivel de la clase política, el tema ha ido incorporándose lentamente a la agenda política. Así en su discurso de asunción ante la Asamblea General, Lacalle planteó la reforma educativa como uno de los principales objetivos de su administración:

"Los orientales, mandatados por nuestro Primer Jefe de ser tan valientes como ilustrados, debemos asumir hoy con decisión el coraje de educarnos mejor y de educarnos más... Desde el pre-escolar hasta los estudios superiores todo debe ser analizado con espíritu crítico, con sentido de lo posible, con, urgencia de lo necesario. Comprometemos al respecto el esfuerzo del gobierno, convencidos como estamos de que es la tarea mayor que espera a nuestro país en la hora presente.\*" (Búsqueda, 8/3/90)<sup>8</sup>/'

---

8/ En este sentido, Uruguay no constituye un; excepción'puesto que como señala Tedesco, es posible hablar de una nueva estrategia educativa para América Latina y el Caribe a partir de la Declaración de Quito, elaborada en abril de 1991 en la reunión de Ministros de Educación de los los países de America Latina y el Caribe convocada por UNESCO (1991).



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

En el Uruguay de la consolidación democrática la cuestión de la igualdad en educación reviste particular importancia<sup>9/</sup>, y se dirime en el plano de las oportunidades, no en el punto llegada sino en el punto de partida<sup>10</sup>.

De hecho en el último cuarto de siglo en Uruguay se registró un descenso importante en la cantidad de no escolarizados<sup>11</sup>, disminuyó sensiblemente la tasa de repetición<sup>9</sup> y se incrementó el número de egresos de primaria<sup>13/</sup>. El país no tiene, pues, problemas de cobertura, acceso o retención de los escolares, sino que la cuestión de la igualdad se dirime como igualdad de oportunidades frente a la calidad de la enseñanza, es decir, frente al acceso al conocimiento.

Hoy por hoy en Uruguay tal desigualdad se gesta en las etapas educativas más tempranas, ya que los escolares uruguayos cuentan

---

9/ Podría decirse que la cuestión de la igualdad siempre ha tenido gran centralidad en la sociedad uruguaya.

10/ Sartori distingue diversos niveles del problema de la igualdad: jurídica, social, de oportunidades en el punto de llegada y de oportunidades en el punto de partida. (1988)

11/ En 1985 el porcentaje de niños de 7 a 11 años no escolarizados era de 2.5%. Véase CEPAL, Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay.

12/ La tasa de repetición global pasó de 24.9 a 9.6 entre 1963 y 1989. Véase CEPAL, Enseñanza Primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay.

13-/ En 1989 el volumen total de egresos de la escuela primaria fue equivalente al 98.9% de la población nacional de 11 años. Diferencias importantes se notan en la cantidad de años de escolaridad necesarios para lograr un egresado: de acuerdo a datos de 1988 en las escuelas públicas de Montevideo 2/3 de los egresados realizaron el ciclo primario en 6 años, es decir en el tiempo previsto por el plan de estudio, pero 1/5 necesitó 7 años y 1/8 requirió entre 8 y 9 años para poder egresar.. Véase CEPAL, Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

con probabilidad de éxito escolar mayor o menor según su background familiar, sin que la escuela intervenga como un agente efectivo de transformación.

Diversos factores han contribuido y contribuyen a que ello sea así. Las escuelas de la periferia de Montevideo están superpobladas, y en ello incide un patrón de reproducción particular: el primer cuartil de ingresos de la población (es decir, el integrado por los ingresos más bajos) tiene a su cargo la reproducción de más de 2/5 de los niños montevideanos, el segundo cuartil se autorreproduce, mientras que la mitad restante de la población de Montevideo transfiere esfuerzos de reproducción a los sectores más bajos. En la muestra estudiada los niños del cuarto más pobre corresponden a hogares con ingreso similar al del 5.3% de los hogares más pobres de Montevideo, el segundo cuarto corresponde al 21.4% de los hogares en general y el tercero acumula hasta el 52.1% de los hogares<sup>14</sup>. De ahí que haya más niños en los hogares más pobres, ubicados en los estratos más bajos (IV y V), y que las escuelas de esas zonas resulten frecuentemente sobrepasadas en su capacidad locativa, en sus recursos materiales e incluso en sus recursos humanos frecuentemente son maestros de poca experiencia los que allí trabajan-.

---

<sup>14</sup> "Las diferencias de distribución de los ingresos de los hogares del conjunto de la población y de los hogares con niños se deben a tres causas: los menores ingresos de las familias con niños, el menor poder adquisitivo de quienes mandan sus hijos a las escuelas públicas y la subvaluación de los ingresos de los entrevistados, resultante de la exclusiva consideración del ingreso directo percibido por los distintos miembros del hogar". Véase CEPAL, Oficina de Montevideo, Identificación de la reproducción de la pobreza socio-cultural en familias de escolares de bajo rendimiento académico.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

Por otro lado, la atención horaria que reciben los escolares uruguayos es limitada, de 720 horas anuales, en un régimen de media jornada igual para todos; no obstante, en la práctica se produce una diferenciación en el tiempo de formación porque muchos de los niños de los grupos socialmente más favorecidos asisten a clases particulares<sup>1</sup> que contribuyen a desarrollar su capacidad de aprender.

La construcción de un orden democrático pasa entonces **por la** elaboración de políticas específicamente educativas que, concebidas como políticas de Estado y no de gobierno y, deberán ser acompañadas de aquellas políticas sociales necesarias al logro de mayores niveles de equidad social. En el primer nivel es posible citar la profundización de la formación de los docentes que, siendo ya profesionales, requieren mayor capacitación metodológica para enfrentar idóneamente las dificultades de aprendizaje de los niños más desfavorecidos socio-culturalmente; la implementación de la jornada de tiempo completo para compensar los referidos handicaps negativos de los niños; el mejoramiento del equipamiento escolar y de la infraestructura básica de algunas escuelas; la extensión de la enseñanza pre-escolar. En el segundo cabe considerar la formulación de políticas de formación de padres, de forma tal de asegurar los necesarios apoyos hogareños a la labor escolar; políticas que tiendan a controlar las faltas de los escolares y estimulen la asistencia regular; en definitiva, políticas que contribuyan al desarrollo de los estudiantes.

---

<sup>1</sup> 5 / "Las políticas educativas exigen grandes consensos nacionales, que garanticen el compromiso de todos los sectores y la continuidad de su aplicación." (Tedesco, 1991)



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCIÓN  
EDUCATIVA**

En ese sentido, el desafío queda planteado a las autoridades políticas y educativas, así como al conjunto de actores sociales, porque

"los éxitos y fracasos de la escuela son la consecuencia de un largo proceso de la sociedad y de sus instituciones y su constante transformación dependerá igualmente de una conciencia colectiva y de la acción mancomunada de múltiples actores individuales, grupales e institucionales con la clara percepción que se trata de un proceso que reclama tiempo y acumulación." (CEPAL, 1991, .pág. vi)



ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
**APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

Cuadro 1

RESULTADOS EN LA PRUEBA DE IDIOMA ESPAÑOL  
POR TRAMOS DE PUNTAJE

| Estratos<br>Socioacadémicos | Números<br>Absolutos | o-15 | Tramos de puntaje |       |       |
|-----------------------------|----------------------|------|-------------------|-------|-------|
|                             |                      |      | 16-22             | 23-28 | 29-38 |
| Públicas<br>Montevideo      |                      |      |                   |       |       |
| I                           | 82                   | 1.2  | 23.2              | 26.8  | 48.8  |
| II                          | 115                  | 7.8  | 34.8              | 40.9  | 16.5  |
| III                         | 193                  | 13.5 | 31.1              | 40.4  | 15.0  |
| IV                          | 262                  | 19.5 | 46.9              | 24.4  | 9.2   |
| V                           | 137                  | 46.0 | 33.6              | 16.1  | 4.4   |
| Privadas<br>Montevideo      |                      |      |                   |       |       |
| VI                          | 70                   |      | 1.4               | 22.9  | 75.7  |
| VII                         | 62                   | 14.5 | 29.0              | 43.5  | 12.9  |
| Canelones                   |                      |      |                   |       |       |
| VIII                        | 132                  | 23.5 | 46.2              | 24.2  | 6.1   |
| Tacuarembó                  |                      |      |                   |       |       |
| IX                          | 128                  | 7.8  | 31.3              | 44.5  | 16.4  |

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.





# ENCUENTRO NACIONAL DE SERVICIOS INTERDISCIPLINARIOS DE APOYO A LA ACCION EDUCATIVA

Cuadro 2

## RESULTADOS EN LA PRUEBA DE MATEMÁTICAS POR TRAMOS DE PUNTAJE

| Estratos<br>Socioacadémicos | Valores<br>Absolutos | 0-10 | Puntajes en MAT |       |       |
|-----------------------------|----------------------|------|-----------------|-------|-------|
|                             |                      |      | 11-16           | 17-22 | 23-32 |
| <b>Públicas</b>             |                      |      |                 |       |       |
| <b>Montevideo</b>           |                      |      |                 |       |       |
| I                           | 82                   | 3.7  | 18.3            | 43.9  | 34.1  |
| II                          | 107                  | 8.4  | 34.6            | 33.6  | 23.4  |
| III                         | 191                  | 16.8 | 27.2            | 44.0  | 12.0  |
| IV                          | 264                  | 23.5 | 34.1            | 29.2  | 13.3  |
| V                           | 138                  | 42.0 | 35.5            | 18.1  | 4.3   |
| <b>Privadas</b>             |                      |      |                 |       |       |
| <b>Montevideo</b>           |                      |      |                 |       |       |
| VI                          | 69                   | 1.4  | 10.1            | 37.7  | 50.7  |
| VII                         | 62                   | 14.5 | 41.9            | 33.9  | 9.7   |
| <b>Canelones</b>            |                      |      |                 |       |       |
| VIII                        | 125                  | 36.8 | 36.8            | 20.8  | 5.6   |
| <b>Tacúarembó</b>           |                      |      |                 |       |       |
| IX                          | 129                  | 10.1 | 38.8            | 33.3  | 17.8  |

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

Cuadro 3

PUNTAJES EN PRUEBAS DE IDIOMA ESPAÑOL Y MATEMATICAS SEGÚN EDUCACION DE LA MADRE

| Educación de la madre | Valores Absolutos | PUNTAJES IDE |       |       |       | Valores Absolutos | PUNTAJES MAT |       |       |       |
|-----------------------|-------------------|--------------|-------|-------|-------|-------------------|--------------|-------|-------|-------|
|                       |                   | 0-15         | 16-22 | 23-28 | 29-38 |                   | 0-15         | 16-22 | 23-28 | 29-38 |
| Primaria Incompleta   | (201)             | 34.3         | 36.8  | 23.9  | 5.0   | (204)             | 30.4         | 37.7  | 25.0  | 6.9   |
| Primaria Completa     | (288)             | 17.0         | 38.9  | 34.0  | 10.1  | (281)             | 22.4         | 36.7  | 32.4  | 8.5   |
| Liceo                 | (203)             | 13.8         | 32.0  | 36.9  | 17.2  | (208)             | 11.1         | 30.8  | 39.4  | 18.8  |
| 2do. Ciclo            | (84)              | 3.6          | 19.0  | 39.3  | 38.1  | (83)              | 6.0          | 24.1  | 42.2  | 27.7  |
| UTU                   | (92)              | 12.0         | 34.8  | 37.2  | 26.1  | (93)              | 21.5         | 21.5  | 37.6  | 19.4  |
| Terciario             | (106)             | 0.9          | 15.1  | 29.2  | 54.7  | (106)             | 2.8          | 16.0  | 34.9  | 46.2  |
| Otros                 | (50)              | 10.0         | 46.0  | 28.0  | 16.0  | (45)              | 22.2         | 33.3  | 31.1  | 13.3  |
| Total                 | (1024)            | 16.2         | 33.0  | 31.6  | 19.1  | (1020)            | 18.2         | 31.0  | 33.8  | 17.0  |

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

Cuadro 4

INASISTENCIAS DE ESCOLARES EVALUADOS EN IDE Y MAT  
POR EDUCACION DE LA MADRE  
SEGUN INGRESOS DE LA FAMILIA

| Educación/<br>Ingreso                      | Valores<br>Absolutos | Días de Inasistencia |             |             |
|--|----------------------|----------------------|-------------|-------------|
|  |                      | 0-5                  | 6-14        | 15 y más    |
| P.Incompleta/<br>Q I - II                  | (163)                | 30.1                 | 41.1        | 28.8        |
| P. Incompleta/<br>Q III - IV               | (59)                 | 33.9                 | 45.8        | 20.3        |
| P.Completa/<br>Q I - II                    | (203)                | 38.4                 | 34.5        | 27.1        |
| P. Completa/<br>Q III - IV                 | (102)                | 46.1                 | 40.2        | 13.7        |
| Liceo/UTU<br>Q I - II                      | (147)                | 36.7                 | 42.2        | 21.1        |
| Liceo/UTU<br>Q III - IV                    | (196)                | 52.0                 | 35.2        | 12.8        |
| 2do. Ciclo Sec/<br>Terciario<br>Q I - II   | (21)                 | 47.6                 | 47.6        | 4.8         |
| 2do. Ciclo Sec/<br>Terciario<br>Q III - IV | (178)                | 63.5                 | 30.9        | 5.6         |
| <b>TOTAL (a)</b>                           | <b>(1091)</b>        | <b>44.0</b>          | <b>37.4</b> | <b>18.6</b> |

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Incluye sin información



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

**C u a d r o 5**  
**REPETICIONES Y ASISTENCIA PREESCOLAR**  
**POR EDUCACION DE LA MADRE SEGUN INGRESOS DE LAS FAMILIAS**

|                                |       | Número de Repeticiones |      |      | Asistencia a preescolar |             |              |                |
|--------------------------------|-------|------------------------|------|------|-------------------------|-------------|--------------|----------------|
|                                |       |                        |      |      | ABSOLUTOS               | PO          | Desde 3 años | Desde 3/4 años |
| P.Incompleta/<br>Q I - II      | (165) | 37.6                   | 35.8 | 25.5 | (163)                   | 40.5        | 44.2         | 15.3           |
| P.Incompleta/<br>Q III - IV    | (59)  | 50.8                   | 30.5 | 18.6 | (59)                    | 27.1        | 40.7         | 32.2           |
| P. Completa/<br>Q I - II       | (203) | 48.8                   | 30.5 | 20.7 | (203)                   | 27.6        | 48.3         | 24.1           |
| P. Completa/<br>Q III - IV     | (103) | 68.0                   | 22.3 | 8.7  | (102)                   | 14.7        | 50.0         | 35.3           |
| Liceo/UTU<br>Q I - II          | (148) | 62.8                   | 25.0 | 11.5 | (147)                   | 25.2        | 43.5         | 31.3           |
| Liceo/UTU<br>Q III - IV        | (198) | 81.3                   | 13.1 | 4.5  | (196)                   | 7.7         | 34.7         | 57.7           |
| 2do. Ciclo Sec./<br>Q I - II   | (21)  | 85.7                   | 9.5  | 4.8  | (21)                    | 19.0        | 28.6         | 52.4           |
| 2do. Ciclo Sec./<br>Q III - IV | (179) | 92.7                   | 5.6  | 1.1  | (178)                   | 4.5         | 16.9         | 78.7           |
| <b>TOTALES (a)</b>             |       |                        |      |      | <b>(1091)</b>           | <b>20.3</b> | <b>38.9</b>  | <b>40.8</b>    |

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Incluye sin información sobre educación e ingresos.

(b) Incluye sin información sobre repeticiones.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

Cuadro 6

**PUNTAJE EN LA PRUEBA DE IDIOMA ESPAÑOL POR ASISTENCIA  
A PREESCOLAR SEGUN EDUCACION E INGRESO DE LA MADRE**

| Educación/Ingreso                           | Preescolar  | Porcentajes de alumnos<br>23 a-38 puntos |
|---|---|--|
| Primaria Incompleta/<br>Q I - II            | No asistió<br>Desde 5 años<br>3 y 4 años<br>Sub Total | 27.3<br>32.4<br>25.0<br>29.3             |
| Primaria Incompleta/<br>Q III - V           | No asistió<br>Desde 5 años<br>3 y 4 años<br>Sub Total | 26.7<br>19.0<br>38.9<br>27.8             |
| Primaria Completa/<br>Q I - II              | No asistió<br>Desde 5 años<br>3 y 4 años<br>Sub Total | 40.0<br>38.0<br>44.7<br>40.2             |
| Primaria Completa/<br>Q III - IV            | No asistió<br>Desde 5 años<br>3 y 4 años<br>Sub Total | 53.3<br>45.8<br>57.1<br>51.0             |
| Licco/UTU<br>Q I - II                       | No asistió<br>Desde 5 años<br>3 y 4 años<br>Sub Total | 27.5<br>49.1<br>67.6<br>48.1             |
| Licco/UTU<br>Q III - IV                     | No asistió<br>Desde 5 años<br>3 y 4 años<br>Sub Total | 30.8<br>43.8<br>70.0<br>57.6             |
| 2do. Ciclo Sec./<br>Terciarios<br>Q IV - IV | No asistió<br>Desde 5 años<br>3 y 4 años<br>Sub Total | (...)<br>67.9<br>88.1<br>83.0            |
| TOTAL                                       | No asistió<br>Desde 5 años<br>3 y 4 años<br>Sub Total | 34.2<br>42.1<br>68.0<br>51.2             |

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.



ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA

Cuadro 7

| <u>Educación de las madres</u>      |              | <u>Puntajes en las pruebas IDE</u> |                  |
|-------------------------------------|--------------|------------------------------------|------------------|
|                                     |              | 0 - 22                             | 23 - 38          |
|                                     |              | <b>Previsibles</b>                 | <b>Mutantes</b>  |
| Primaria incompleta<br>y completa   | (489)<br>100 | (304)<br>62.2%                     | (185)<br>37.8%   |
|                                     |              | <b>Perdedores</b>                  | <b>Herederos</b> |
| Licco, UTU, 2do.Ciclo/<br>Terciario | (496)<br>100 | (178)<br>35.9%                     | (318)<br>64.1%   |

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

BIBLIOGRAFIA CITADA

CEPAL, Oficina de Montevideo, Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay, Ed. Tradinco, Montevideo, 1990

CEPAL, Oficina de Montevideo, Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos, Cepal, Montevideo, 1991.

\*

CEPAL, Oficina de Montevideo, Identificación de la reproducción de la pobreza socio-cultural en familias de escolares de bajo rendimiento académico, Montevideo, 1991.

Corvalán, Ana María, "Uso de la información en la toma de decisiones en educación en América Latina", en Izquierdo, Carlos, Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina, REDUC, Santiago de Chile, 1988.

Dahl, Robert, La poliarquia. Participación y oposición, Ed. Tecnos, Madrid, 1989,

Dirección General de Estadística y Censos, Las necesidades básicas en el Uruguay, Montevideo, 1990.

Karl, Torry, "Dilemmas of democratization in Latin America", en Comparative Politics, EEUU, Oct. 1990.

Nohlen, Dieter, "Más democracia en América Latina. Democratización y consolidación democrática en una perspectiva comparada", en Estudios sociales, CPU, Santiago de Chile, 1989 .

Tedesco, Juan Carlos, "La declaración de Quito: nueva estrategia educativa para América Latina y el Caribe", mimeo, Montevideo, 1991.

Sartori, Giovanni, Teoría de la Democracia, Alianza Editorial, Madrid, 1988.



ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
**EDUCATIVA**

INTEGRACION DE NIÑOS CON ALGUN TIPO DE DISCAPACIDAD A LA  
ESCOLARIDAD COMUN, DESARROLLOS, DIFICULTADES Y PERSPECTIVAS

Departamento de Nivel Especial  
de la Dirección de Apoyo Escolar.  
Interdisciplinario  
Lic.. Horacio Maldonado  
Prof. Josefina Altamira de Acuna

SUMARIO

En este trabajo se consigna la labor experimental desarrollada por la Dirección de Apoyo Escolar Interdisciplinario en cuanto a "Integración de niños con algún tipo de discapacidad a la escuela común" se refiere.

Desde el segundo semestre de 1986, cuando se efectúa el primer diseño del proyecto de integración a la luz de los principios de la Reforma Educacional de Córdoba, hasta la fecha se han producido importantes y variadas situaciones que son presentadas en este documento. La reformulación de objetivos, los ajustes organizacionales y estratégicos, los procedimientos técnicos y pedagógicos instrumentados, la caracterización de la población asistida, son algunos de los tópicos que podrán leerse en este escrito. Asimismo resultará factible verificar algunos de los escollos que tuvimos que afrontar durante este período y las alternativas que nos dimos para superarlos. En realidad el proyecto, fiel a su naturaleza experimental, no se ha desarrollado en línea recta sino que muestra múltiples vicisitudes las que enriquecieron nuestra práctica.

En esta presentación también se alude a las perspectivas respecto a la integración; evidentemente la comunidad cordobesa, en especial la que tiene vínculos con las personas con algún tipo de discapacidad, no es indiferente a la Integración Escolar. En tal



sentido creemos oportuno bosquejar algunos de los lineamientos básicos para dar respuesta a los requerimientos de integración que tendrán lugar en futuros muy próximos; en consecuencia hacemos referencia en este trabajo a las necesidades indispensables de expandir las acciones de integración y junto a ellas otras dos tareas que les son absolutamente inherentes : la profundización de la experimentación integracionista y la capacitación de los recursos humanos necesarios para llevarlas a cabo.-



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

**INTEGRACION**

Prof. Haydeé Echeverría

RESUMEN TEMATICO

- Concepto interdisciplinario vs. multidisciplinario
- Modelo ecológico en el concepto de desarrollo  
Interacción ambiental
- Variables intervinientes: a) que facilitan la integración  
b) que dificultan la misma
- Impacto de la integración sobre el medio de aprendizaje que se  
lleva a cabo
- Impacto de la integración sobre los maestros de apoyo y maestros  
integradores
- Impacto de la integración sobre niños y padres integrados
- Tipo de contexto de aprendizaje que proporciona respuestas más  
adecuadas para los niños integrados
- Modalidad de integración: el peso del C.I.
- Actitud-de los maestros de apoyo
- Función de los servicios de salud para una integración global
- Aspectos psicológicos de la integración referidos al tiempo li-  
bre y a la actividad deportiva.



ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCIÓN  
EDUCATIVA

EL FRACASO DE LA ESCUELA MEDIA: MANIFESTACIONES Y  
POSIBLES LINEAS DE ACCION PARA SU SUPERACION

Lic. Guillermina Tiramonti

RESUMEN:

En la primera parte de la exposición se presentarán los resultados de investigaciones educativas que dan cuenta de las manifestaciones concretas de la crisis del nivel medio y del fracaso del modelo vigente. Las evidencias empíricas se ordenan para la demostración del fracaso de nivel como: 1) ámbito de participación social para un sector importante **de** los jóvenes ya sea por que se los excluye o porque se los expulsa; 2) ámbito de difusión y. desarrollo de una cultura del discurso crítico imprescindible para participar reflexivamente del universo de símbolos a través de los cuales se constituye y se resuelve el mundo moderno.

En la segunda parte se pasará revista a las principales innovaciones que han afectado al nivel y se dará cuenta del resultado de las evaluaciones que sobre ellas se han hecho. Finalmente en la última parte de la exposición se señalarán algunas líneas de acción posible para la superación de la problemática del nivel.



ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
**EDUCATIVA**

UN PLAN PILOTO DE PROMOCION Y PROTECCION DE LA SALUD

Dr. Carlos Needleman

Desde hace 4 años el Hospital de Niños Ricardo Gutierrez se incorporó al Plan Municipal de Salud Escolar mediante un Programa Piloto. Desde esa época, 10 escuelas del radio céntrico de la ciudad **de** Buenos Aires son asistidas por la División de Promoción y Protección de la Salud, por intermedio de los médicos de su "Consultorio de Niños Sanos" y 12 residentes en su pasantía cuatrimestral por el área.

Se agregaron a este plantel médico, 26 psicólogas sociales, 12 psicólogas clínicas, 12 licenciadas en Ciencias de la Educación, 20 fonoaudiólogas, 12 psicopedagogas y 1 asistente social.

Se conformó así un Equipo Interdisciplinario por Escuela que, además de realizar el examen físico de todos los niños de 1° a 7° grado, atendió las consultas del resto de los alumnos y sus familias.

Los equipos cumplieron la tarea en cada una de estas instituciones durante un día por semana entre los meses de abril y noviembre.

Los fines y objetivos del proyecto fueron los siguientes:

FINES Y PROPOSITOS:

- Elaborar dentro del Programa de Salud Escolar de la M.C.B.A. un plan piloto de asistencia, investigación y docencia cuyas conclusiones aporten conocimientos y generen acciones factibles de realizar en los escolares primarios.
- Realizar acciones de educación para la salud destinadas a los niños escolares, su medio inmediato y mediato.
- Ampliar experiencias y conocimientos en acciones de **promoción**

y protección de la salud en la edad escolar.

- Obtener conclusiones que generen nuevas hipótesis de trabajo.

#### OBJETIVOS GENERALES:

- 1- Lograr una adecuada inserción en todos los niveles de conducción del área docente a fin de elaborar conjuntamente las acciones de salud en la población asistida y sus maestros.
- 2- Crear equipos interdisciplinarios supervisados por médicos de la D.P.P.S. del H.G.N.R.G. que posibiliten abarcar la amplia problemática de la salud escolar.
- 3- Elaborar un instrumento de registro adecuado, factible de ser codificado y computarizado.
- 4- Capacitar al personal destinado al proyecto.
- 5- Diseñar normas de atención.
- 6- Diseñar el instrumento que las evalúe.
- 7- Implementar un programa de computación que permita la rápida obtención de conclusiones.
- 8- Realizar el examen clínico completo de todos los niños de 1° y 7° grado.
- 9- Verificar el calendario de inmunizaciones.
- 10- Indicar las vacunas que correspondan.
- 11- Realizar el examen clínico en niños de 2° a 6° grado cuando es solicitado por el cuerpo docente o sus padres.
- LL- Realizar el examen fonoaudiológico de todos los niños de 1° y 7° grado-.
- 13- Efectuar el tratamiento en los niños que así lo requieran.
- 14- Realizar el examen funcional visual (agudeza visual y estrabismo) en todos los niños de 1° y 7° grado.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

- 15- Realizar los tratamientos posibles.
- 16- Realizar entrevistas psicológicas a todos los niños con trastornos de conducta y/o aprendizaje.
- 17- Efectuar los tratamientos posibles.
- 18- Realizar entrevistas psicopedagógicas a todos los niños con trastornos de aprendizaje.
- 19- Efectuar 'los tratamientos posibles.
- 20- Realizar las derivaciones correspondientes al médico de cabecera, obra social, servicio asistencial más cercano al' domicilio o al H.G.N.R.G.
- 21- Realizar las entrevistas sociales y/o las visitas domiciliarias en los casos que así lo requieran.
- 22- Analizar las posibles causas que puedan afectar el crecimiento y desarrollo de los niños en todas sus áreas.
- 23- Discutir los factores que puedan afectar el proceso de aprendizaje en los niños escolarizados.
- 24- Realizar adecuados diagnósticos de situación en temas de salud escolar hasta ahora insuficientemente investigados o meramente instrumentados.
- 25- Ampliar los conocimientos de la problemática del niño escolar en los médicos de planta de la D.P.P.S., residentes y alumnos de la Unidad Académica del H.G.N.R.G.
- 26- Elaborar objetivos educacionales destinados a residentes municipales y alumnos que cursan pediatría.
- 27- Evaluar objetivamente el crecimiento cognitivo, actitudinal y las destrezas obtenidas por el personal en formación incluido en el proyecto.
- 28- Elaborar normas de supervisión, control y evaluación del programa.
- 29- Contemplar la posibilidad de extender a los alumnos de las es-

cuelas de la Capital Federal los logros obtenidos por la aplicación del programa.

Además de la labor en las escuelas, durante ese período se realizaron:

- Una reunión mensual con los coordinadores de cada una de las especialidades que conformaron los equipos.
- Una reunión mensual de los coordinadores con los Directores de cada una de las Escuelas y la coordinadora del Distrito.
- Una reunión cuatrimestral con todos los profesionales que constituyeron los equipos de atención.
- Una reunión semanal de supervisión de la tarea de cada coordinador con sus colegas.

La labor en cada escuela consistió en tomar la historia clínica de cada alumno de 1º y 7º grado y realizar el examen físico en las primeras 2 horas. Luego durante las 2 horas siguientes, se realizaron las consultas, entrevistas diagnósticas o tratamientos específicos, casi siempre de Orden psicológico, psicopedagógico y fonoaudiológico.

En todos los séptimos grados se realizaron de 4 a 7 encuentros con propósitos de orientación vocacional y 1 a 2 reuniones para dar respuestas "al buzón de preguntas" confeccionadas por los mismos alumnos.

En algunas escuelas se realizaron grupos de reflexión o entrevistas con los alumnos de "grados problema".

De las historias clínicas confeccionadas 'se estrajeron datos que fueron computarizados mediante el programa "Epiinfo" del C.D.C. del año '1990.

Un resumen de las conclusiones por la tarea realizada durante estos 4 años de labor son las que se enumeran a continuación:

- Los equipos multidisciplinarios tuvieron dificultades para trabajar interdisciplinariamente y mucho más con la transdisciplina.



**ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
EDUCATIVA**

- Fue tarea difícil la inserción de los equipos de salud en la comunidad educativa.
- Las autoridades hospitalarias no aceptaron ni apoyaron el Plan Piloto de Salud Escolar.
- Algo similar ocurrió por parte de las autoridades municipales.
- Los equipos deberían ser estables para cada escuela, ya que cada una de ellas presenta también dinámicas y problemáticas particulares.
- El trabajo honorario del personal de los equipos tornará difícil el objetivo anterior.
- Exceptuando los problemas odontológicos y fonoaudiológicos, las patologías orgánicas no fueron las mas frecuentemente halladas en los alumnos.
- Su incidencia y prevalencia no fue significativa, y en la mayoría de los casos ya eran conocidas por los alumnos y sus familias o estaban en tratamiento.
- Los equipos de salud fueron superados rápidamente por la demanda.
- Por este motivo el tiempo para las acciones preventivas fue escaso.
- Los conflictos más frecuentemente hallados (trastornos de conducta, dificultades para el aprendizaje, alteraciones psicológicas) se asociaron significativamente con rupturas del vínculo de la pareja parental y problemas socioeconómicos.
- Se halló asociación significativa entre trastornos de conducta y aprendizaje (o una u otra dificultad) en los alumnos que:
  - . ingresaron antes del año de vida a guarderías
  - . no concurrieron a educación pre-escolar
  - . provenían de hogares cuya madre no había completado el ciclo primario
  - . no tuvieron' contacto de por lo menos 2 horas diarias con SU madre
- vivían solos con su madre



- . no tuvieran sus necesidades básicas satisfechas
- . presentaron más de 3 inasistencias por mes.
- El trabajo institucional fue una tarea compleja de realizar y mucho más aún, en las escuelas que más lo requerían.
- El personal docente se mostró, por lo general, superado por estas dificultades y con frecuencia actuó ante esta situación como poco contenido por las jerarquías del sistema educativo.
- Los profesionales de los equipos de salud, a pesar de ser el más numeroso del programa de Salud Escolar Municipal y de permanecer en las escuelas durante todo el año lectivo, también fue superado por la demanda y la complejidad de la patología psicológica, social y familiar.
- Muchos de los servicios del Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez<sup>2</sup> no fueron suficientes como para resolver estas dificultades cuando se requirió interconsultas o derivaciones inmediatas.

#### CONCLUSIONES:

Pensar, diseñar y poner en marcha un plan piloto de Salud Escolar es una tarea apasionante.

Luego, con el andar, la problemática institucional, social y económica; torna el proyecto en un verdadero desafío. Sobre todo, cuando se intenta dar respuestas a problemáticas de etiologías multi probabilísticas.

Nuestro proyecto, algunas veces elogiado y otras criticado; debería ser reformulado y luego modificado.

Para ello, será necesario que las autoridades internalicen que la salud escolar es un tema amplio y complejo. El examen físico de los alumnos no lo abarca.

El programa debería ampliarse 'a las familias, los maestros, a la dinámica particular de cada escuela y también, a los propios equipos de salud.



ENCUENTRO NACIONAL  
DE SERVICIOS  
INTERDISCIPLINARIOS DE  
APOYO A LA ACCION  
**EDUCATIVA**

Deberíamos poder brindar válidas respuestas a las verdaderas demandas.

El tema, si bien atrae a quienes manejan los grandes números, es poco prestigioso para los que se dedican a él, y sobre todo los médicos, "los profesionales del arte de curar" porque la tarea preventiva exige de alianzas reales con la propia salud para poder luego proyectarla al paciente y la comunidad.

Por todo esto, y por algunos logros obtenidos en estos años, por el saludo de los niños a la mañana, por sus cartas agradeciendo nuestros encuentros, por algunos docentes con los que trabajamos muy bien, por el café con leche y las galletitas con que desayunamos mientras desarrollamos las tareas, Salud Escolar es un tema apasionante.