



Presentación de la serie

Cuadernillos para la transformación

Hacia la escuela de *la Ley 24.195*



Presidente de la Nación

Dr. Carlos Saúl Menem

**Ministra de Cultura
y Educación**

Lic. Susana Beatriz Decibe

**Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa**

Dr. Manuel Guillermo García Solá

**Subsecretaría de
Programación Educativa**

Lic. Inés Aguerrondo

**Subsecretaría de Evaluación
de la Calidad Educativa**

Prof. Hilda Lanza

**Subsecretaría de
Gestión Educativa**

Prof. Sergio España

**Procesamiento Didactico
y Redacción**

Lic. Sergio Gutman

Lic. Isabelino A. Siede

Diseño Grafico e Ilustraciones

Paula Gutman

Pablo J. Rebón

Asesoramiento Tecnico

Unidad de Publicaciones
de la Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa

**Ministerio de Cultura
y Educación de la Nación**

**Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa**

Pizzurno 935
(1020) Capital Federal
República Argentina

1996

**Cuadernillos'
de la serie**

- 1. Presentacion de la serie**
- 2. Apuntes para revisar la
organización institucional**
- 3. Procesos orgánicos de
participación**
- 4. Tiempos y espacios en
el aula flexible**
- 5. Inclusión progresiva de
los Contenidos
Básicos Comunes**
- 6. El trabajo institucional
de los alumnos**
- 7. Nuevas modalidades
de gestión**

Hacia la escuela de la Ley 24.195

La transformación del sistema educativo implica la movilización de una estructura inmensa, en la que están comprometidos numerosos actores: los

alumnos, sus familias, los docentes, los técnicos y especialistas, el personal administrativo y de maestranza, las organizaciones de la comunidad, los representantes sindicales y políticos, etc. Cada uno de estos actores son sujetos plurales: por ejemplo, los docentes son muchos y cada uno tiene una opinión propia acerca de su tarea y de la escuela para la cual trabaja. Otro tanto ocurre con las familias; con los técnicos, etc. ¿Cómo es posible acordar criterios básicos y acciones para que la transformación incluya la participación activa y responsable de todos? Esto sólo se puede hacer estableciendo formas y canales flexibles para arribar a acuerdos, con debate respetuoso, promoviendo la reflexión crítica y contando con la flexibilidad y tolerancia de cada uno en los desajustes y fricciones inherentes a la puesta en marcha de una empresa de tal magnitud.



La implementación de la Ley 24.195 suscita preguntas, comentarios y actitudes-muy dispares y diversos en todos los niveles educativos. En muchos casos, hay entusiasmo y grandes expectativas, pero también hay ansiedad, desorientación y muchas dudas. En la mayoría de los establecimientos coexisten todos estos casos y unos cuantos más.

Es probable que este proceso de transformación genere, sobre todo en sus micros, preocupaciones y temores que lleven a asumir actitudes poco flexibles, a querer "tirar todo por la

borda", a sentirnos atacados o incomprendidos. Son inquietudes propias de todo aprendizaje, que se potencian cuando se trata de un aprendizaje colectivo, de toda una organización que aprende: aprender a "aprender-con-otros" también es parte del desafío.

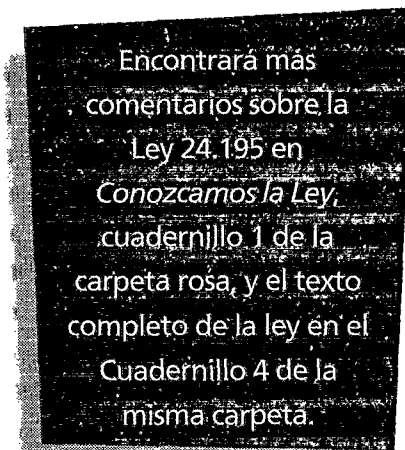
Es probable que sea fácil hallar acuerdos en los grandes enunciados u objetivos generales, pero resulte difícil aplicarlos a la resolución de situaciones concretas que se presentan día a día. Sin embargo, es de fundamental importancia que los postulados de la transformación encuentren, en la escuela, la manera concreta de modificar las prácticas.

¿Cuáles son las reacciones y sensaciones que el proceso de transformación educativa suscita en su escuela? Contraste su respuesta con las de sus colegas.



Para avanzar, será preciso no repetir historias ya vividas. Muchos de nosotros hemos participado de anteriores reformas educativas que se centraron en los aspectos macro (como la reorganización de los niveles educativos) o en los aspectos micro (como la renovación de contenidos o las propuestas metodológicas para el trabajo del aula o en la evaluación). En el proceso que ahora se inicia, se entiende que **la unidad escolar es la unidad del cambio, porque** es allí donde se podrá re-fundar el sistema educativo. Esto no significa descuidar los niveles macro y

micro, sino darles sentido desde una unidad escolar autónoma y flexible, articulada con el sistema e integrada en el marco de políticas consensuadas federalmente. Será la escuela la que delineará cómo desarrollar el trabajo en el aula y cómo articularse mejor con las necesidades de su entorno, cómo evaluar sus logros, etc.



¿Qué proponen estos cuadernillos?

Uno de los efectos comunes que se han registrado en los intentos de renovar la educación es que sólo se modifiquen “las palabras” y no se construyan nuevas prácticas. De este modo, pueden cambiar los términos o la distribución de rubros de la planificación y no modificarse la realidad de las aulas; también puede elaborarse un bonito proyecto institucional para que lo lea el supervisor y no repensarse la organización escolar.

Tal vez el primer obstáculo que debemos sortear es este “falseamiento” de la transformación educativa. Para ello, será necesario que todos los sectores comprometidos en la renovación de la

escuela ejerzamos un contralor crítico de la propia tarea y de las responsabilidades que competen a cada uno de los actores de este proceso.

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación se propone aportar con estos cuadernillos algunas propuestas para colaborar en la puesta en marcha de la transformación educativa. Se parte de uno de los instrumentos más concretos acordados por los Ministros de Educación de todo el país sobre cómo avanzar en esta transformación: la Resolución 41/95 del Consejo Federal, que se transcribe un poco más adelante. Esta Resolución ayuda bastante a encontrar caminos concretos para el

cambio, señalando seis líneas de acción. Cada una de estas líneas, se ha desarrollado como capítulos en estos cuadernillos, para ayudar a los equipos docentes en su reflexión y en sus decisiones. Estos cuadernillos se basan también en la Resolución 43/95 del Consejo Federal, que profundizó sus aportes sobre los caminos concretos del cambio. Su texto aparece en cada capítulo cuando resulta pertinente.

Sabemos que el éxito de esta transformación depende de que se manifieste en hechos concretos en las escuelas. Para ello se necesita actuar, pero también se necesita conocer las razones que llevan a acciones diferentes. Por tal motivo, cada capítulo de estos cuadernillos se divide en dos partes: la parte 1 de **CONCEPTUALIZACIONES BASICAS** y la parte 2 de **ACTIVIDADES**. En la parte 1, se encontraran algunas reflexiones y análisis de conceptos básicos para la transformación junto con actividades concretas para el trabajo de los equipos docentes. Sobre el margen derecho del texto, hallarán preguntas y actividades de resolución inmediata, cuyo objetivo es vincular los conceptos analizados con la situación particular de cada escuela. Al' fi-

nal de cada capítulo, aparece la parte 2, donde hay actividades más pautadas que servirán como insumo para las reuniones de capacitación del equipo docente de cada establecimiento.

Los propósitos, de-

sarrollo y recomendaciones que se enuncian para cada una de ellas permitirán a los directivos *programar las acciones de capacitación* en forma articulada y coherente.

De más está aclarar que las actividades incluidas tanto en la parte 1 como en la parte 2 no pretenden dar cuenta de *todas* las situaciones posibles que se presentarán a cada organización, sino colaborar en la formación de algunos criterios que permitan responder con eficacia adecuada a cada contexto. Por eso mismo, las recomendaciones generales que aquí se formulen deberán ser chequeadas y complementadas con las disposiciones de las autoridades jurisdiccionales o distritales, sabiendo que todas ellas se fundamentan en los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación. Por otra parte, la decisión de confeccionar un único material para todos los niveles del sistema no implica desconocer las diferencias significativas que existen entre ellos, sino atender al proceso común de transformación de todas las instituciones educativas, que supone pasos similares en sus inicios.

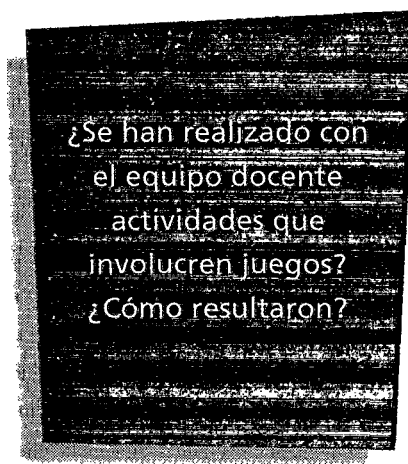
Si un aspecto básico a desarrollar en cada organización escolar es su autonomía en la toma de decisiones y en la construcción de un modelo particular acorde con las características de la comunidad que atiende, las propuestas contenidas en este material no pueden considerarse "recetas" válidas para todo tiempo y lugar. Son más bien actividades susceptibles de ser adaptadas, adecuadas o reformuladas desde una lectura crítica de la realidad de cada escuela.

¿Han recibido otros materiales sobre la transformación educativa? ¿Todos los docentes los conocen? ¿Qué actividades realizaron con ellos?

Estamos buscando construir una escuela diferente, donde se hagan cosas diferentes. Esto supone que tanto los alumnos como los docentes se enfrentarán con modos de hacer distintos a los tradicionales. Es preciso introducir otras lógicas en la enseñanza y en el aprendizaje y, a través de ellas, crecer en interacción con otras personas. Es necesario capitalizar para el aprendizaje no solamente las actividades de pensamiento, sino también la movilización afectiva, los lenguajes corporales y gestuales, las dinámicas grupales. Por ello, muchas de las actividades que se proponen solicitarán del grupo y de cada uno participación en actividades poco usuales. Puede ser que algunas de ellas resulten extrañas, novedosas o desestructurantes. Ponerse a jugar en una reunión de personal puede parecer poco serio, inconveniente o directamente absurdo. Es lógico que frente a alguna de las propuestas surja algo de vergüenza o temor al ridículo. Se trata muchas veces de “romper el hielo” inicial, luego de lo cual la actividad puede llevar, si se realiza con compromiso, al descubrimiento de nuevas ideas, nuevos sentidos y percepciones. Estas actividades se fundamentan en la necesidad de obtener accesos novedosos a situaciones familiares. En el esfuerzo por cambiar la escuela, buena parte de la tarea consiste en construir una nueva mirada sobre problemas muy conocidos. Para que esta nueva mirada sea posible, es necesario revisar y enriquecer nuestra manera habitual de ver la rea-

lidad para empezar a esbozarmodos alternativos de abordarla. Por otra parte, confiamos en la lectura criteriosa de las autoridades de cada escuela, que podrán seleccionar aquello que resulte más útil, para empezar a pensar en términos de una nueva modalidad de trabajo.

¿Podríamos capacitar para una escuela diferente apelando únicamente a la tiza y el pizarrón? Por el contrario, vemos necesario desarrollar propuestas que convoquen a la participación activa de todos, que comprometan la mente tanto como los afectos y el cuerpo, que sirvan como “disparadores” de la producción colectiva. El criterio que sustentan las actividades propuestas es en alguna medida “extrañar” (hacer extraño) lo propio (acciones, pensamientos, sentimientos, hábitos, etc.), poner en foco de atención lo que uno da por sentido, verlo, entenderlo y así tener la posibilidad de cambiarlo. La construcción de una escuela con creciente autonorma es meta y también camino, ya que se trata de un proceso y no sólo de un resultado: es un proceso educativo, en el que la escuela es aprendiz de una nueva tarea. ¿Pero cómo se empieza ese camino?



Una de las trampas en que podemos caer al iniciar este proceso es desgastar energía y desperdiciar esfuerzos propóniéndonos más de lo que podemos realizar en un tiempo prudencial. Es necesario explicitar cuales son los aspectos prioritarios para la transformación institucional, que sirvan como ejes orientadores para el trabajo de cada escuela. Con esta finalidad, el Consejo Federal de Cultura y Educación, en la Resolución 41/95, ha formulado algunas

prioridades que comprometen a todas las jurisdicciones. Cada una de las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires las llevará adelante según el ritmo y la modalidad de aplicación de la Ley que ha escogido oportunamente. Queda claro también que estas prioridades generales se irán especificando en cada nivel del sistema, siempre de acuerdo con las particularidades de cada contexto escolar, según las posibilidades y recursos de cada establecimiento.



Buenos Aires, 22 de Junio de 1995

Resolución N° 41/95 C.F.C. y E.

VISTO:

Las facultades conferidas por el Artículo 66° Inciso a) de la Ley 24.195 y la necesidad de avanzar en acuerdos marcos para la aplicación de la misma;

**LA XXIII ASAMBLEA EXTRAORDINARIO DEL CONSEJO FEDERAL
DE CULTURA Y EDUCACION CELEBRA EL SIGUIENTE:**

**ACUERDO PARA LA APLICACION DE LA NUEVA
ESTRUCTURA ACADÉMICA**

A. CERTIFICACIONES

Resulta pertinente que los establecimientos que comiencen a trabajar en las diferentes etapas de la transición, emitan certificaciones de aprobación de los niveles de la nueva estructura académica cuando hayan cumplido todas las etapas correspondientes.

De acuerdo con esta secuencia se mantendría la certificación del sistema anterior basta que se ponga en práctica la nueva estructura obligatoria.

En los casos que se anticipen, las jurisdicciones podrán otorgar un certificado al terminar séptimo grado y otro al finalizar “novenio”.

B. NUEVOS ESTABLECIMIENTOS

A partir del ciclo lectivo 1996 la creación de nuevos establecimientos escolares estatales y privados tendrán que ajustarse a la nueva estructura académica del sistema educativo argentino y a la flexibilidad acordada para su aplicación

C. CREACIÓN Y MODIFICACIONES DE PLANES

A partir del ciclo lectivo 1996 los nuevos diseños curriculares de todos los niveles se ajustarán a los acuerdos interjurisdiccionales sobre la estructura académica y los plazos para su aplicación y a los Contenidos Básicos Comunes, adecuando su aplicación al cronograma establecido jurisdiccionalmente.

D. EQUIVALENCIAS DE ESTUDIOS

En razón de que durante un periodo coexistirán la antigua estructura con la nueva, se acuerda que reconozca la equivalencia de ambos:

ESTRUCTURA LEY 24.195

1º año EGB 1

2º año EGB 1

3º año EGB 1

4º año EGB 2

5º año EGB 2

6º año EGB 2

ESTRUCTURA ANTERIOR

1º grado primario

2º grado primario

3º grado primario

4º grado primario

5º grado primario

6º grado primario

7º año EGB 3	7º grado primario
8º año EGB 3	1º año secundario
9º año EGB 3	2º año secundario
1º año POLIMODAL	3º año secundario
2º año POLIMODAL	4º año secundario
3º año POLIMODAL	5º año secundario

Nota: A los efectos de la certificación, el primer año de la EGB equivaldrá al primer grado de la escuela primaria y así sucesivamente hasta el quinto año de la secundaria.

E. REORGANIZACION INSTITUCIONAL

Para poder garantizar el proceso de transformación, se acuerdan los siguientes aspectos a cambiar en las instituciones:

1. Gestion.

Formulación del proyecto institucional. Autoevaluación institucional en relación con las competencias de los alumnos y las metas del proyecto institucional. Documento escrito sobre qué se espera de los alumnos al final del año, grado por grado, con comunicación a los padres. Debe posibilitar la evaluación de la tarea propuesta a fin de año.

2. Organizacion institucional.

Que facilite la participación de los docentes en el proyecto pedagógico.

3. Trabajo institucional de los alumnos.

Organización de equipos de trabajo de alumnos. Estos podrán ocuparse de tareas relacionadas con contenidos curriculares (investigación, talleres, etc.); tareas vinculadas con la gestión administrativa; convivencia; organización de eventos; y temas similares.

4. Aula flexible.

Adaptar la distribución de tiempos y espacios de acuerdo con las necesidades de las distintas actividades de aprendizaje.

-Por ejemplo: Aula organizada para diferentes actividades, lectura, ciencia, matemática, arte, computación, etc., con múltiples posibilidades de articulación.

5. Inclusión progresiva de los CBC.

Inclusión progresiva (a determinar por cada establecimiento) de los contenidos nuevos de los CBC.

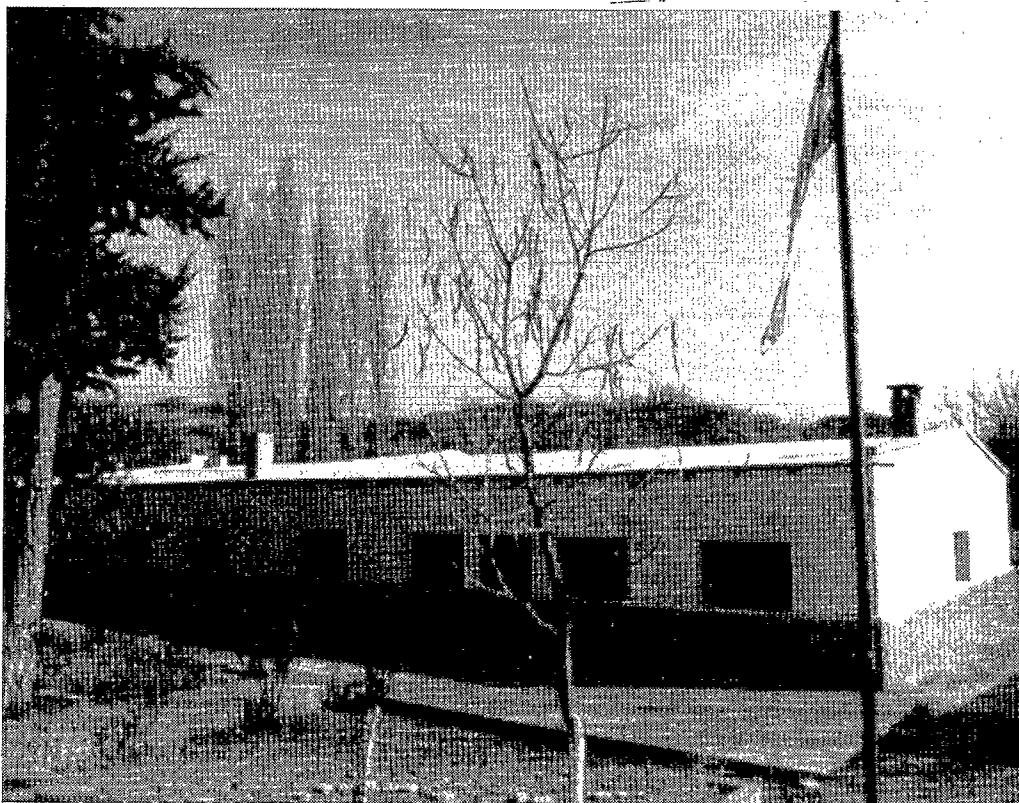
6. Procesos orgánicos de participación

Consejos de convivencia de aula, de escuela. Relaciones participativas con la comunidad. Informar a la comunidad la evaluación total del proyecto institucional.

En esta perspectiva, una institución podría considerarse en proceso de transformación cuando se encuentre aplicado estos criterios.

Ello no excluye que desde 1996 las escuelas puedan iniciar acciones en relación con algunos de ellos.

Se aconseja que cada jurisdicción realice el reordenamiento jurídico institucional necesario para llevar a cabo estos acuerdos.



De los seis aspectos enunciados en la Resolución 41/95, es probable que no todos tengan igual prioridad en la realidad concreta de cada escuela. Además, aunque los seis fueran prioritarios, sería difícil encararlos todos a la vez. Por ello, creemos conveniente hacer una selección adecuada de aquellos aspectos que demandan mayor atención y un trabajo específico en cada caso. La confección de estos cuadernillos está organizada sobre la base de esos seis aspectos, fácilmente identificables en los títulos de los capítulos. También se previó un orden para la primera lectura, pero es posible abordarlo en for-

ma fragmentada o en otro orden, según las necesidades y estilo de cada establecimiento, ya que los temas analizados están íntimamente entrelazados en una trama de múltiples relaciones. Aun cuando las escuelas no los aborden todos simultáneamente, la implementación de algunos criterios necesariamente involucrará algunos aspectos de los otros. La transformación real implica un abordaje gradual de los cambios, pero sin perder de vista la *totalidad institucional*. Presentamos un esquema de algunas de las relaciones que se pueden establecer entre las prioridades enunciadas:

Gestión

Formulación del proyecto institucional. Autoevaluación institucional en relación con las competencias de los alumnos y las metas del proyecto institucional. Documento escrito sobre qué se espera de los alumnos al final del año, grado por grado, con comunicación a los padres. Debe posibilitar la evaluación de la tarea propuesta a fin de año.

Trabajo institucional de los alumnos
Organización de equipos de trabajo de alumnos. Estos podrán ocuparse de tareas relacionadas con contenidos curriculares (investigación, talleres, etc.); tareas vinculadas con la gestión administrativa; convivencia; organización de eventos; y temas similares.

Inclusión progresiva de los CBC
Inclusión progresiva (a determinar por cada establecimiento) de los contenidos nuevos de los CBC.

Esto requiere la participación de los docentes

Organización institucional
Que facilite la participación de los docentes en el proyecto pedagógico.

Esto requiere de modificaciones en las relaciones de los docentes entre sí y con los alumnos.

Aula flexible
Adaptar la distribución de tiempos y espacios de acuerdo con las necesidades de las distintas actividades de aprendizaje.

Por ejemplo: Aula organizada para diferentes actividades, lectura, ciencia, matemática, arte, computación, etc, con múltiples posibilidades de articulación.

Esto requiere de modificaciones en las propuestas didácticas

Procesos orgánicos de participación
Consejos de convivencia de aula, de escuela.

Relaciones participativas con la comunidad
Informar a la comunidad la evaluación total del proyecto institucional.

Documentos y materiales
de apoyo editados por
el Ministerio de Cultura
y Educación de la Nación
citados en el texto:

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACION (1996): *La transformación
del Sistema Educativo, temas básicos.*
Buenos Aires, MCyE - Secretaría de
Programación y Evaluación Educativa.
(Cinco cuadernillos)

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACION - CONSEJO FEDERAL DE
CULTURA Y EDUCACION (1996):
*Contenidos Básicos Comunes para la
Educación Polimodal.* Buenos Aires, MCyE
- Secretaría de Programación y Evaluación
Educativa. Versión para consulta.

MINISTERIO DE CULTURA;
EDUCACIÓN - CONSEJO FEDERAL DE
CULTURA Y EDUCACION (1995):
*Contenidos Básicos Comunes para el Nivel
Inicial.* Buenos Aires, MCyE - Secretaría de
Programación y Evaluación Educativa.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN - CONSEJO FEDERAL DE
CULTURA Y EDUCACION (1995):
*Contenidos Básicos Comunes para la
Educación General Básica.* Buenos Aires,
MCyE - Secretaría de Programación y
Evaluación Educativa. 2da. Edición.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1995): *Ley Federal de
Educación: la escuela en transformación.*
Buenos Aires, MCyE - Secretaría de
Programación y Evaluación Educativa.
(Cuadernillos de la Carpeta Rosa)

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1995): *Recomendaciones
Metodológicas para la Enseñanza.* Buenos
Aires, MCyE - Secretaría de Programación y
Evaluación Educativa. (Cuadernillos para
Nivel Primario y Medio, derivados del 2º
Operativo Nacional de Evaluación - 1994)

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1995): *Serie
Perfeccionamiento Docente.* Buenos Aires,
MCyE - Plan Social Educativo.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN: *Revista Zona Educativa.*
Diversos números de publicación mensual.

Bibliografía citada
en los cuadernillos,

AGUERRONDO, Inés (1993):
"Cómo será la escuela del siglo XXI"
FILMUS, Daniel (comp.) (1993):
Para qué sirve la escuela.
Buenos Aires, Tesis - Norma.

BURTON, Celia y MICHAEL, Norma
(1995): *Guía práctica para la gestión por
proyecto.* Barcelona, Paidós
(Colección "Paidós Empresa" - N° 29)

FILMUS, Daniel (Comp.) (1993):
Para qué sirve la escuela. Buenos Aires,
Tesis-Grupo Editorial Norma.

FRIGERIO, Graciela (1993):
*¿Se han vuelto inútiles
las instituciones educativas?*
en FILMUS, Daniel (Comp.) (1993).

GIBAJA, Regina (1992):
*La cultura de la escuela. Creencias
pedagógicas y estilos de enseñanza.*
Buenos Aires, Aique
(Colección "Estrategias de aula").

HARPER, Babette y otros (1980):
Cuidado, escola! San Pablo,
Editora Brasiliense.

KLAINER, Rosa; LÓPEZ, Daniel y
PIERA, Virginia (1988):
*Aprender con los chicos; propuesta
para una tarea docente fundada
en los derechos humanos.*
Buenos Aires, Ediciones del Movimiento
Ecuménico por los Derechos Humanos.

SCHIEFELBEIN, Ernesto (1994):
*Estrategias para elevar la calidad de la
educación* en Revista *La Educación*,
Año XXXVIII, Nro. 117. OEA.

SCHVARSTEIN, Leonardo; 1995
*Cómo convocar al saber
en el lugar de la ignorancia.*
Cuadernillo de Magnament
Diario El Cronista Comercial.

Cuadernillos de la serie

Presentación
de la serie

1

Apuntes para
revisar la
organización
institucional

2

Procesos
orgánicos de
participación

3

Tiempos y
espacios en
el aula
flexible

4

Inclusión
progresiva de los
Contenidos
Básicos Comunes

5

El trabajo
institucional
de los
alumnos

6

Nuevas
modalidades
de gestión

7



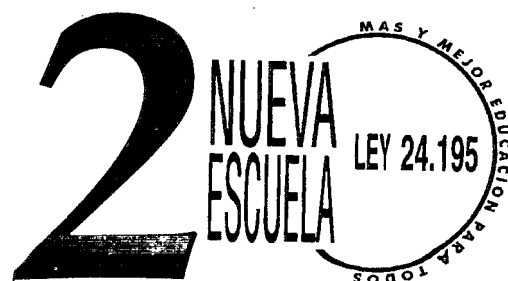
Secretaría de Programación y Evaluación Educativa
Ministerio DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN
REPÚBLICA ARGENTINA



Apuntes para revisar la organización institucional

Cuadernillos para la transformación

Hacia la escuela de la Ley 24.195



Presidente de la Nación

Dr. Carlos Saúl Menem

**Ministra de Cultura
y Educación**

Lic. Susana Beatriz Decibe

**Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa**

Dr. Manuel Guillermo García Sola

**Subsecretaría de
Programación Educativa-**

Lic. Inés Aguerro

**Subsecretaría de Evaluación
de la Calidad Educativa**

Prof. Hilda Lanza

**Subsecretaría de
Gestión Educativa**

Prof. Sergio España

**Procesamiento Didáctico
y Redacción**

Lic. Sergio Gutman

Lic. Isabelino A. Siede

Diseño Gráfico e Ilustraciones

Paula Gutman

Pablo J. Rebón

Asesoramiento Técnico

Unidad de Publicaciones
de la Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa

**Ministerio de Cultura
y Educación de la Nación**

**Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa**

Pizzurno 935
(1020) Capital Federal
República Argentina

1996

**Cuadernillos
de la serie**

- 1. Presentación de la serie**
- 2. Apuntes para revisar la
organización institucional**
- 3. Procesos orgánicos de
participación**
- 4. Tiempos y espacios en
el aula flexible**
- 5. Inclusión progresiva de
los Contenidos
Básicos Comunes**
- 6. El trabajo institucional
de los alumnos**
- 7. Nuevas modalidades
de gestión**

Conceptualizaciones ^{parte 1} básicas

La Resolución 41/95 encuentra a las escuelas en situaciones muy diversas en relación con la Organización Institucional. Por un lado, los diferentes niveles del sistema han evolucionado a ritmos variados y de maneras dispares. De este modo, lo que para algunos ámbitos es novedad, para otros puede ser conocido y transitado. Por otro lado, cada institución es producto de su propia historia y por esto está situada de manera particular frente al proceso de transformación. Por este motivo, las reflexiones que ofrecemos apuntan a la situación general de cambio y de transformación del sistema, tanto como a los ecos que posiblemente tal proceso produzca dentro de cada establecimiento, pero esperamos que se realice una lectura singular apropiada a las características de cada institución.



Compartiendo el cambio

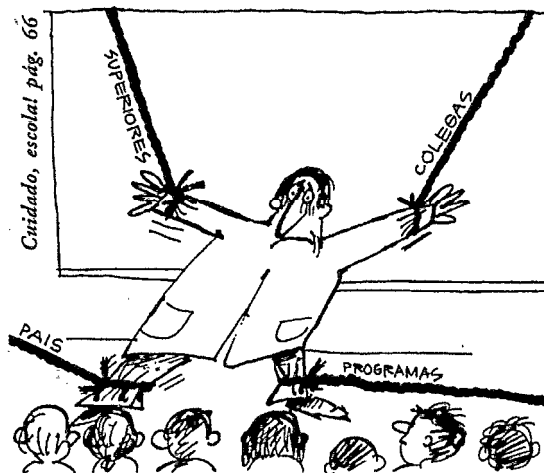
Los procesos de cambio suelen ser costosos y difíciles cuando comprometen sólo a la comunidad cercana y, además de esto, son mucho más complejos cuando se trata de transformaciones que involucran a un sistema extenso, en el que hay participaciones diferenciadas y realidades contrastantes. En este caso, afrontamos la construcción de un sistema educativo renovado, que supone cambios en muchos niveles, pero fundamentalmente en la organización de cada establecimiento escolar.

Cuando se transforma alguna organización es bastante común que surjan conflictos, porque aparecen objetivos y expectativas diferentes y aun contrapuestas. Esa diversidad de expectativas se origina en diferentes **modos** de comprender el mundo, en experiencias de vida distintas y en posiciones dispares en relación con el sistema escolar. Se puede pensar que la existencia de estas diferencias entorpece el proceso de transformación, pero en realidad lo enriquece y profundiza. La tensión entre diferentes miradas promueve la reflexión, sacude las ideas preestablecidas

y moviliza la imaginación para hallar nuevas respuestas. Acuerdos y desacuerdos son dos momentos pendulares de la dinámica que recorre habitualmente un *proceso de participación*.

¿Pero cómo podremos avanzar si surgen desacuerdos en cada paso que damos? Aun en las opiniones más enfrentadas se pueden encontrar elementos en común, si hay disposición para el diálogo y respeto mutuo. En cada caso, entonces, será conveniente establecer esos acuerdos básicos y dejar “en remojo” los desacuerdos, hasta que el desarrollo de la tarea permita incorporar nuevos elementos para el discernimiento. Para eso, el primer paso será explicitar las opiniones, dudas, expectativas y propuestas de cada uno. De este modo, lo que se dice “en los pasillos” dejará de ser un fantasma y podrá ser material de trabajo para todo el equipo.

Los cambios no son buenos en sí mismos, sino en la medida en que satisfagan una necesidad, den respuesta a un problema o cumplan mejor un propósito. En este caso, la transformación del sistema educativo aspira a brindar *mas y mejor educación para todos*, lo cual requiere la participación activa y responsable de toda la comunidad. Se trata de transformar la escuela y transformarnos con ella, aprendiendo a participar de una nueva realidad institucional. Resulta necesario asumir el desafío con entusiasmo y guardar también una actitud de prudencia: embarcarse en la aventura, pero no perder de vista la costa; abrir las



puertas de la imaginación, sin cerrar los ojos a la realidad; apostar al futuro sin abandonar la riqueza y los aprendizajes de la experiencia vivida.

“En la escuela tradicional participar ha significado aceptar tareas asignadas por otros, colaborar en las obras en ejecución, es decir, una participación simbólica. Aprender a participar significa, en cambio, compartir con los otros un largo recorrido: redefinir los problemas, descubrir las necesidades o efectuar el diagnóstico; fijar objetivos compartidos; organizar las tareas de ejecución; evaluar y ajustar teniendo en cuenta que las decisiones serán tomadas a partir del consenso o del apoyo de la mayoría. Para que estas decisiones signifiquen un aprendizaje responsable, es necesario que todos los integrantes cuenten con la información disponible,

un tiempo suficiente de reflexión y discusión, y los mecanismos democráticos; que faciliten que cada uno sea tenido en cuenta. Este proceso de aprendizaje es indispensable tanto para los adultos de la comunidad, que redefinen en qué consiste la tarea de protección y educación de los niños, como para éstos, cuyo proceso de aprender a participar será inherente a todas las actividades que realicen en el ámbito escolar. Una de estas será la construcción de las normas, los deberes y los derechos que harán posible una mejor convivencia escolar.” (KLAINER-LÓPEZ-PIERA; 1988. Pág. 73)

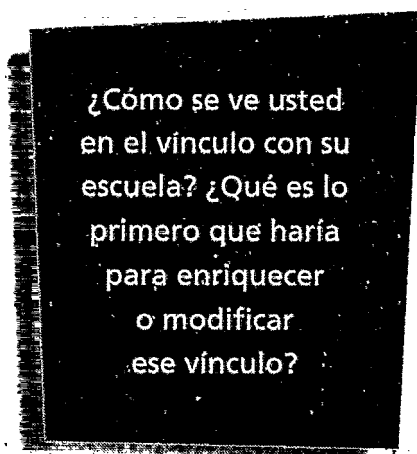
¿Cuáles fueron las experiencias de su propia historia educativa en la que le propusieron participar? ¿De qué forma valora esas propuestas?

Hacia un nuevo “contrato” entre los docentes y la escuela

Cada uno de los miembros de la escuela participa en ella de una forma particular. Esa particularidad se origina en las diferencias personales que resultan de la propia historia y también se vincula con el lugar que cada uno ocupa en esa organización específica. La interrelación del equipo, los estilos personales o el compromiso individual con la tarea común son elementos que van configurando una manera peculiar de relación entre cada uno y la escuela. De este modo, al rol formal que cada persona desempeña (maestro, director, secretario, etc.) se le agregan las cualidades informales, fre-

cuentemente no explícitas, que hacen a **la manera** en que cada quien se inserta en el grupo. Así, hay miembros de la comunidad a los que se escucha con particular interés u otros de los que se espera poco; hay colegas que se destacan por sus iniciativas y colegas menos propensos a innovar; hay algunos que se destacan por sus propuestas divertidas y otros que lo hacen por los fundamentos teóricos de sus comentarios; etc. Cada escuela es un *pequeño mundo*, y la riqueza de ese mundo surge de las relaciones establecidas entre sus miembros y de la relación entre éstos y la tarea institucional.

Si miramos la tarea escolar como una *obra colectiva*, podemos apelar a una imagen: llamamos *actor* a la persona que desempeña cada *rol* y *personaje* a ese rol formal adjudicado por la organización (en este caso la escuela). El actor puede enriquecer su papel y potenciar la tarea del personaje que le toca representar. Esto ocurre cuando un actor se siente respaldado y comprometido con la producción colectiva. Así, oímos hablar de una Directora que “es única”, de un maestro que “enseña con lo que hace”, de un portero que “es uno más en ‘el equipo docente’”. Por el contrario, cuanto mayor es la distancia que existe entre actor y personaje más se empobrece el desempeño del rol ya que no satisface las necesidades y expectativas personales. Así sucede cuando alguno se ve constreñido a un lugar en el que no puede crecer, en ‘donde no se siente recono-



cido, en donde no puede desplegar sus conocimientos y habilidades.

‘Za pluralidad de pertenencias el sistema educativo suele ser una fuente de conflict. Esto se mani-

fiesta de diversas maneras, según los actores y las instituciones. Entre los primeros constataremos distintos grados de identificación, adhesión y pertenencia según factores tales como; la posición del actor en el establecimiento, la historia o el trayecto de cada uno en el interior de ese establecimiento y en otros, la identi-

ficación mayor o menor con el proyecto institucional, la coincidencia o contradicción entre los objetivos institucionales y los del actor, etc. En lo que concierne a las instituciones encontraremos distintas modalidades, existen aquellas escuelas que llevan a cabo verdaderas políticas internas para desarrollar el grado de pertenencia de sus actores, que explicitan y reiteran consignas y encuadres, que convocan a la participación para lograr consenso en materia de convivencia institucional, que generan espacios institucionales para el encuentro e intercambio, como existen otros establecimientos que no promueven la integración la pertenencia de los actores.” (FRIGERIO, Graciela y POGGI, Margarita; 1992. Pag. 65

Una de las tareas básicas de la transformación en cada escuela es promover una menor distancia entre actor y personaje, lo cual implicará mayor satisfacción personal en el desempeño del rol y una asunción del mismo más comprometida. Se trata de encontrar una relación **más rica** y dinámica allí donde no la hay; se trata de formular un *nuevo contrato* entre los docentes y la escuela; se trata de reencontrar el entusiasmo y el compromiso con la tarea común. Esto no se consigue fácilmente ni en poco tiempo: se trata de un proceso que nunca concluye, ya que la dinámica de las relaciones institucionales va presentando nuevos *escenarios* donde es necesario apostar al desarrollo de cada miembro del equipo. El primer desafío de este rubro, entonces, es asumir esta tarea, analizar desde dónde partimos y buscar mecanismos para empezar a avanzar.

Formando un equipo de trabajo

Todo equipo que trabaja dedica parte de su empeño a realizar las tareas que se ha propuesto, pero también el desarrollo y mantenimiento del propio equipo requieren un tiempo de dedicación. Como ejemplo, podemos pensar en un vehículo cuya función es servir como medio de transporte, pero para que funcione correctamente es necesario realizar el mantenimiento periódico: revisar el agua y el nivel de aceite, los frenos etc. De este modo, reconocemos dos tipos de tarea la primera es la *tarea explícita*, que es aquella para la cual el equipo fue convocado, la que da sentido a la existencia del equipo; la segunda es la *tarea implícita*, que es la que hace posible el desarrollo de la tarea explícita. En la escuela, reconocemos una tarea explícita que es la enseñanza en un determinado contexto y en cierto nivel del sistema. La tarea implícita es formar y realizar el “mantenimiento” del equipo docente. Ambos aspectos son necesarios: la capacidad de trabajo para lograr los objetivos propuestos y la capacidad de mantenimiento para lograr las condiciones adecuadas que permitan y sostengan el trabajo del equipo.

Frecuentemente, ese “mantenimiento” se realiza por medio de actividades informales como las “charlas de pasillo”, la aclaración de malos entendidos, la generación de mayor intimidad y confianza con la inclusión de aspectos personales, etc. Sin embargo, es necesario un tiempo de dedicación explícita a esta tarea para garantizar que se lleve a cabo y que lo haga en la dirección

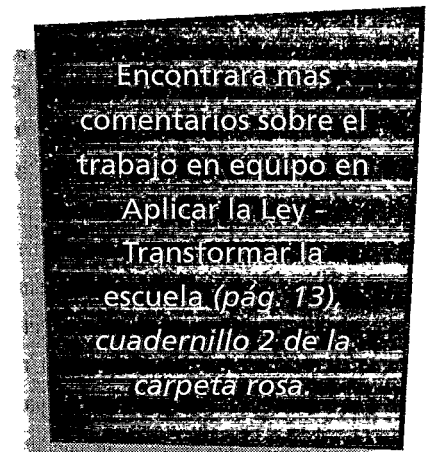
adecuada. Es probable que un equipo de trabajo “0 kilómetro” necesite un período de “ablande” que permita a los participantes conocerse, interiorizarse acerca de las características del posicionamiento de cada uno, etc. En otras escuelas, los integrantes del equipo de trabajo se conocen previamente, pero es probable que la índole de las tareas que propone la transformación educativa, haga surgir nuevas opiniones y maneras de actuar que tal vez nos sorprendan o contraríen. Serás

necesario, entonces, dedicar tiempos específicos de trabajo a la realización de actividades que permitan “afinar” el instrumento.: reuniones de personal, jornadas, espacios de intercambio entre algunos integrantes del equipo, etc.

La Resolución 43/95 prevé algunos de los canales mediante los cuales directivos y supervisores participarán en la formación de equipos de trabajo docente:

"Los directivos/as:

- *promoveran la participación y el compromiso creciente de todos los docentes de la institución, para alcanzar las metas programadas.*
- *planificarán con los docentes la distribución del tiempo escolar flexibilizan-*



do su uso en relación con: a) el tiempo real que requieren los aprendizajes según su especificidad, grado de complejidad, edad de los alumnos y otras variables; b) los momentos y modos para la recreación.

- *incrementarán el uso efectivo de la información existente en la escuela, incluyendo la lectura permanente de los indicadores cualitativos y cuantitativos establecidos para el seguimiento de la marcha del proyecto pedagógico institucional.*

- *participarán de reuniones periódicas y sistemáticas con los otros directivos/as de la zona, según la organización de cada provincia. [...]*

Los supervisores:

- *organizarán y coordinarán reuniones sistemáticas y periódicas con los di-*

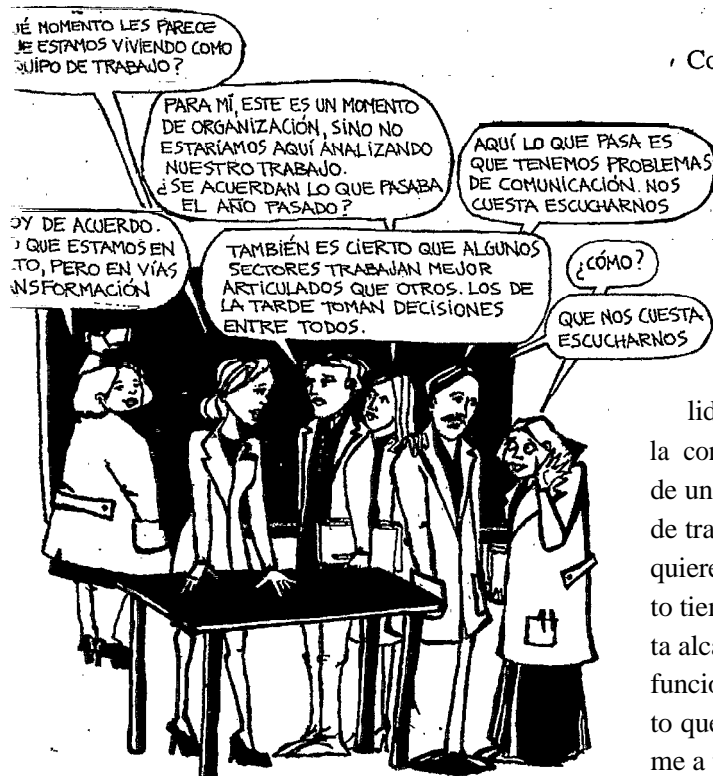
rectivos de su zona para el seguimiento de la aplicación de la Ley..

- *acordaran indicadores que permitan identificar las instituciones escolares con mayores problemas de aprendizaje.*

efectuaran asistencia técnico-pedagógica a las instituciones escolares, y particularmente a aquellas que presentan mayores dificultades" (CFCyE; 1995. Resolución 43/95)

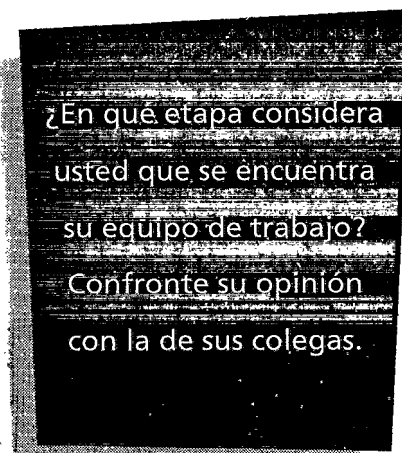
Conviene tener en cuenta que los equipos de trabajo atraviesan en su constitución diferentes momentos que no necesariamente se presentan en el mismo orden en todos los casos. Esos momentos pueden esquematizarse en cinco modelos: el no-equipo, el momento de conflicto, el momento de organización, el momento de obtención de resultados y el momento de transformación.

Momentos	No-equipo	Conflicto	Organización	Resultados	Transformación
Propósitos	Discrepancias.	Posiciones contrapuestas sobre los propósitos, el liderazgo y el modo de trabajar juntos.	Comienzan a establecerse claramente los objetivos	Se comprenden y comparten los propósitos comunes, las metas y los objetivos.	Formulación de nuevos propósitos comunes.
Pautas y procedimientos	No existen.	Se mezclan necesidades personales con las del equipo.	Comienzan a asumirse diferentes roles y procedimientos de trabajo efectivos.	Se logran pautas y procedimientos efectivos.	Se establecen nuevos procedimientos
Comunicación	Tendencia a cuidarse de lo que se dice.	Más abierta, pero lo que se comunica es el desacuerdo.	Hay menos desacuerdos.	Clara, franca y abierta.	Clara, franca y abierta.
Confianza	Poca.	Poca.	En aumento.	Relativamente alta.	Alta.
Modalidad de trabajo	Poco flexible. No se han explorado diferencias de conocimientos, habilidades y estilos de trabajo.	Poco flexible: "nunca lograremos trabajar juntos".	Aumento de la flexibilidad.	Flexibilidad y adaptación.	Alta flexibilidad y capacidad de adaptación. Se compatibilizan las diferencias en habilidades, conocimientos y estilos de trabajo.



Consideremos, no obstante, que toda esquematización puede empobrecer o desdibujar la riqueza de procesos que son dinámicos y asumen características particulares en cada caso. El esquema, entonces, sirve como punto de referencia y no como “receta” para la lectura de la realidad grupal. Se trata de un proceso:

la constitución de un equipo de trabajo requiere de cierto tiempo hasta alcanzar un funcionamiento que conforme a todos.



Acuerdos básicos para la comunicación

La comunicación es un tema **clave** en la conformación de equipos de trabajo. Es necesario tener en cuenta desde el comienzo sus características, problemas y modalidades. Es frecuente que haya problemas de comunicación entre las personas, que derivan del contexto en que esa comunicación tiene lugar. Estamos habituados a concebir los procesos comunicacionales como intercambios de información en el marco de las relaciones entre personas, pero las personas siempre están en un contexto. No es lo mismo la comunicación dentro de una familia que en el lugar del trabajo o en ocasión de hacer un trámite en un banco.

En la medida en que estos procesos transcurren dentro de la escuela, lo que allí sucede determina absolutamente los procesos de comunicación interpersonal. La escuela es, en este caso, el contexto de la comunicación.

Una escuela en estado de transformación agrega complejidad al contexto. ¿Cómo influye esto en las comunicaciones? A veces, los propósitos no están claros, son inconsistentes o están mal definidos, lo cual introduce márgenes de ambigüedad. Otras, lo que se hace contradice lo que se dice. A veces, son muchas las cosas que la gente no entiende y no se atreve a preguntar.

Otras, todos saben acerca de una determinada cuestión pero “de eso no se habla” como un modo de preservarse. Con frecuencia, no se tiene en cuenta que “un hecho vale **más** “que mil palabras”. Y que más allá de las palabras, también “hablan” los comportamientos, los objetos y los eventos.

En este sentido, los espacios, los tiempos, el equipamiento, los sistemas, la distribución de los recursos: “mas allá de su utilidad funcional nos dicen cosas acerca de la escuela. Cada docente puede dar numerosos ejemplos referidos a su propio ámbito ‘de trabajo. Por eso, es importante tener en cuenta que coexisten siempre dos niveles: el de la *comunicación interpersonal* y el de la *comunicación institucional*. Estos dos niveles son complementarios y se influyen recíprocamente.

¿Qué sucede
en su escuela con
cada uno de estos
aspectos?

Cuando hablamos de comunicación en la escuela, nos referimos entonces a una pluralidad de aspectos, que trascienden los intercambios personales. Estos son algunos aspectos básicos de la comunicación escolar.

- *La información que necesitamos para funcionar cotidianamente:* de la dirección hacia los maestros, de los **maestros** hacia la dirección, de los maestros entre sí, de la cooperadora hacia los padres, etc.

- *Los recursos de información establecidos:* por ejemplo, cartelera, cuaderno de notificación del personal, reuniones, etc.

- *Los sistemas y procedimientos de coordinación:* quién, cuando y cómo toma las decisiones sobre la información; quiénes deben enterarse de que cosas y quiénes no, etc.

- *La comunicación con la comunidad:* modos en que la escuela se comunica con otros establecimientos, con organizaciones del barrio o la zona de influencia, etc.

- *Los intercambios informales:* encuentros ocasionales, charlas “de pasillo”, lo que se supone que se dijo, etc.

“Existe una relación simbiótica entre comunicación y Organización nada se puede comunicar adecuadamente si no se conoce la organización, y es imposible organizar si no se atiende en forma simultánea al proceso de comunicación.” (SCHVARSTEIN, Leonardo; 1995)

parte 2 **Actividades**

Al finalizar estas actividades, se espera que el equipo docente haya reflexionado sobre:

- Sus expectativas respecto de la transformación educativa.
- Los diversos aportes que puedan realizar sus miembros.
- Sus modos habituales de comunicarse.
- El grado de conocimiento que cada uno tiene de los otros colegas.

Y hayan elaborado:

- Un cuadro de situación donde se plantee con claridad cómo el grupo se ve a sí mismo: fortalezas y debilidades frente a este proceso de transformación. Es deseable que este diagnóstico se realice por escrito para volver sobre el mismo al finalizar el ciclo lectivo y realizar un trabajo comparativo que permita extraer conclusiones acerca del proceso realizado.

Propósito:

La intención de esta actividad es poner en común las expectativas y reflexiones de cada uno frente al proceso de transformación educativa. Asimismo, permitirá a cada miembro conocer mejor a sus compañeros de trabajo y acrecentar la confianza.

Desarrollo:

Los participantes reciben la siguiente lista de preguntas y las responden agrupados de a dos. También pueden proponer hablar sobre otros temas conexos.

- *En situaciones nuevas yo....*
- *Lo que más me preocupa es....*
- *Recuerdo que cuando recibimos los Contenidos Básicos Comunes pensé que....*
- *Yo quisiera que por lo menos....*
- *Lo que más me molesta es....*
- *‘Mi expectativa es que....*
Cuando pienso en todo este lío de la transformación yo me veo....
- *Lo que más confundido me tiene es que....*
- *Lo que me gusta más de lo que está pasando es que ahora....*
- *Mi mayor temor frente a todo esto es que....*

Recomendaciones:

Cada pareja puede hacer una evaluación de la actividad tomando en cuenta los siguientes puntos:

- *¿Nos escuchamos bien el uno al otro?*
- *¿Pudimos hablar abiertamente?*
- *¿Ayudó a lograr un mejor conocimiento recíproco?*
- *E t c .*

Propósito:

Revisar la imagen de cada uno en los demás miembros del equipo. Reconocer y valorar los aportes de quienes integran el equipo docente.

Desarrollo:

Cada uno recibe una hoja en la que se presentan frases de este tipo:

- Aquí tenemos docentes que son muy aplicados en el cumplimiento de las normativas...
- Aquí tenemos docentes que son muy creativos y divertidos...
- Aquí tenemos docentes que suelen proponer ideas interesantes y productivas...
- Aquí tenemos docentes que ponen en juego su experiencia para aconsejar y acompañar a los más jóvenes...
- Aquí tenemos docentes que se destacan por su sólida formación disciplinar...
- Aquí tenemos docentes que saben resolver adecuadamente las situaciones de conflicto que se presentan...
- Etc.

Junto a cada frase se deja espacio para anotar uno o dos nombres y se entrega una' copia a cada uno. Luego de que cada miembro del equipo escriba la suya, se leen públicamente los nombres que aparecen para cada característica.

Recomendaciones:

En plenario, pueden analizarse los casos en que hubo coincidencias y evaluar de qué manera se podría capitalizar el aporte de esas personas al trabajo colectivo. Según la edad de los alumnos que atiende la escuela; puede adecuarse esta técnica para el trabajo con ellos.

Propósito:

Poner en común un diagnóstico de las maneras de comunicación que prevalecen en la escuela, para permitir cambios en aquellos aspectos que así lo requieran.

Desarrollo:

El conjunto de los docentes se dividirá en subgrupos. Cada subgrupo elegirá uno de los paneles preparado previamente por el coordinador de la actividad. Se sentarán frente al mismo y responderán entre todos las preguntas escritas en el panel. Luego, un representante de cada subgrupo expondrá al resto su trabajo. Luego se trabajará entre todos con el panel N° 4 y se elaborarán conclusiones generales.

Panel 1: La comunicación entre nosotros (comunicaciones más habituales)

- ¿A quién?
- ¿Cuándo?
- ¿Con respecto a qué tema?
- ¿Con qué frecuencia?
- ¿De qué modo? (escrito, oral, etc)
- ¿Con qué grado de satisfacción?

Panel 2: La comunicación con el contexto (padres, vecinos, instituciones de comunidad, autoridades)

- ¿Cuándo?
- ¿Con respecto a qué tema?
- ¿Con qué frecuencia?
- ¿De qué modo? (escrito, oral, etc)
- ¿Con qué grado de satisfacción?

Panel 3: Un análisis general

- ¿Qué reglas y principios de comunicación existen en la escuela?
- ¿Cuáles son los factores que favorecen la comunicación o la inhiben?

Panel 4: (A llenar entre todos)

- ¿Cuáles son las necesidades insatisfechas?
- ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las sugerencias de mejora?
- ¿Cuáles son los problemas para la información o las acciones de comunicación existentes?

Documentos y materiales
de apoyo editados por
el Ministerio de Cultura
y Educación de la Nación
citados en el texto:

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1996): *La transformación
del Sistema Educativo, temas básicos.*
Buenos Aires, MCyE - Secretaría de
Programación y Evaluación Educativa.
(Cinco cuadernillos)

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN - CONSEJO FEDERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN (1996):
*Contenidos Básicos Comunes para la
Educación Polimodal.* Buenos Aires, MCyE
- Secretaría de Programación y Evaluación
Educativa. Versión para consulta.

MINISTERIO DE CULTURA
EDUCACIÓN - CONSEJO FEDERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN (1995):
*Contenidos Básicos Comunes para el Nivel
Inicial.* Buenos Aires, MCyE - Secretaría de
Programación y Evaluación Educativa.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN - CONSEJO FEDERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN (1995):
*Contenidos Básicos Comunes para la
Educación General Básica.* Buenos Aires,
MCyE - Secretaría de Programación y
Evaluación Educativa. 2da. Edición.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1995): *Ley Federal de
Educación: la escuela en transformación.*
Buenos Aires, MCyE - Secretaría de
Programación y Evaluación Educativa.
(Cuadernillos de la Carpeta Rosa)

EDUCACIÓN (1995): *Recomendaciones
Metodológicas para la Enseñanza.* Buenos
Aires, MCyE - Secretaría de Programación y
Evaluación Educativa. (Cuadernillos para
Nivel Primario y Medio, derivados del 2º
Operativo Nacional de Evaluación - 1994)

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1995): *Serie
Perfeccionamiento Docente.* Buenos Aires,
MCyE - Plan Social Educativo.

MINISTERIO DE CULTURA
EDUCACIÓN: *Revista Zona Educativa:*
Diversos números de publicación mensual.

Bibliografía citada
en los cuadernillos

AGUERRONDO, Inés (1993):
"Cómo será la escuela del siglo XXI"
FILMUS, Daniel (comp.) (1993):
Para qué sirve la escuela.
Buenos Aires, Tesis - Norma.

BURTON, Celia y MICHAEL, Norma
(1995): *Guía práctica para la gestión por
proyecto.* Barcelona, Paidós
(Colección "Paidós Empresa" - N°29)

FILMUS, Daniel (Comp.) (1993):
Para qué sirve la escuela. Buenos Aires,
Tesis-Grupo Editorial Norma.

FRIGERIO, Graciela (1993):
*¿Se han vuelto inútiles
las instituciones educativas?*
en FILMUS, Daniel (Comp.) (1993).

GIBAJA, Regina (1992):
*La cultura de la escuela. Creencias
pedagógicas y estilos de enseñanza.*
Buenos Aires, Aique
(Colección "Estrategias de aula").

HARPER, Babette y otros (1980):
Cuidado, escola! San Pablo,
Editora Brasiliense.

KLAINER, Rosa; LÓPEZ, Daniel y
PIERA, Virginia (1988):
*Aprender con los chicos; propuesta
para una tarea docente fundada
en los derechos humanos.*
Buenos Aires, Ediciones del Movimiento
Ecuménico por los Derechos Humanos.

SCHIEFELBEIN, Ernesto (1994):
*Estrategias para elevar la calidad de la
educación* en Revista *La Educación*,
Año XXXVIII, Nro. 117. OEA.

SCHVARSTEIN, Leonardo; 1995
*Cómo convocar al saber
en el lugar de la ignorancia.*
Cuadernillo de Magnament
Diario El Cronista Comercial.

Cuadernillos de la serie

Presentación
de la serie

1

Apuntes para
revisar la
organización
institucional

2

Procesos
orgánicos de
participación

3

Tiempos y
espacios en
el aula
flexible

4

Inclusión
progresiva de los
Contenidos
Básicos Comunes

5

El trabajo
institucional
de los
alumnos

6

Nuevas
modalidades
de gestión

7



SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN
R E P U B L I C A A R G E N T I N A

Procesos orgánicos de participación



Cuadernillos para la transformación

Hacia la escuela de la Ley 24.195



Presidente de la Nación

Dr. Carlos Saúl Menem

**Ministra de Cultura
y Educación**

Lic. Susana Beatriz Decibe

**Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa**

Dr. Manuel Guillermo García Solá

**Subsecretaría de
Programación Educativa**

Lic. Inés Agüerrondo

**Subsecretaría de Evaluación
de la Calidad Educativa**

Prof. Hilda Lanza

**Subsecretaría de
Gestión Educativa**

Prof. Sergio España

**Procesamiento Didáctico
y Redacción**

Lic. Sergio Gutman

Lic. Isabelino A. Siede

Diseño Gráfico e Ilustraciones

Paula Gutman

Pablo J. Rebón

Asesoramiento Técnico

Unidad de Publicaciones
de la Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa

**Ministerio de Cultura
y Educación de la Nación**

**Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa**

Pizzurno 935
(1020) Capital Federal
República Argentina

1996

**Cuadernillos
de la serie**

1. Presentación de la serie
2. Apuntes para revisar la organización institucional
- 3. Procesos orgánicos de participación**
4. Tiempos y espacios en el aula flexible
5. Inclusión progresiva de los Contenidos Básicos Comunes
6. El trabajo institucional de los alumnos
7. Nuevas modalidades de gestión

Conceptualizaciones ^{parte 1} básicas

En este punto de la resolución 41/95 se alude a los procesos de participación y en él se destaca la palabra *orgánicos*. ¿Por qué orgánicos? Porque para afianzar los

cambios propuestos los procesos de transformación institucional requieren un esfuerzo sostenido en el tiempo. La participación ocasional o discontinuada no produce modificaciones y por el contrario alienta expectativas que luego no se verán satisfechas, produciendo frustraciones y desaliento.

Para poder sostener nuestras acciones en el tiempo es necesario establecer un encuadre o marco constante en donde los procesos de participación puedan tener cabida. La construcción de marcos orgánicos es una acción que podemos utilizar para reconocer logros y dificultades en el camino de la participación.



Los marcos orgánicos están constituidos por un tiempo, un lugar y reglas específicas que determinan el tipo de tarea que se realizará y regulan las relaciones dentro de esos marcos. No es raro que estos marcos estén formalizados en normativas. Aquí aparece un interesante tema para la reflexión: es habitual que cuando se elabora una normativa se ponga el énfasis en sus aspectos restrictivos, lo que “no” permiten hacer. Pero es importante señalar que las reglas, a la vez que restringen la variedad de conductas que los participantes pueden desarrollar, habilitan el terreno de lo posible y deseable, abren un espacio productor organizado. En el caso concreto de la participación es importante pensar cómo concretarla organizadamente.

Aumentar la participación es una de las preocupaciones básicas de la nueva Ley. En varios de los capítulos de la Ley 24.195 se hace referencia a la participación en distintos niveles:

“Art. 5 - El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios.

[...]

s) La participación de la familia, la comunidad, las asociaciones legalmente reconocidas y las organizaciones sociales.

t) El derecho de los padres como integrantes de la comunidad educativa a asociarse y a participar en organizaciones de apoyo a la gestión educativa.

[...]

Art. 42 -La continuidad educativa será integrada por directivos, docentes, padres, alumno/as, ex-alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia y organizaciones representativas y participativas según su propia opción y de acuerdo al proyecto institucional específico en la organización y ges-

ción de la unidad escolar, y en todo aquello que bague al apoyo y mejoramiento de la calidad de la educación, sin afectar el ejercicio de las responsabilidades directivas y docentes.

Art. 43 - Los educandos tienen derecho a:

e) Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las unidades educativas, con responsabilidades progresivamente mayores a medida que avancen en los niveles del sistema.” (el resaltado es nuestro)

Se abre entonces un campo significativo en cuanto a los niveles de participación posibles. Diseñar los marcos orgánicos de participación será una tarea que deberán encarar los equipos de trabajo de cada establecimiento, teniendo en cuenta las características de su institución y las de sus alumnos. Es posible y necesario que las prácticas participativas comiencen en el Nivel Inicial y continúen a través de toda la formación con las restricciones y posibilidades lógicas que impone el desarrollo evolutivo de los alumnos. De este modo, una vez establecido, el encuadre ayuda a quien coordina los encuentros y a los participantes a encauzar aquello que aparece en el transcurso de la tarea: ideas, disensos, afectos, etc. Toda tarea que se encare en la escuela, por pequeña que sea necesita estar encuadrada, delimitada, para evitar la desorganización.

Pero ¿qué significa participar?

“En la escuela tradicional participar ha significado aceptar tareas asignadas por otros, colaborar en las obras en ejecución, es decir; una participación simbólica. Aprender a participar significa, en

cambio, compartir con los otros un largo recorrido: redefinir los problemas, descubrir las necesidades o efectuar el diagnóstico; fijar objetivos compartidos; organizar las tareas de ejecución; evaluar ajustando teniendo en cuenta que las decisiones serán tomadas a partir del consenso o del apoyo de la mayoría. Para que estas decisiones signifiquen un aprendizaje responsable, es necesario que todos los integrantes cuenten con la información disponible, un tiempo suficiente de reflexión y discusión; y los mecanismos democráticos que faciliten que cada uno sea tenido en cuenta. Este proceso de aprendizaje es indispensable tanto para los adultos de la comunidad, que redefinirán en que consiste la tarea de protección y educación de los niños, como para éstos, cuyo proceso de aprender a participar será inherente a todas las actividades que realicen en el ámbito escolar. Una de estas será la construcción de las normas, los deberes y los derechos que harán posible una mejor convivencia escolar.” (KLANER-LÓPEZ-PIERA; 1988. Pág. 73)

Es posible distinguir en cuanto a la participación, diferentes gradaciones o niveles que es necesario ‘relacionar con las competencias específicas de las personas que están participando, sus roles en la institución y el tipo de tarea en que se hallan involucrados. Asimismo, hay decisiones en las que no se participa porque son resorte de las autoridades superiores.

Participación en la información:

Los involucrados son informados de las decisiones que se han tomado. Participan en la implementación de lo que otros han decidido.

Participación en la consulta: Los involucrados son informados de las decisiones que se piensa tomar y se les consulta su opinión para luego tomar la decisión.



Participación en la decisión:

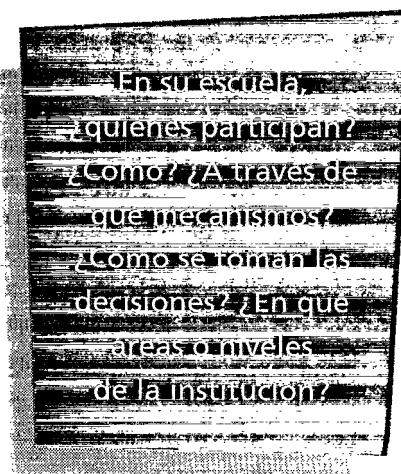
Los involucrados son informados de las decisiones que se piensa tomar, se los consulta y las decisiones se toman en forma compartida.

Participación en el control:

Los involucrados son informados de las decisiones que se piensa tomar, se los consulta, las decisiones se toman en forma compartida y, además, los involucrados participan del control y seguimiento de las decisiones y acciones comprometidas.

Las instancias de participación en todas las organizaciones, incluidas las educativas, deben reconocer las competencias

profesionales específicas de sus miembros. Si esto no ocurre, se desconocen los saberes diferenciados en función de un “igualitarismo” que deforma la participación entendida como



complementación de las diferencias. Por otra parte, los tipos de participación descriptos están siempre presentes y no son “buenos” o “malos” en sí mismos. Será necesario evaluar la pertinencia de cada uno de estos tipos en función de la situación a la cual será respuesta?

Tomemos uno ejemplo: la implementación de un proyecto de colaboración

con un grupo de ancianos de la comunidad. Se trata de la organización de comisiones de alumnos para la realización de diversas tareas en centros de jubilados del entorno de la escuela: leerles a aquellos que no lo pueden hacer solos, tareas manuales, juegos compartidos, etc. El cuadro señala los niveles de participación y los distintos tipos de participantes que intervendrán en el proyecto:

NIVELES DE PARTICIPACIÓN	Información	Consulta	Decisión	Contralor
<i>Alumnos</i>	✓	✓		✓
<i>Docentes</i>	✓	✓	✓	✓
<i>Directivos</i>	✓	✓	✓	✓
<i>Padres</i>	✓	✓		
<i>Personal administrativo</i>	✓			
<i>Personal de maestranza</i>	✓			
<i>Ancianos</i>	✓	✓		
<i>Instituciones de la comunidad</i>	✓			

Si tomamos la participación en la información (en la etapa de planificación), vemos que se ha resuelto informar a todos los participantes de la comunidad educativa; tomando a los alumnos, vemos que se ha decidido que se informen del proyecto, se los consulta sobre actividades posibles a realizarse con los ancianos aunque no participan en la toma de decisiones, pero sí están incluidos en aspectos que hacen al control del proyecto. Los ancianos, en esta etapa, son informados y consultados, etc. De este modo, podemos analizar el interjuego de las tres variables consideradas: el proyecto de que se trata, los niveles de participación descriptos más arriba y los diferentes tipos de participantes.

La realización de una grilla como la planteada permite no omitir la participación de quienes podrían aportar al proyecto pero no fueron tenidos en cuenta, a la vez que evaluar las necesidades en cada etapa del proyecto, para los distintos tipos de participantes y, en caso afirmativo, evaluar cual es el nivel de participación pertinente.

En una escuela, todas las instancias de intercambio para la toma de decisiones o para la gestión de proyectos están signadas por la consideración de la especificidad del “saber hacer” de cada uno y del rol que ocupa en la institución, lo cual implica reconocer las diferencias y articularlas en el proyecto común. No todos participamos de todo.

Cuando por diversos motivos se desconocen las diferencias, surgen desvíos que perturban los procesos de participación. Se mencionan aquí algunos de los desvíos más recurrentes:

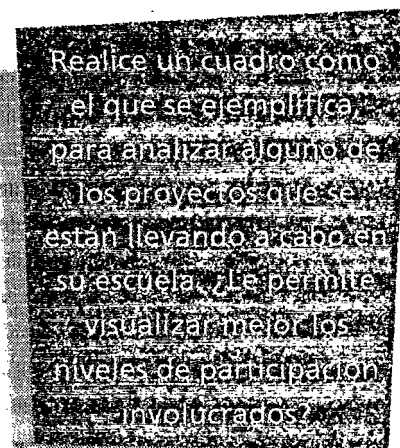
•**En el vínculo entre padres y docentes:** sucede cuando a través de distintas intervenciones, los padres presionan a los docentes para el establecimiento de modificaciones didácticas que son decisiones profesionales de estos últimos.

•**En el vínculo entre docentes y directivos:** se produce cuando se 'desdibujan los límites entre aquello que puede ser decidido por el conjunto y lo 'que es competencia de la conducción institucional.

•**En el vínculo entre alumnos y docente:** ocurre cuando se diluye el aporte específico que el docente como adulto y como profesional debe aportar a los niños y adolescentes.

Tal vez por la escasa historia de las instancias de participación en el sistema educativo, es más frecuente encontrar desvíos y acciones "participacionistas", que ejemplos reales y efectivos de formas orgánicas de participación.

A veces, la participación es pasiva, se informa, se reciben sugerencias, pero el proceso de toma de decisiones sigue concentrado en una minoría que es la que selecciona la información. Otras, la voluntad de participación es sincera, pero los mecanismos-utilizados fallan: reuniones muy numerosas, falta de información, falta de tiempo para analizar críticamente la información necesaria para decidir, etc.



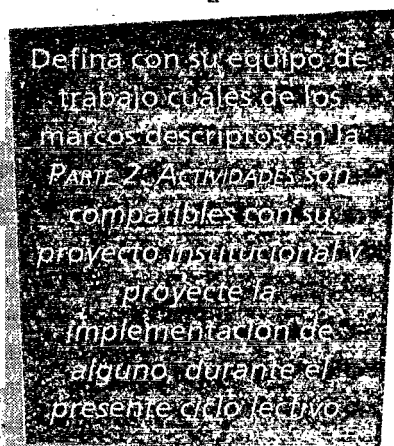
La participación de los alumnos

En este punto de la Resolución. 41/95 se mencionan marcos orgánicos que han tenido ya algunas aplicaciones en distintas jurisdicciones como son los *Consejos de convivencia de aula* y los *Consejos de escuela*.

Consideramos importante señalar que estos encuadres no son los únicos posibles y que cada escuela-deberá implementar aquellos que considere más adecuados. En el cuadro que se presenta en la **PARTE 2: ACTIVIDADES** aparecen descriptos algunos encuadres de trabajo con sus principales características. Sí es imprescindible, como se planteó anteriormente, que el marco orgánico establecido se sostenga en el

tiempo, por ejemplo durante todo el ciclo lectivo. De este modo se podrá evaluar el proceso que se va realizando e introducir las rectificaciones que el marco necesite con la participación de los involucrados.

Los marcos orgánicos de participación se presentan a título de ejemplo. Son la síntesis de propuestas que ya funcionan en establecimientos de muchas jurisdicciones y que con las adaptaciones pertinentes pueden ser aplicados en su institución.



Es probable que estas instancias de participación impliquen al comienzo, una serie de actividades extra hasta tanto las pautas fijadas hayan sido incorporadas por todos. Las primeras instancias participación pueden resultar algo complicadas o desalentadoras, por las dificultades que presentan. En efecto, no puede reclamarse como requisito para participar *saber hacerlo*, ya que *se aprende a participar participando*. Atravesadas estas primeras etapas, la experiencia de participación en estos marcos, enriquecerá la labor educativa y aliviará la tareas de coordinación de acciones.

"Formas óptimas de participación en clase requieren que los alumnos, además de recibir la información transmitida, intervengan activamente en la presentación, elaboración o discusión del conocimiento que se procesa o produce en clase. Estas maneras de participar -a las que se atribuyen efectos significativos en el desarrollo cognitivo y en la asimilación de los contenidos- constituyen un ideal didáctico no siempre fácil de lograr. En nuestras observaciones no detectamos muchos buenos ejemplos de esta pedagogía, presumiblemente debido a sus dificultades." (GIBAJA; 1992. Pág. 86)

La participación de los padres

Cuando de los padres se trata, existen ideas y situaciones arraigadas (tanto en padres como en docentes), que frecuentemente complican y dificultan el vínculo. Estas ideas pueden llevar al alejamiento de los padres respecto de la escuela. En otros casos, se produce la reacción contraria, es decir, una intromisión que distorsiona los lugares pertinentes. Estas son algunas de esas ideas y situaciones:



- * Padres o maestros creen que la enseñanza es solo incumbencia, de los docentes.
- * Cuando se cita a los padres en general es para recibir quejas sobre el rendimiento escolar o la disciplina de los hijos.
- * Los docentes sienten que no pueden contar con la colaboración de los padres; tanto para tareas de la casa como para actividades que implican asistencia a la escuela.

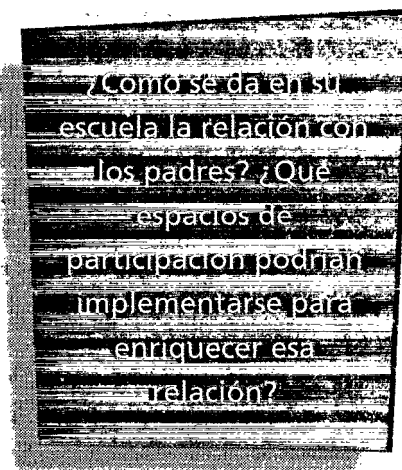
- * A muchos padres les resulta difícil entrar a la escuela, a un aula o a la Dirección.
- * Los docentes temen enfrentarse con los padres de sus alumnos y hasta ser cuestionados por ellos en reuniones individuales o colectivas.

La modificación de la relación padres escuela requiere un trabajo de librado, que permita una cooperación gradual entre ambos. En definitiva, se tra-

ta de reconocer las responsabilidades específicas que tienen tanto las familias como la escuela en la educación de los niños y adolescentes, lo cual supone articular y sumar constantemente el esfuerzo que en cada ámbito se realiza. Como toda relación social, esta incluye habitualmente momentos de conflicto y momentos de mayor consenso, épocas de armonía y épocas de crisis, situaciones de mejor o peor comunicación. Buena parte de la dinámica de estos momentos encuentra explicación en la marcha de cada institución, pero siempre están también teñidas de los avatares del contexto socio-económico: frecuentemente, la escuela es *cuja de resonancia* de situaciones que preocupan a la comunidad. Por tal motivo, se tornan cada vez más visibles dos necesidades: que se incluya este tópico en la formación permanente de los educadores y que la escuela dedique tiempos orgánicos específicos para lograr una relación fluida con las familias.

En este sentido, las reuniones del docente con el grupo de padres pueden ser herramientas eficaces para informar a los padres sobre los objetivos que la escuela se propone, explicitar los fundamentos y contenidos de la tarea del año, acordar criterios básicos para el acompañamiento de los procesos individuales desde la casa y evaluar conjuntamente la marcha de la tarea del grupo. Se sugiere la realización de tres reuniones a lo largo del año, o bien dos reuniones y una clase abierta en la que los padres participen de una jornada escolar. También es posible organizar actividades coordinadas directamente por los padres, que pueden revestir un carácter recreativo o bien vincularse a saberes y habilidades específicas que algún padre posea. Otro espacio de participación de los padres son los llamados *Consejos de Escuela*, que los incluyen junto con directivos y docentes para abordar conjuntamente los problemas cotidianos del funciona-

miento escolar. Otra alternativa a considerar, frecuente en muchas escuelas, es la inclusión de los docentes y directivos en las reuniones de la *Asociación Cooperadora*, en aquellos establecimientos en que existe.



La Resolución 43/95 prevé algunas acciones de la escuela hacia las familias:

'A la familia:

- *Será informada al comienzo del año escolar, sobre los logros específicos que se espera que alcancen sus hijos/as al finalizar el ciclo lectivo.*
- *Será informada periódicamente sobre los avances y dificultades en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as.*
- *Percibirá cambios en la dinámica del trabajo cotidiano de sus hijos/as, por ejemplo:*
 - *Sobrepautas de interacción variadas: diferentes posibilidades de desplazamiento de los alumnos/as en la escuela, reorganización del trabajo en el aula, diferentes formas de acceder a la información en distintos lugares de la escuela o fuera de ella, y otros.*
 - *En relación con las actividades de los alumnos/as estarán a cargo de uno o más docentes simultáneamente, integrarán grupos de diferente número, edad, procedencia, etc.*
- *Advertirá, en los documentos oficiales que reciba (Boletín, Libreta, etc.), la denominación correspondiente a la nueva estructura.*
- *Será convocada a participar activamente para el logro de las metas previstas por la institución escolar, en el marco de los Títulos VII y VIII de la Ley 24.195. " (CFCyE; 1995.. Resolución 43/95)*

La participación de las organizaciones comunitarias

En términos generales, la participación de la comunidad en la escuela se ha visto muchas veces reducida a la entrega de donativos o a la refacción y mantenimiento de los edificios escolares, pero las organizaciones de la comunidad pueden contribuir en alto grado en el proyecto formativo del establecimiento, en la medida en que vinculan a la escuela con el mundo del trabajo, los problemas comunitarios, las posibilidades de desarrollo, etc. Más aun, pueden contribuir a que la escuela re-construya su propia identidad, como institución en la sociedad y como organización peculiar en el contexto de una comunidad determinada.

“Buscar afuera es reconocer la necesidad de construir otra representación, otro saber para otras prácticas, otra gobernabilidad, otras alternativas de desempeño de los roles, otra formación. No se trata simplemente de recurrir al afuera, tampoco de subsumirse en esbozar respuestas a interesados demandas sectoriales excluyentes. Se trata de descentrarse. Reconocer que la institución educativa no es el centro del mundo, pero que lo representa. Admitir que hay otras instituciones a las que sera necesario, tambien, reasignarles mandatos que permitan a la escuela ser la escuela. No se trata de desconcentrar o de descentralizar sola-

mente hacia o en el interior del sistema educativo. Se trata de distribuir aquello de lo mucho que hoy se le pide a la escuela en otras instituciones de la sociedad. Las instituciones educativas veran así menos obstaculizado el cumplimiento de su mandato y su sentido de institución específicamente constructora y distribuidora de culturas y ciudadanía.” (G. FRIGERIO; 1993. Pag. 144.)’

Existen muchas alternativas para promover el intercambio entre la escuela y esas organizaciones comunitarias. Por ejemplo, si se estuvo trabajando sobre los problemas del barrio o de la localidad, ¿no sería posible visitar a los Consejeros Vecinales para conversar con ellos y llevarles el producto del trabajo realizado? ¿De qué manera la radio local puede difundir la labor de la escuela? Al trabajar sobre SIDA o colera, ¿no sería conveniente invitar a los médicos del hospital para que expliquen cuales son las estrategias de prevención? Para saber si los arquitectos que están construyendo la nueva terminal de ómnibus tuvieron en cuenta el impacto ambiental de la obra, ¿no será necesario entrevistarlos o enviarles una carta? ¿Cuál es el panorama laboral del entorno que circunda a la escuela? Se podría invitar a algunos comerciantes, empresarios y trabajadores independientes que den sus testimonios sobre esta problemática.

¹ Subrayado de la autora.

Actividades *parte* 2

Al finalizar estas actividades, se espera que el equipo docente haya reflexionado sobre:

- Las posibilidades y límites de diferentes encuadres de trabajo para promover la participación.
- Sus expectativas y necesidades respecto de la relación entre la escuela y su comunidad.
- Los diversos aportes que las instituciones de la comunidad pueden realizar.
- El grado de conocimiento que la escuela tiene sobre las instituciones de su entorno.

Y hayan elaborado:

- Una estrategia de implementación de alguno de los marcos orgánicos de participación propuestos, en función de las necesidades detectadas en la escuela.
- Un cuadro de situación donde se plantee con claridad cómo la escuela concibe su relación con la comunidad: aspectos de desarrollo de esta relación, logros obtenidas en el pasado reciente, dificultades etc.

MARCOS ORGÁNICOS DE PARTICIPACIÓN

P r o p o s i t o :

Reflexionar sobre distintos marcos orgánicos de participación y evaluar posibilidades y hites de su implementación en el contexto del nuevo proyecto institucional.

D e s a r r o l l o :

Cada subgrupo recibe una copia del recuadro que se presenta. Se pide a cada uno que elija y analice uno de los marcos orgánicos presentados. A continuación, en plenario, se exponen las conclusiones de cada subgrupo. Como 'cierre de la actividad, se debate entre todos la elección de uno o varios de estos marcos orgánicos para ser implementado durante el presente ciclo lectivo.

MARCOS ORGÁNICOS DE PARTICIPACIÓN/ CONSTANTES	PARTICIPANTES	TIEMPO DE LAS REUNIONES	FRECUENCIA (APROXIMADA)
Ronda grupal	<ul style="list-style-type: none"> • el docente • todos los alumnos de la sala/ grado 	45'	una vez por semana
Consejo de grado	<ul style="list-style-type: none"> • el docente • todos los alumnos del grado 	1 hora	cada tres semanas
Cuerpo de delegados	<ul style="list-style-type: none"> • 1 o 2 alumnos de cada grado • docente responsable • algún directivo 	1 1/2 hora	mensual
Consejo de escuela	<ul style="list-style-type: none"> • representante del cuerpo de delegados • de los padres • de los directivos • de los docentes 	2 horas	mensual
Asambleas por ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • todos los alumnos del ciclo • sus docentes • algún directivo (optativo) 	2 horas	trimestral

Recomendaciones:

La implementación de estos marcos orgánicos puede ser gradual y por ciclos. Es conveniente por ejemplo, comenzar a implementar las rondas grupales desde EGB 1 dado que esta práctica constituye un entrenamiento para la participación en otros marcos de participación. Es necesario que una vez decidido el marco que se implementará, el mismo se instituya por un lapso significativo, por ejemplo todo un cuatrimestre. La realización de experiencias aisladas, como ya se comentó más arriba, sólo produce desaliento y frustración dado que se generan expectativas de participación que luego no se concretan en la práctica.

Es deseable que la estrategia y el diagnóstico enunciados en los propósitos se realicen por escrito para volver sobre ellos al finalizar el ciclo lectivo y realizar un trabajo comparativo que permita extraer conclusiones acerca del proceso realizado.

TAREA POSIBLES	REGLAS DE FUNCIONAMIENTO	NIVEL DE APLICACIÓN	SUGERENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> organización de las tareas de la semana, definición conjunta de proyectos de trabajo, tratamiento de problemas grupales, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> levantar la mano para hablar no interrumpir al compañero 	<ul style="list-style-type: none"> inicial EGB 1 y 2 	Es conveniente que el docente tome nota de los temas que van sugiriendo, recuerde temas pendientes, que lleve una memoria de las reuniones.
<ul style="list-style-type: none"> definición conjunta de proyectos de trabajo, tratamiento de problemas grupales, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> llevar un orden del día hacer lista de oradores dar rotativamente la coordinación de la reunión a los alumnos 	EGB 1 y 2	Frente a dificultades en la dinámica grupal, es conveniente contar con la presencia de un colega para actuar como colaborador en la reunión.
<ul style="list-style-type: none"> atención de los problemas comunes al funcionamiento conjunto elaboración, aprobación e implementación de propuestas que afectan al conjunto: organización de los espacios comunes, colaboración en el mantenimiento edilicio, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> llevar un orden del día hacer lista de oradores dar rotativamente la coordinación de la reunión a los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> EGB 3 polimodal 	Es importante la designación de un docente responsable estable como referente de los alumnos.
<ul style="list-style-type: none"> atención de los problemas comunes al funcionamiento conjunto elaboración, aprobación e implementación de proyectos en la escuela y con la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> llevar un orden del día hacer lista de oradores llevar un libro de reuniones 	<ul style="list-style-type: none"> inicial EGB 1, 2 y 3 polimodal 	Es importante la redacción de las normas de funcionamiento, su aprobación y conocimiento por toda la comunidad educativa.
<ul style="list-style-type: none"> atención de los problemas comunes al funcionamiento conjunto del ciclo elaboración, aprobación e implementación de proyectos para el ciclo 	<ul style="list-style-type: none"> llevar un orden del día hacer lista de oradores llevar un libro de reuniones 	<ul style="list-style-type: none"> inicial EGB polimodal (por año) 	

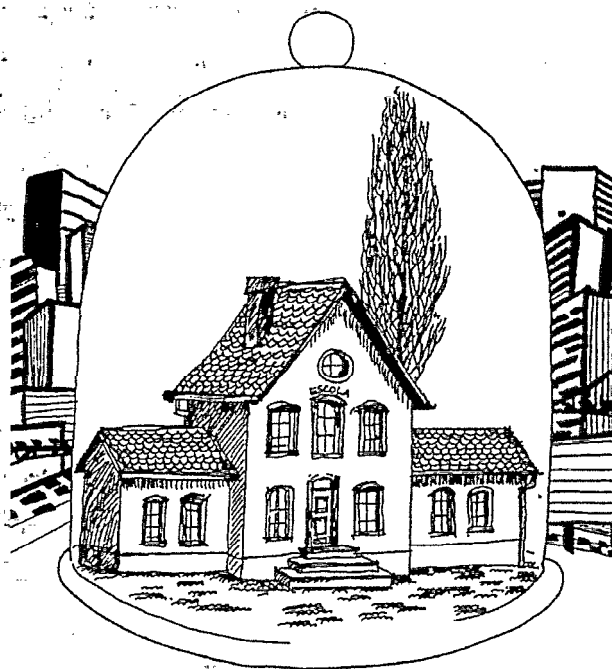
Proposito:

Reflexionar sobre la relación actual entre la propia escuela y la comunidad en la cual se inserta.

Desarrollo:

Cada participante recibe una copia del dibujo de la derecha, que representa una imagen de la relación entre la escuela y la sociedad. Se pide a cada uno que, a través de un nuevo dibujo o

modificado el que se presenta, represente su propia imagen de esta relación. A continuación, se exponen todos los trabajos y se observan individualmente en silencio. Luego, en plenario, se enuncian características en común que aparecen en varios de los dibujos y se registran en un papel afiche. Como cierre de la actividad, se puede proponer la realización de un nuevo dibujo (esta vez en equipos), en donde se exprese las relaciones que deseamos se establezcan entre la escuela y la comunidad cercana.



Se trata de una actividad de reflexión y toma de conciencia, por lo que no se arribará a propuestas concretas, pero es posible que suscite inquietudes y propuestas por parte de algunos docentes. Convendrá conservar el material producido (dibujos y afiche) para utilizarlo en una ocasión posterior como referente; para analizar si se produjeron modificaciones.

Una posibilidad concreta de generar un espacio orgánico de participación comunitaria, que funcione como canal permanente de contacto entre la escuela y las organizaciones de la comunidad es formar una comisión *de relaciones institucionales*. Esta comisión sería el equivalente “hacia afuera” de lo que el Consejo de Escuela promueve “hacia adentro”, tal como, describe el cuadro de marcos orgánicos de participación.

Documentos y materiales
de apoyo editados por
el Ministerio de Cultura
y Educación de la Nación
Citados en el texto:

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1996): *Transformación
del Sistema Educativo, temas básicos.*
Buenos Aires, MCyE - Secretaría de
Programación y Evaluación Educativa.
(Cinco cuadernillos)

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN - CONSEJO FEDERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN (1996):
*Contenidos Básicos Comunes para la
Educación Polimodal.* Buenos Aires, MCyE
- Secretaría de Programación y Evaluación
Educativa. Versión para consulta.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN - CONSEJO FEDERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN (1995):
*Contenidos Básicos Comunes para el Nivel
Inicial.* Buenos Aires, MCyE - Secretaría de
Programación y Evaluación Educativa.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN CONSEJO FEDERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN (1995):
*Contenidos Básicos Comunes para la
Educación General Básica.* Buenos Aires,
MCyE - Secretaría de Programación y
Evaluación Educativa. 2da. Edición.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1995): *Ley Federal de
Educación: la escuela en transformación.*
Buenos Aires, MCyE - Secretaría de
Programación y Evaluación Educativa.
(Cuadernillos de la Carpeta Rosa)

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1995): *Recomendaciones
Metodológicas para la Enseñanza.* Buenos
Aires, MCyE - Secretaría de Programación y
Evaluación Educativa. (Cuadernillos para
Nivel Primario y Medio, derivados del 2°
Operativo Nacional de Evaluación - 1994)

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1995): *Serie
Perfeccionamiento Docente.* Buenos Aires,
MCyE - Plan Social Educativo.

- MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN: *Revista Zona Educativa.*
Diversos números de publicación mensual.

Bibliografía citada
en los cuadernillos

AGUERRONDO, Inés (1993):
"Cómo será la escuela del siglo XXI"
FILMUS, Daniel (comp.) (1993):
Para qué sirve la escuela.
Buenos Aires, Tesis - Norma.

BURTON, Celia y MICHAEL, Norma
(1995): *Guía práctica para la gestión por
proyecto.* Barcelona, Paidós
(Colección "Paidós Empresa" - N° 29)

FILMUS, Daniel (Comp.) (1993):
Para qué sirve la escuela. Buenos Aires,
Tesis-Grupo Editorial Norma.

FRIGERIO, Graciela (1993):
*-¿Se han vuelto inútiles
las instituciones educativas?*
en FILMUS, Daniel (Comp.) (1993).

GIBAJA, Regina (1992):
*La cultura de la escuela. Creencias
pedagógicas y estilos de enseñanza.*
Buenos Aires, Aique
(Colección "Estrategias de aula").

HARPER, Babette y otros (1980):
Cuidado, escola! San Pablo,
Editora Brasiliense.

KLAINER, Rosa; LÓPEZ, Daniel y
PIERA, Virginia (1988):
*Aprender con los chicos; propuesta
para una tarea docente fundada
en los derechos humanos.*
Buenos Aires, Ediciones del Movimiento
Ecuménico por los Derechos Humanos.

SCHIEFELBEIN, Ernesto (1994):
*Estrategias para elevar la calidad de la
educación en Revista Lu Educación,*
Año XCXVIII, Nro. 117. OEA.

SCHVARSTEIN, Leonardo; 1995
*Cómo convocar al saber
en el lugar de la ignorancia.*
Cuadernillo de Magnament
Diario El Cronista Comercial.

Cuadernillos de la serie

Presentación
de la serie

1

Apuntes para
revisar la
organización
institucional

2

Procesos
orgánicos de
participación

3

Tiempos y
espacios en
el aula
flexible

4

Inclusión
progresiva de los
Contenidos
Básicos Comunes

5

El trabajo
institucional
de los
alumnos

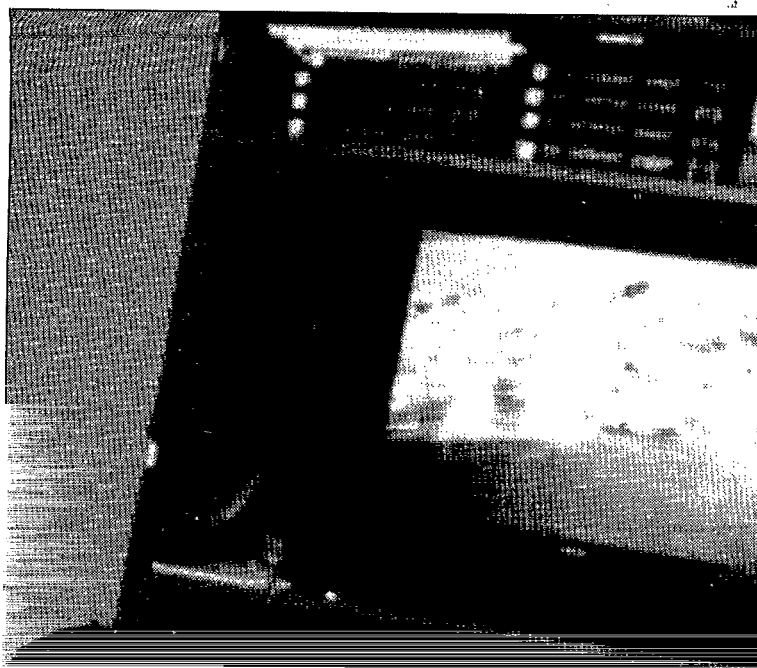
6

Nuevas
modalidades
de gestión

7



SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN
REPÚBLICA ARGENTINA



Tiempos y espacios en el aula flexible

Cuadernillos para
la transformación

Hacia la escuela de la Ley 24.195



Presidente de la Nación

Dr. Carlos Saul Menem

**Ministra de Cultura
y Educación**

Lic. Susana Beatriz Decibe

**Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa**

Dr. Manuel Guillermo Garcia Sola

**Subsecretaría de
Programación Educativa**

Lic. Inés Aguerrondo

**Subsecretaría de Evaluación
de la Calidad Educativa**

Prof. Hilda Lanza

**Subsecretaría de
Gestión Educativa**

Prof. Sergio España

**Procesamiento Didáctico
y Redacción**

Lic. Sergio Gutman

Lic. Isabelino A. Siede

Diseño Gráfico e Ilustraciones

Paula Gutman

Pablo J. Rebón

Asesoramiento Técnico

Unidad de Publicaciones

de la Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa

**Ministerio de Cultura
y Educación de la Nación****Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa**

Pizzurno 935

(1020) Capital Federal

República Argentina

1996

**Cuadernillos
de la serie**

1. **Presentación de la serie**
2. **Apuntes para revisar la
organización institucional**
3. **Procesos orgánicos de
participación**
4. **Tiempos y espacios en
el aula flexible**
5. **Inclusión progresiva de
los Contenidos
Básicos Comunes**
6. **El trabajo institucional
'de los alumnos**
7. **Nuevas modalidades
de gestión**

Conceptualizaciones *parte 1* básicas

Habitualmente entendemos que el aula es la habitación donde trans-

corren los procesos de enseñanza que la escuela propone. Esta concepción parece intrascendente y desprovista de matices, pero encierra supuestos profundos sobre la organización escolar: implica que hay un lugar para la enseñanza y otro para actividades que no enseñan y que hay un tiempo para cada lugar.

En una escuela entendida de este modo, hay un tiempo para estudiar y aprender que transcurre en el aula durante las horas de clase y hay un tiempo para descansar en los recreos, que se desarrollan en el patio.



Encontrará más comentarios sobre tiempos y espacios en el aula en *Aplicar la Ley - Transformar la escuela* (págs. 16 a 22), cuadernillo 2 de la carpeta rosa, y en *En el aula* (págs. 12 y 13), cuadernillo 3 de la misma carpeta.

La tercera variable que organiza la tarea escolar es el tipo de agrupamiento propuesto para los alumnos. En la clase tradicional, el agrupamiento predominante (si no el único) es el grupo total, homogéneo por edades, trabajando en forma individual, ante

una consigna también uniforme. La secuencia es ordenada, cíclica y permanente. Si miramos una escuela desde arriba, la imagen es un gran casillero de realidades fuertemente compartimentadas y clasificadas.

De este modo, *agrupamientos, tiempo y espacio diseñan la trama básica de las actividades de la escuela y parecen incuestionables*. Algunos autores llaman a éste el “modelo frontal”.

“En la clase tradicional frontal el maestro presenta las materias al grupo de alumnos, en forma simultánea, lo que lo obliga a adecuar la complejidad y velocidad de avance al nivel del alumno ‘promedio’. Ocupa casi todo su tiempo en dictar instrucciones e información, sea verbal-

mente o escribiendo en la pizarra, y en mantener silencio en la clase. En este modelo, el maestro es la fuente del conocimiento [...]”.

(SCHIEFELBEIN, Ernesto; 1994. Pág. 3)

Encontrará más elementos sobre los espacios escolares en *La institución escolar* de la serie “*La Transformación del Sistema Educativo - Temas básicos*”, Cuadernillo N° 5 (MCyE; 1996). Págs. 7 y 8.

Sin embargo, esta trama no fue siempre así, ni tiene por qué continuar inmutable. Es posible pensar alternativas diferentes, múltiples, apropiadas para cada comunidad o cada grupo, adecuadas a cada actividad o disciplina, etc. Es hora de repensar los *par qué* de la organización escolar que hoy tenemos. Una manera de hacerlo es considerar los *por qué* izarlo, sabiendo que no vamos a tirar todo por la borda, sino que queremos poner sobre el tapete lo que es posible revisar y mejorar. ¿No sería posible que los recreos dependieran de la actividad y no a la inversa? ¿No podría haber aulas preparadas para cada área, por las que todos los grupos pasaran en ciertos momentos? ¿No podría haber horarios diferentes en diversos momentos del año, en lugar de conservar siempre la misma distribución horaria? ¿No podría haber un tiempo para el trabajo por centros de interés, entre chicos de diferentes edades? ¿Qué tiempo dedicamos al trabajo de toda la escuela sobre temas de actualidad, que comprometen a todos? ¿Cuál es el tiempo que los docentes dedican al intercambio con quienes tienen su mismo grupo o enseñan idéntica materia? ¿Qué tiempo está previsto para que los alumnos elijan la actividad que quieren realizar?

Es probable que haya dificultades para llevar a la práctica respuestas alternativas a la organización tradicional del aula. Los modelos internalizados por los docentes a lo largo de la propia historia escolar operan con mayor fuerza que los discursos innovadores y, por este motivo, no podemos esperar grandes cambios mientras no cuestionemos y revisemos la propia experiencia escolar del docente.

Los modelos didácticos dejan su impronta en la definición de los espacios escolares. A su vez, esos modelos didácticos se nutren de las concepciones que cada época ha desarrollado sobre la educación y su función social. De esta manera, es posible rastrear la relación entre escuela y sociedad y las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje a través de las configuraciones espaciales de las instituciones educativas.

Hoy sabemos con certeza que los niños llegan a la escuela con fuertes desigualdades, que son el resultado de su experiencia de vida. De este modo, si la metodología que la escuela emplea “igual” a todos, en realidad esta cerrando sus ojos a las diferencias existentes y, en contradicción con lo que manifiestamente se propone, *consolida las desigualdades*. Aspiramos a una escuela que dé respuesta a las características particulares de cada alumno, que sea promotora del cambio social a través de la equidad.

Es necesario que avancemos hacia una nueva concepción sobre los espacios y tiempos escolares. El aula será todo lugar que nos permita promover la enseñanza y el aprendizaje y no a la inversa. El aula puede estar en una salida al medio cercano o en una entrevista a un miembro importante de la comunidad. El aula puede ser un bosque que exploremos a partir de ciertas hipótesis o una zona de la ciudad en la que buscamos información; un supermercado que recorremos y dibujamos con los chicos de Nivel Inicial o una empresa petroquímica cuyo funcionamiento analizamos con un grupo del Polimodal. El aula puede ser el patio, si lo utilizamos para dramatizaciones, lecturas o juegos.

La sala de aula también puede configurarse de otra manera, en función de las tareas que realizamos en ella. Si hay un pizarrón visible desde todos los ángulos, es porque allí se escribe lo sustancial de la clase ¿Cómo debería ser un aula donde lo sus-

tancial transcurre en cada equipo de trabajo? El pizarrón suele ser un objeto privativo del docente, pero ¿no podría haber espacios donde los alumnos hicieran públicos sus propios mensajes? El pizarrón acepta cierto caudal de información y es necesario borrarlo para incorporar nuevos datos, pero ¿no sería posible recurrir a otros soportes como las computadoras o un sencillo rotafolio? No pretendemos ensañarnos con el pizarrón, ayudante eficiente de muchas situaciones escolares, sino abrir las posibilidades a la riqueza de la variación, en aquellos casos en que esto aún no fue explorado.

¿Hasta qué punto se promueve y se acepta la apropiación de los espacios por parte de los grupos escolares? ¿Tienen ellos posibilidad de sugerir modificaciones o de dejar su impronta mediante carteles? Hay escuelas donde se privilegia la prolijidad de la cartelera hecha por un docente hábil por sobre el producto de los proyectos de enseñanza, que podrían exhibirse para lectura del conjunto. Estos condicionamientos sobre el espacio y el tiempo son fruto de una larga historia en que las decisiones y los criterios adoptados alguna vez *se naturalizaron*, se empezaron a consi-

¿Cómo es la población de su escuela? ¿Qué características particulares la diferencian de otras? ¿Qué diferencias existen dentro de su misma población escolar?

derar obvios e inmutables. ¿No es hora de cuestionarse tal inmodificabilidad?

La Resolución 43/95 aporta algunas de las modalidades mediante las cuales el docente puede promover aprendizajes interactivos:

El docente de aula: favorecerá el aprendizaje interactivo aplicando tres criterios:

a. Primer criterio: se ampliará la definición de "aula", entendiéndola como un **centro de recursos para el aprendizaje**.

A modo de ejemplos:

- Incluir alternativas como "aula o área de matemáticas, ciencias,..." y otras.

- Organizar áreas de trabajo en el aula, distintas y cambiantes, dando prioridad al área de Tecnología, en los casos que resultara posible.

b. Segundo criterio: el salón de clases tendrá una organización flexible. Para ello es necesario reestructurar el

espacio del aula a fin de facilitar en los alumnos/as la generación de distintos abordajes para acceder al conocimiento, tales como diferentes fuentes de información, desarrollo de actividades alternativas, y otros.

A modo de ejemplo, se incluirán estructuras espaciales que permitan movilizarse, jugar, apartarse, agruparse, construir, leer, estudiar, investigar, etc.

c. Tercer criterio: se garantizará la utilización del aula por distintos usuarios/as, de la misma institución o de otras instituciones.

A modo de ejemplo:

- Organizar un día (una hora, medio día, etc.) por semana en que los alumnos/as de diferentes cursos o secciones trabajen con agrupamientos de diferentes edades, en actividades planificadas institucionalmente.

- Acordar con instituciones próximas, del mismo o de otro nivel educativo, actividades conjuntas de alumnos/as, de cursos que pueden ser paralelos o diferentes, planificadas interinstitucionalmente." (CFCyE; 1995. Resolución 43/95)

Actividades *parte 2*

Al finalizar estas actividades, se espera que el equipo docente haya reflexionado sobre:

- * **Cómo es la distribución actual de los tiempos, los espacios y el modo en que se agrupan los alumnos.**
- * **Los modos de enseñar y aprender que quedan determinados por estos tiempos espacios y agrupamientos.**

Y hayan elaborado:

- * **Estrategias para la implementación de prácticas concretas de transformación de los tiempos y espacios en su escuela (por ejemplo: espacio preparado para un área determinada, por las que todos los grupos pasan en ciertos momentos; períodos semanales, mensuales etc, en donde parte o toda la institución, trabaja sobre temas específicos; períodos semanales, mensuales etc, en donde los alumnos, de diferentes edades, trabajan por centros de interés; etc),**

Propósito:

Analizar diferentes modelos históricos de organización escolar, que nos permitieran luego enriquecer el análisis nuestra propia experiencia.

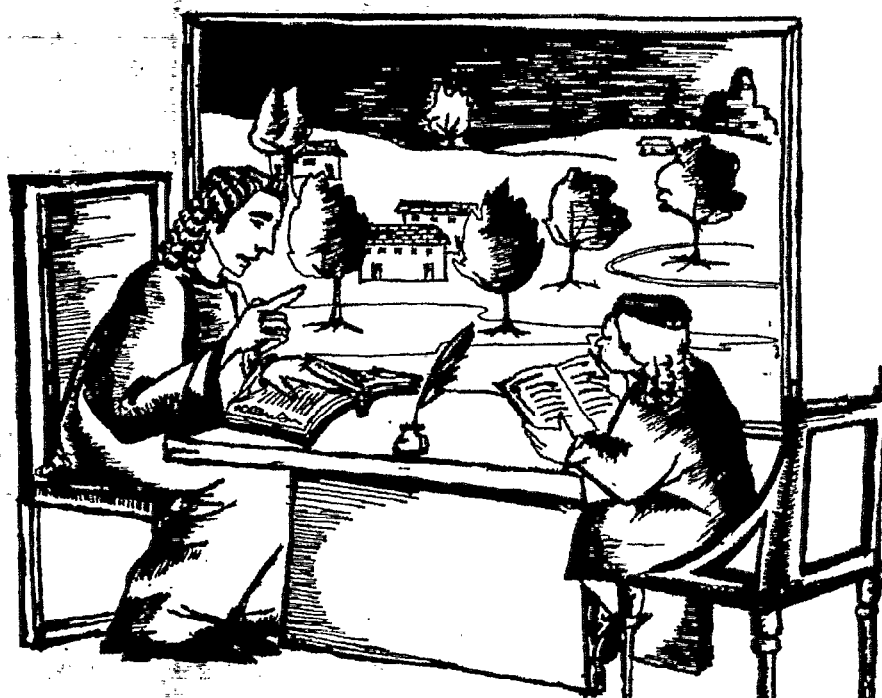
DESARROLLO:

Lean en pequeños grupos los modelos que plantea TRILLA, J. en Ensayos sobre las escuela. Junto con la lectura, observen las imágenes que dan cuenta de esos modelos.

El modelo preceptor¹

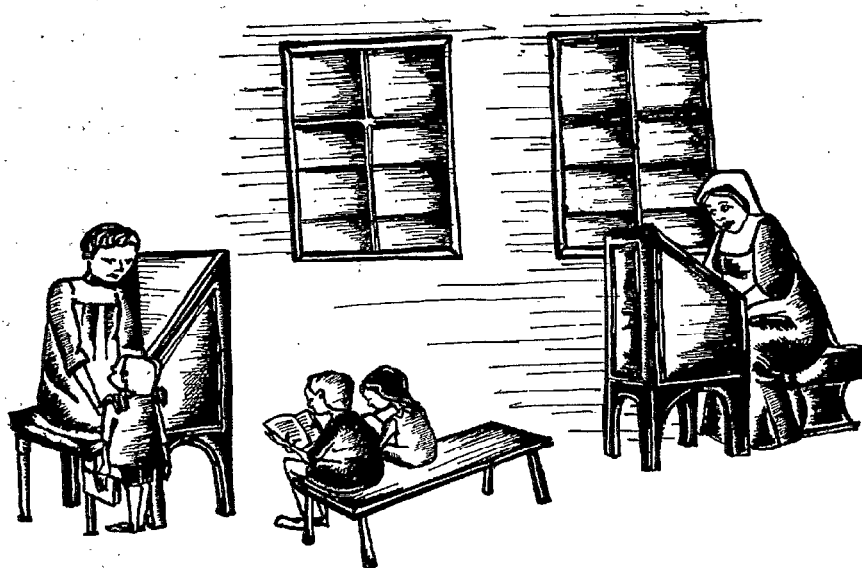
Este modelo no plantea problemas excesivos en la organización del espacio. Además de la sala de estudios se utilizaba cualquier lugar para instruir al

discípulo. Así, por ejemplo, durante las tareas domésticas o luego de las comidas el preceptor leía y explicaba las lecciones a sus pupilos.



El modelo familiar: la casa del maestro

Entre la enseñanza preceptoral y las escuelas Con numeroso alumnado han existido escuelas pequeñas con pocos alumnos, que funcionaban por lo-general, en casa del maestro. En este caso, tampoco se presentaban dificultades en la organización didáctica del espacio.-



El modelo de transición: el espacio confuso

Al principio, la agrupación de niños en un mismo espacio no seguía ninguna pauta de organización. Por tanto la clase era bastante caótica y el maestro

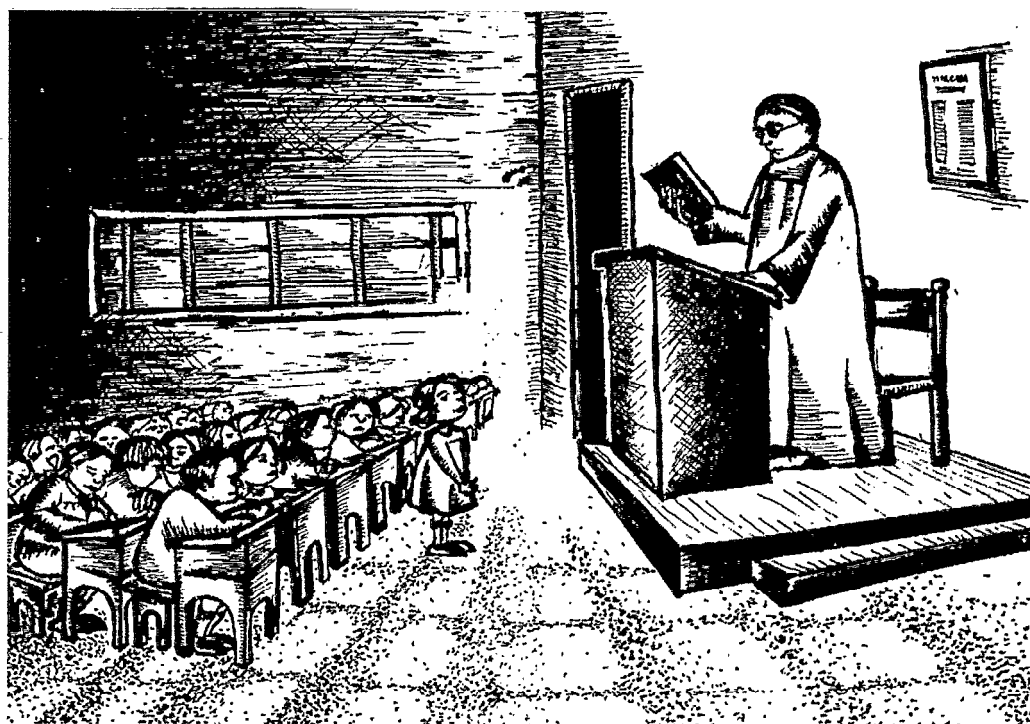
atendía a quien se hallaba más cerca. El resto de los alumnos perdían el tiempo o se molestaban unos a otros mientras esperaban ser atendidos.



Los modelos ordenados: el “La Salliano”

Paulatinamente las técnicas pedagógicas irán ordenando el caos anterior. La organización del espacio, hace funcionar la clase como un mecanismo ajustado para vigilar, recompensar y sancionar. En el modelo la Salliano (1625), todos los alumnos tienen un lugar espacial en la clase, según el tipo de lecciones que estén aprendiendo. Este lugar es fijo y compartido por todos aquellos que es-

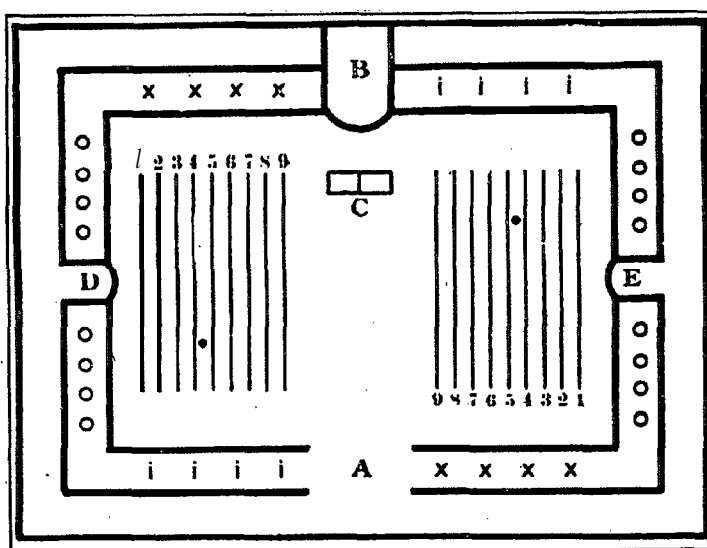
tudian la misma lección. Los alumnos aventajados ocupan los lugares cercanos a las paredes mientras que el resto lo hace en orden al nivel de avance de sus lecciones, hacia el centro de la clase. La Salle proponía separar a los niños según su grado de higiene e integrarlos según sus diferentes características personales: por ejemplo, colocar un alumno revoltoso entre dos alumnos tranquilos.



El Jesuítico: espacio para la emulación

El espacio puede funcionar de modo tal que promueva la competición y la emulación, como sucede en este modelo. En éste, los alumnos son ordenados en filas de igual número de alumnos, ubicadas frente a frente. Estas filas se llaman decurias.. Cada niño de cada fila, tiene un rival en la fila de enfrente correspondiente. En el dibujo se muestra una de estas parejas. Los rivales

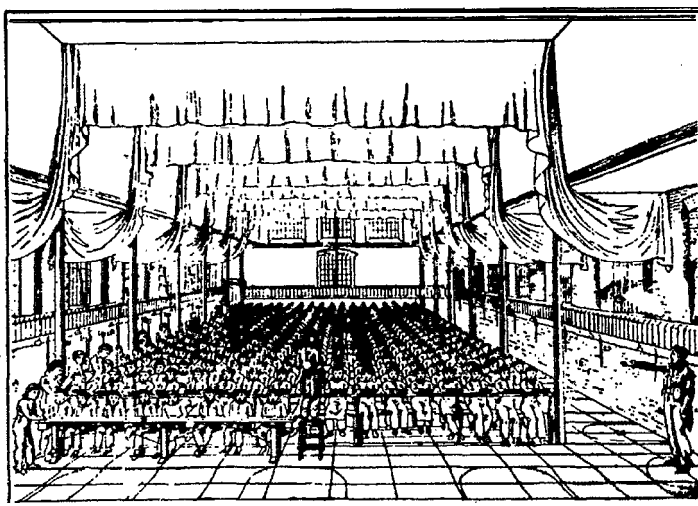
se corregían unos a otros. En el lugar identificado como C, se sentaba un monitor para cada grupo y en el lugar B, el profesor. Otros alumnos llamados "yurados" se sentaban en A, D, E, I, X.



El modelo Lancasteriano

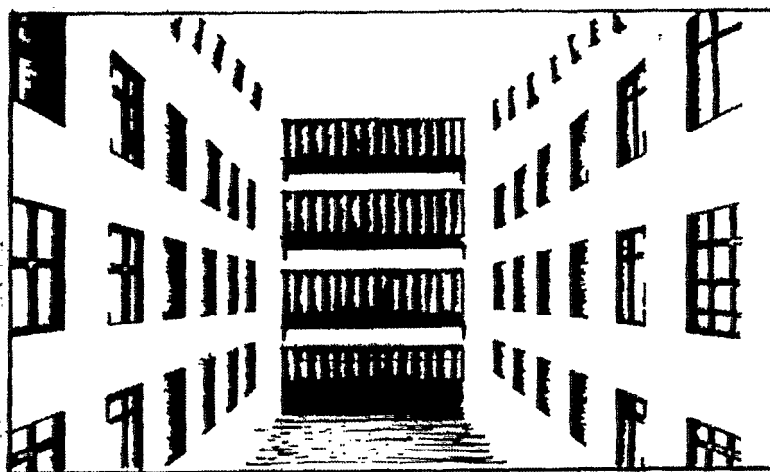
Este modelo fue creado por A. Bell (1752-1832) y J. Lancaster (1778-1838). Este modelo permite al profesor enseñar a gran cantidad de niños con la ayuda de estudiantes avanzados llamados monitores. Las salas de estudio eran muy grandes y en ellas podían agruparse hasta cien alumnos en bancos con capacidad para diez alumnos. En cada hanco se agrupaban los niños que estaban a un mismo nivel y eran aten-

didos por un monitor, que corregía sus ejercicios. Este modelo tuvo mucha repercusión por su economía y eficacia, en la segunda mitad del siglo XIX,



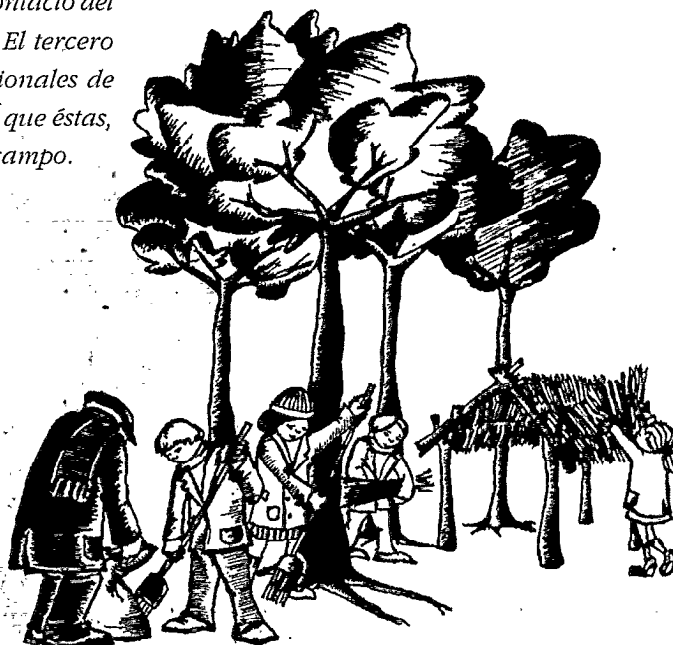
El modelo "panóptico"

En este modelo, el control sobre los alumnos nos se ejerce por la mirada constante de quien vigila, desde una ubicación espacial que abarca todo el lugar. Los medios de coerción que se aplican, dejan en evidencia a aquellos que los reciben.



La naturaleza como ámbito

En este modelo, de inspiración roussoniana, se privilegia el contacto del niño con el mundo natural. El tercero de los treinta puntos fundacionales de las Escuelas Nuevas señalaba que éstas, debían estar ubicadas en el campo.



Luego de la lectura, completen el cuadro que figura a continuación caracterizando cada modelo analizado:

Tiempos	Espacios	Agrupamientos	Otras observaciones
Modelo preceptor			
Modelo familiar			
Modelo de transición			
Modelo "La Salliano"			
Modelo jesuítico			
Modelo lancasteriano			
Modelo panóptico			
Modelo roussoniano			

Recomendaciones:

El eje de la actividad es promover una mirada crítica sobre nuestra organización escolar, para lo cual el análisis de modelos es una herramienta; por lo tanto, será necesario preservar este eje y no destinar largos momentos a debates históricos. Conviene aclarar que no hay una forma única de completar el cuadro, ni es posible extraer del texto y las imágenes todos los rasgos de estos modelos. Algunos de los rasgos faltantes se podrán deducir o suponer. De todos modos, no es imprescindible abordar todos los modelos propuestos. Por otra parte, como todo enfoque particular, la descripción formulada por el autor puede prestarse a discusión, pero la consideramos útil para los propósitos enunciados más arriba.

Propósito:

Relevar problemas y posibilidades de los espacios escolares, a partir de una observación minuciosa.

Desarrollo:

El equipo docente se divide en parejas y salen a recorrer el edificio de la escuela. Cada pareja elige un lugar para trabajar, por ejemplo, un aula, el patio, la secretaría, la biblioteca, la sala de docentes, el salón de usos múltiples o de actos, etc. Allí se detienen a observar cómo están ordenados los espacios y los objetos, qué posibilidades de circulación existen, que formas de intercambio promueven, etc. También sería bueno indagar desde cuando ese espacio se conforma de esa manera, cómo era antes y qué criterios se tuvieron en cuenta para darle esa organización. Finalmente, analizan qué cambios podrían realizarse en el lugar para promover mejores intercambios y agrupamientos. Luego, en plenario, cada equipo expone sus conclusiones, se discuten los criterios por los cuales se fundamentan los cambios propuestos y se establece un orden de prioridades. Recién en este último punto entran a jugar, junto con los criterios pedagógicos, las condiciones de posibilidad (generalmente vinculadas con lo económico).

Recomendaciones:

En el momento de pensar diferentes alternativas a lo actual, suelen aparecer con rapidez los impedimentos y trabas. ‘Será conveniente insistir en que cada uno exponga libremente y fundamente sus criterios, para centrar la discusión en los criterios de las propuestas más que en las condiciones de posibilidad de las modificaciones. Por otra parte, una vez establecidas las prioridades, es posible diseñar alternativas para generar esas condiciones de posibilidad. Es usual que se afirme que los recursos económicos son el impedimento principal para cualquier innovación en este sentido. Puede ser que esto ocurra en algunos casos; sin embargo, suele ser más costoso modificar viejos esquemas de pensamiento. Por otra parte, la experiencia de muchas escuelas tesoneras muestra que a veces esta imposibilidad se diluye si se plantean tiempos adecuados para gestionar los fondos necesarios.

**Documentos y materiales
de apoyo editados por
el Ministerio de Cultura
y Educación de la Nación
citados en el texto:**

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1996): *La transformación
del Sistema Educativo, temas básicos.*
Buenos Aires, MCyE - Secretaría de
Programación y Evaluación Educativa.
(Cinco cuadernillos)

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN - CONSEJO FEDERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN (1996):
*Contenidos Básicos Comunes para la
Educación Polimodal.* Buenos Aires, MCyE
- Secretaría de Programación y Evaluación
Educativa. Versión para consulta.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN - CONSEJO FEDERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN (1995):
*Contenidos Básicos Comunes para el Nivel
Inicial.* Buenos Aires, MCyE - Secretaría de
Programación y Evaluación Educativa.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN - CONSEJO FEDERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN (1995):
*Contenidos Básicos Comunes para la
Educación General Básica.* Buenos Aires,
MCyE - Secretaría de Programación y
Evaluación Educativa. 2da. Edición.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1995): *Ley Federal de
Educación: la escuela en transformación.*
Buenos Aires, MCyE - Secretaría de
Programación y Evaluación Educativa.
(Cuadernillos de la Carpeta Rosa)

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1995): *Recomendaciones
Metodológicas para la Enseñanza.* Buenos
Aires, MCyE - Secretaría de Programación y
Evaluación Educativa. (Cuadernillos para
Nivel Primario y Medio, derivados del 2º
Operativo Nacional de Evaluación - 1994)

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1995): *Serie
Perfeccionamiento Docente.* Buenos Aires,
MCyE - Plan Social Educativo.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN: *Revista Zona Educativa.*
Diversos números de publicación mensual.

**Bibliografía citada
en los cuadernillos**

AGUERRONDO, Inés (1993):
"Cómo será la escuela del siglo XXI"
FILMUS, Daniel (comp.) (1993):
Para qué sirve la escuela.
Buenos Aires, Tesis - Norma.

BURTON, Celia y MICHAEL, Norma
(1995): *Guía práctica para la gestión por
proyecto.* Barcelona, Paidós
(Colección "Paidós Empresa" - Nº 29)

FILMUS, Daniel (Comp.) (1993):
Para qué sirve la escuela. Buenos Aires,
Tesis-Grupo Editorial Norma.

FRIGERIO, Graciela (1993):
*¿Se han vuelto inútiles
las instituciones educativas?*
en FILMUS, Daniel (Comp.) (1993).

GIBAJA, Regina (1992):
*La cultura de la escuela. Creencias
pedagógicas y estilos de enseñanza.*
Buenos Aires, Aique
(Colección "Estrategias de aula").

HARPER, Babette y otros (1980):
Cuidado, escola! San Pablo,
Editora Brasiliense.

KLAINER, Rosa; LÓPEZ, Daniel y
PIERA, Virginia (1988):
*Aprender con los chicos; propuesta
para una tarea docente fundada
en los derechos humanos.*
Buenos Aires, Ediciones del Movimiento
Ecuménico por los Derechos Humanos.

SCHIEFELBEIN, Ernesto (1994):
*Estrategias para elevar la calidad de la
educación* en Revista *La Educación*,
Año XXXVIII, Nro. 117. OEA.

SCHVARSTEIN, Leonardo; 1995
*Cómo convocar al saber
en el lugar de la ignorancia.*
Cuadernillo de Magnament
Diario El Cronista Comercial.

Cuadernillos de la serie

Presentación
de la serie

1

Apuntes para
revisar la
organización
institucional

2

Procesos
orgánicos de
participación

3

Tiempos y
espacios en
el aula
flexible

4

Inclusión
progresiva de los
Contenidos
Básicos Comunes

5

El trabajo
institucional
de los
alumnos

6

Nuevas
modalidades
de gestión

7



SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN
REPÚBLICA ARGENTINA



Inclusión progresiva de los Contenidos Básicos Comunes

**Cuadernillos para
la transformación**

Hacia la escuela de la Ley 24.195



Presidente de la Nación

Dr. Carlos Saúl Menem

**Ministra de Cultura
y Educación**

Lic. Susana Beatriz Decibe

**Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa**

Dr. Manuel Guillermo García Solá

**Subsecretaría de
Programación Educativa**

Lic. Inés Aguerrondo

**Subsecretaría de Evaluación
de la Calidad Educativa**

Prof. Hilda Lanza

**Subsecretaría de
Gestión Educativa**

Prof. Sergio España

**Procesamiento Didáctico
y Redacción**

Lic. Sergio Gutman

Lic. Isabelino A. Siede

Diseño Gráfico e Ilustraciones

Paula Gutman

Pablo J. Rebón

Asesoramiento Técnico

Unidad de Publicaciones

de la Secretaría de Programación

y Evaluación Educativa

**Ministerio de Cultura
y Educación de la Nación**

**Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa**

Pizzurno 935

(1020) Capital Federal

República Argentina

1996

**Cuadernillos
de la serie**

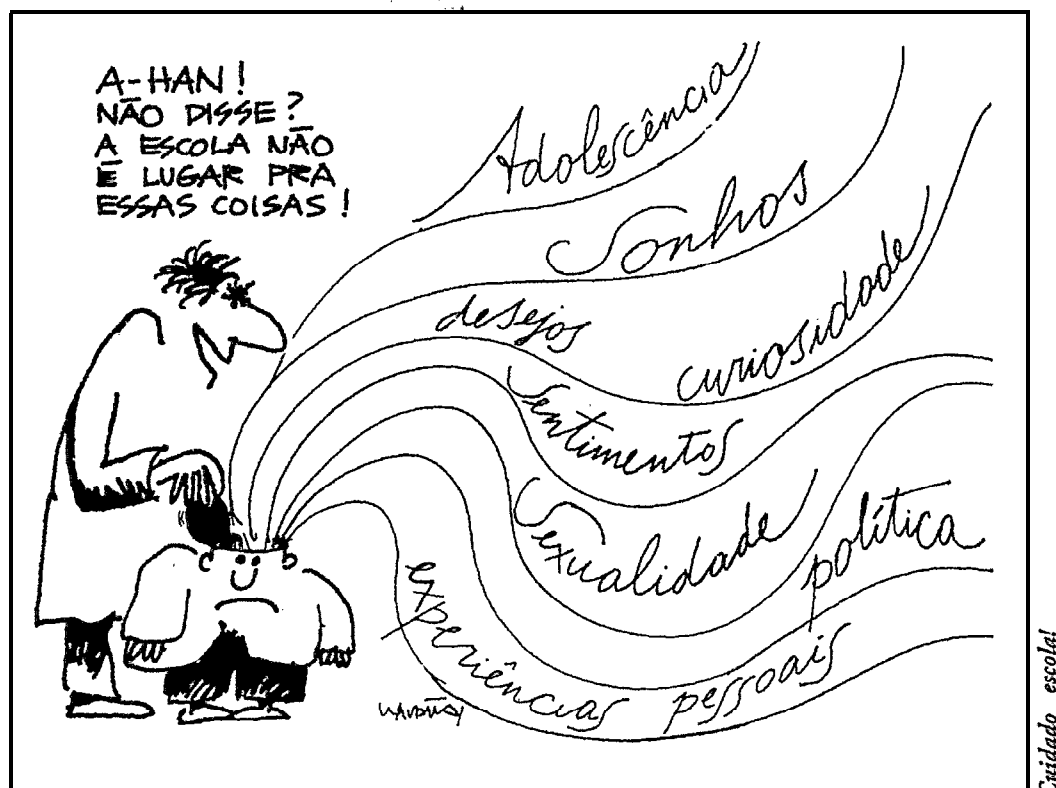
1. Presentación de la serie
2. Apuntes para revisar la organización institucional
3. Procesos orgánicos de participación
4. Tiempos y espacios en el aula flexible
5. **Inclusión progresiva de los Contenidos Básicos Comunes**
6. El trabajo institucional de los alumnos
7. Nuevas modalidades de gestión

Conceptualizaciones ^{parte 1} básicas

Uno de los problemas más graves que acarrea nuestro sistema educativo es el *vaciamiento de contenido* que ha sufrido la tarea escolar. Tal vaciamiento fue producto de numerosos factores

tales como: la pérdida de sentido de muchas prácticas escolares; el desdibujamiento del rol docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje; el distanciamiento progresivo entre los programas escolares y el conocimiento válido para la integración en la comunidad y en el mercado de trabajo; la aparición de nuevas agencias de difusión de saberes y valores, con las cuales la escuela compite en disparidad de condiciones (televisión, cine, etc.); el divorcio entre los objetivos planteados para el sistema educativo y las prácticas de enseñanza encaminadas a cumplirlos; etc. La formulación de las causas del vaciamiento es motivo de discusiones entre diversas posturas, pero existe cierto consenso en afirmar que la escuela no cumple hoy su tarea o la cumple mal. Si antes ese diagnóstico era formulado desde afuera del sistema, hoy son los mismos educadores quienes lo plantean preocupados y la transformación que establece la Ley 24.195 aspira a dar una respuesta.





Cuidado escola!

Ante todo, el sentido de la enseñanza nos lleva a pensar que los contenidos escolares deben *servir para algo*. Sin pretender que todo tenga una aplicación inmediata, ni afirmar que sólo la practicidad es fuente de legitimación de los saberes escolares, es justo considerar que hay conocimientos que sólo encuentran sentido puertas adentro de la escuela, pero rara vez serán utilizados en la vida cotidiana, en el trabajo o en ámbitos domésticos. Por el contrario, quienquiera que se incorpora al mundo del trabajo y a la vida adulta se encuentra frecuentemente cuestionando sus propios aprendizajes escolares y pensando: “¿por qué la escuela no me preparó para esto?”

Para revertir esta situación, es necesario repensar los contenidos que se enseñan en la escuela, adecuándolos a las nuevas necesidades y expectativas de la

sociedad, incorporando los avances de las disciplinas científicas e integrando ramas y formas del saber que antes quedaban fuera de la escuela. De esta manera, la escuela recuperará su lugar. Se trata de formar para el ejercicio de la ciudadanía y para el desempeño en el mundo del trabajo. Ambos aspectos requieren el desarrollo de *competencias* específicas que la escuela puede y debe incluir en su enseñanza. Por ejemplo, desde hace mucho tiempo la vida en sociedad demanda leer, escribir y resolver problemas matemáticos como competencias básicas; últimamente, también es necesario manejar una computadora o trabajar en equipos de variada índole. Todas estas competencias están en la base del desempeño laboral y ciudadano de las personas, por lo que pueden orientar la selección de contenidos para la enseñanza.

Más aún, además de revisar los contenidos propuestos para su enseñanza en las escuelas, es conveniente reflexionar sobre la noción misma de contenidos escolares, para incluir en ella algunos saberes que la escuela históricamente ha desdeñado, o bien, para darle estado y tratamiento de contenido a algunas prácticas que fueron incorporándose al aula, pero no se consideraban contenidos. En principio, podemos entender como contenido a *todo aquello susceptible de ser enseñado y aprendido en la escuela*. En este amplio abanico se encuentran conocimientos de naturaleza muy dispar y heterogénea, que es posible agrupar de formas diversas. Los Contenidos Básicos Comunes han adoptado una terminología usual en las últimas producciones de pedagogía y didáctica: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. No se trata de formular *clases* cerradas para una clasificación exhaustiva, sino más bien de *dimensiones* del conocimiento que se enseña en la escuela. En tanto dimensiones, todo proyecto de trabajo tendrá en cuenta los tres contenidos, aun cuando en un momento pueda dedicarse un tiempo al tratamiento particular de uno de ellos.

Del mismo modo, es útil recordar que estos tres grupos no son homogéneos en su interior. *Los contenidos conceptuales incluyen hechos, conceptos y principios de las disciplinas científicas,*

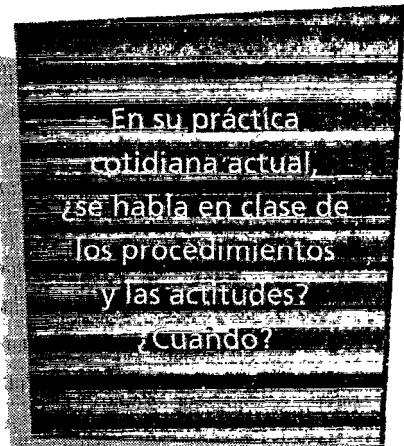
es decir, un hecho como la Revolución de Mayo de 1810, un concepto como el de “revolución” y principios explicativos como el de multicausalidad.

Los contenidos procedimentales agrupan los conocimientos del *saber*

hacer de las prácticas sociales y de las disciplinas; esto es, desde fichar un libro hasta proyectar una investigación, desde realizar una experiencia hasta formular una teoría explicativa, etc.

Los contenidos actitudinales, por su parte, involucran la enseñanza de actitudes cotidianas de la tarea escolar y también de los valores más generales que orientan todo el accionar institucional. Distinguir estos niveles y aspectos en cada grupo de contenidos no pretende su fragmentación en la enseñanza, sino anticipar en cada propuesta de trabajo qué queremos abordar y cuáles serán los ejes de las actividades en cada caso.

Al mismo tiempo que se renueva la concepción de contenido, debe garantizarse la equidad en la oferta de enseñanza, para que todos puedan aprender independientemente de la familia o provincia en que hayan nacido.



¿Leyó los Contenidos Básicos Comunes de su Nivel? ¿Comparó su programa actual con lo que plantean los CBC? ¿Qué cambios encontró? ¿Conversó con otros docentes al respecto? En la parte 2 Actividades, encontrará propuestas de trabajo para enriquecer la lectura de su equipo.

Uno de los primeros pasos para garantizar la equidad en la educación nacional fue establecer Contenidos Básicos Comunes (CBC) para todas las escuelas y todos los niveles educativos del país. El proceso de formulación de tales contenidos implicó la participación de diver-

sos sectores, instituciones, organismos, especialistas y docentes, quienes transitaron varias etapas de discusión desde la diversidad hacia el consenso. Pero es importante recalcar que este proceso nunca podría ser acabado y concluyo: se trata más bien de la primera formulación de 'contenidos' que deberán ser analizados, criticados, actualizados, completados y revisados permanentemente si es que la educación pretende no perder el tren de la historia.

Los conocimientos y saberes socialmente válidos se transforman en contenidos de enseñanza y aprendizaje en el marco de proyectos didácticos que les dan sentido, pero los Contenidos Básicos Comunes no prescriben una organización para la enseñanza ni

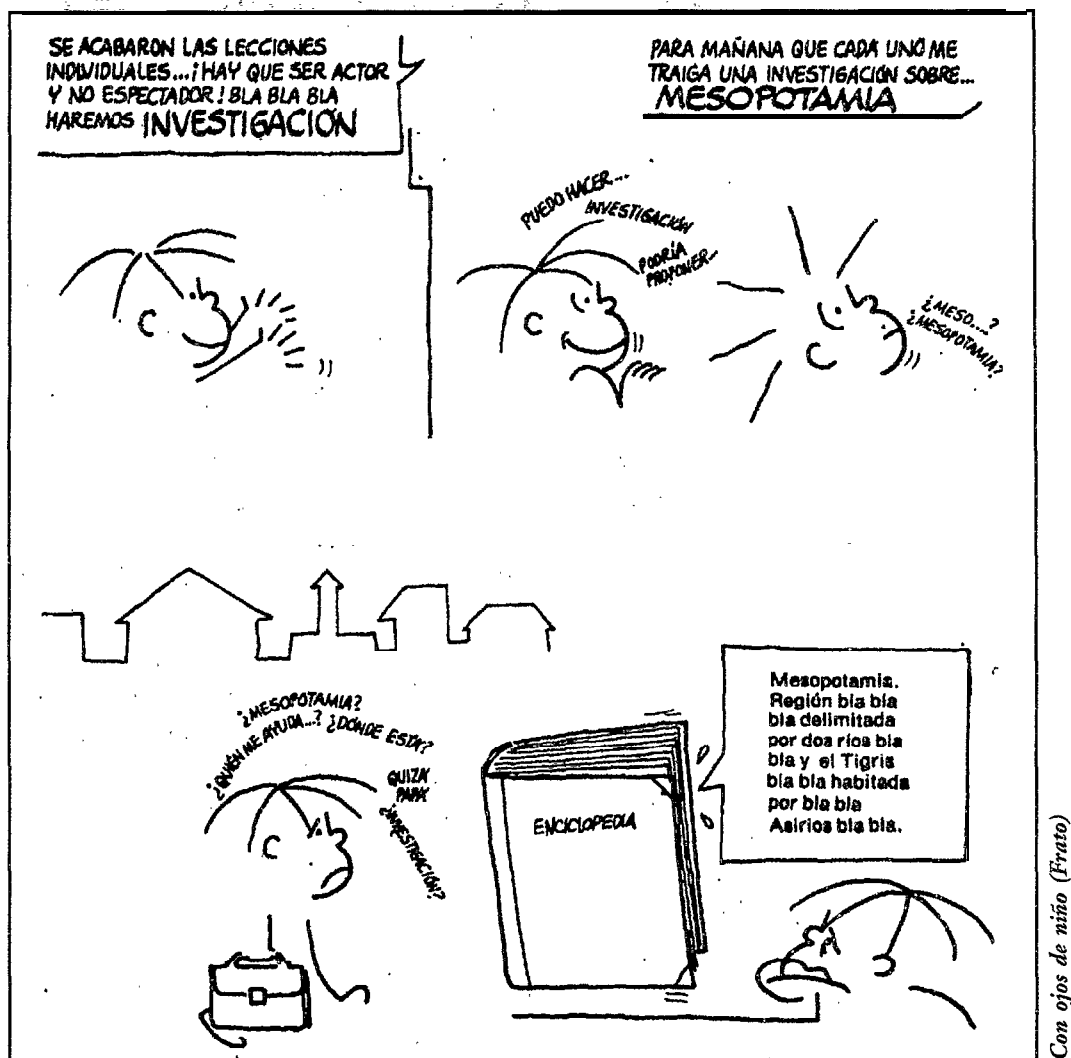
Encontrará más comentarios sobre los contenidos escolares en En el aula (págs. 3 a 8), cuadernillo 3 de la carpeta rosa y en Los contenidos de la educación de la serie "La Transformación del Sistema Educativo - Temas básicos", Cuadernillo N° 3.

criterios para el abordaje didáctico porque no son un diseño Curricular. Tales definiciones se darán en los niveles siguientes de concreción Curricular: la jurisdicción y cada establecimiento educativo. En aquellos ni-

veles de la nueva estructura que ya cuentan con CBC, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires están llevando a cabo acciones tendientes a formular nuevos diseños curriculares.

¿Qué se puede hacer desde el aula? Respetando los lineamientos y las decisiones de cada jurisdicción, los docentes pueden comenzar a incluir progresivamente los Contenidos Básicos Comunes en sus propuestas de enseñanza. Las grandes transformaciones dependen de pequeñas decisiones que, en este caso, están en manos de los docentes. En cada escuela, les proponemos que lleven a cabo al menos un proyecto que incluya algunos de los Contenidos Básicos Comunes. Para empezar, convendrá explorar comparativamente el texto de los CBC y la planificación anual del año anterior, a fin de seleccionar un tema o recorte que resulte apropiado. ¿En base a qué criterios se puede realizar esa selección? Será mejor ir despacio y pisando firme: para ello, será conveniente seleccionar aquellos contenidos sobre los que tenemos mayor capacitación y mejores materiales de enseñanza.

Luego, habrá que articular los contenidos conceptuales con los procedimentales y actitudinales, en función de los objetivos que se propongan. Según el caso, es probable que uno de estos tipos de contenidos sea preponderante frente a los otros y funcionar **como eje** de los otros dos. La formulación de los CBC es muy genérica, por lo que en muchos casos los contenidos deben ser especificados y "desmenuzados" durante el proceso de 'planificación'; esto puede realizarse me-



Con ojos de niño (Frato)

diante una red de contenidos. En base a esa red, habrá que formular y secuenciar las actividades de enseñanza, de acuerdo con las características y conocimientos previos de los alumnos. En general, es preferible realizar algún tipo de diagnóstico o actividad disparadora para analizar esos conocimientos previos y luego dar forma definitiva a la planificación. Este será el momento de establecer objetivos y actividades de enseñanza; que incluyan la revisión permanente de la evolución, de aquellos conocimientos previos que analizamos al principio

La Resolución 43/95 enuncia algunas de las actividades que puede realizar cada escuela mientras incluye progresivamente los Contenidos Básicos Comunes:

"La institución escolar:

- * Realizará una evaluación inicial para identificar las competencias de los alumnos/as.
- * Producirá en el marco de la inclusión progresiva de los CBC, un documento escrito con indicadores de logro de los alumnos/as año por año, en los tramos del sistema educativo incluidos en la transformación, y en los temas

considerados prioritarios para el año en curso.

- *Establecerá indicadores para el seguimiento de los logros a lo largo del ciclo lectivo.*
- *Definirá y concretará una comunicación sistemática, periódica y efectiva con los padres." (CFCyE; 1995. Resolución 43/95)*

Las sugerencias que enunciamos no intentan prescribir una modalidad de planificación, ni suponen que existe una única secuencia para ello. Los pasos propuestos y el formato de la planificación que se adopte dependen de la decisión del docente y los criterios establecidos por cada institución. En la medida de lo posible, sería bueno que planificaran y realizaran este proyecto en equipos de dos o más docentes que compartan cargo o grupo.

Para la puesta en marcha y el seguimiento del proyecto de enseñanza elaborado, será recomendable contar con algún tipo de registro del proceso: si es posible, otro docente observará el desarrollo de las clases, para luego intercambiar opiniones. Otra posibilidad es realizar una crónica minuciosa apenas finalizada cada actividad, incluyendo todos los datos relevantes.

También será útil incluir la mirada de los colegas a la hora de evaluar el proceso realizado, para lo cual se puede destinar un tiempo de las reuniones de personal a la presentación de las experiencias realizadas. En esos momentos, la presentación de las dudas, las dificultades encontradas y los aspectos aún no resueltos será tan enriquecedora como la presentación de los logros alcanzados.

Actividades ^{parte 2}

Al finalizar estas actividades, se espera que el equipo docente haya reflexionado sobre:

- * Situación actual de la enseñanza : revisión de contenidos que se enseñan en la escuela.'
- * Inclusión progresiva de 105 CBC y su revisión constante por parte de cada jurisdicción.
- * Las prescripciones que realiza la Resolución 43/95 para la inclusión progresiva de los Contenidos Básicos Comunes:

Y hayan elaborado:

- * Algún proyecto de enseñanza individual o entre varios docentes de igual o diferente grupo, que incluya algunas de las novedades de los CBC, para implementar este año.

Propósito:

Los Contenidos Básicos Comunes han adoptado algunos términos que pueden resultar novedosos para los docentes, por lo que resulta conveniente detenerse a analizarlos antes de realizar una lectura provechosa.

Desarrollo:

Observen la estructura de los CBC de su Nivel Educativo: cómo están secuenciados, quiénes son sus autores y colaboradores, qué otros textos acompañan su presentación, etc. Luego, a partir de lo leído en los fundamentos de los CBC, en la Ley 24.195 y en otros documentos publicados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación o las autoridades de su jurisdicción, completen este pequeño "diccionario" con la definición de cada término, algunas de las cuales se encuentran en varios documentos editados:

- *Alcances por Ciclo:*
- Bloque:
- Capítulo:
- CBC:
- Ciclo:
- Contenido:
- Contenidos actitudinales:
- Contenidos conceptuales:
- Contenidos procedimentales:
- Educación General Básica:
- Educación Polimodal:
- Expectativas de logro:
- Formación Docente Continua:
- Nivel Inicial:
- Nivel:

Comparar los CBC con los diseños curriculares o los programas que lo precedieron para facilitar una lectura más rica y personal de los CBC.

Désarrollo:

Tengan a la vista ambos documentos y léanlos en forma intercalada. Las siguientes preguntas pueden orientar la lectura y promover el intercambio entre colegas:

- * ¿Qué disciplinas o áreas de conocimiento aparecen en ambos documentos? ¿Aparecen nuevas disciplinas? ¿Algunas cambian de nombre? ¿A qué se puede atribuir estos cambios?
- * ¿Cómo es la organización interna de cada disciplina o área de conocimiento? ¿Qué semejanzas y diferencias hay entre ambos documentos? ¿Qué repercusiones pueden tener esas nuevas formas de organización para la tarea del aula?
- * ¿Cómo es la secuenciación de contenidos? ¿Hay contenidos que se adelantan o se atrasan respecto de la secuenciación anterior? ¿A qué motivo se pueden atribuir esos cambios?
- * ¿Cómo es la enunciación de los contenidos? ¿Hay denominaciones diferentes y términos nuevos en los CBC? ¿A qué se puede atribuir la renovación de los términos?

PROYECTOS COMPARTIDOS

Propósito:

Encarar un proyecto de enseñanza entre dos o más docentes de igual o diferente grupo, que incluya algunas de las novedades de los CBC.

Desarrollo:

En reunión general del equipo docente, se discuten formas de agrupamiento para que cada uno participe en un proyecto compartido con otro/s docente/s. Algunos de los criterios que se pueden tener en cuenta: docentes de igual área que tengan distintos grupos / docentes de diferentes áreas con el mismo grupo; docentes que tengan experiencia de trabajo compartido / docentes que pocas veces hayan trabajado juntos; etc.

Para la planificación del proyecto es posible adoptar una estructura clásica sobre la base de preguntas (brindamos este esquema entre muchos otros posibles):

- **Qué:** en este paso, se decide cuál o cuáles contenidos se enseñarán, transcribiéndolos de los CBC y «desplegando» sus diferentes aspectos en una red conceptual o en un listado de ítem o en un texto sintético, etc. De la riqueza de este paso depende en gran medida lo que suceda en los pasos siguientes. Algunos criterios a tener en cuenta (juntos o por separado) para seleccionar un contenido: que sea particularmente significativo, que tengan material didáctico y bibliográfico a disposición, que los docentes tengan conocimientos sólidos sobre ellos, que permita múltiples miradas, etc. En la medida de lo posible, se tenderá a buscar una aplicación real y concreta de esos conocimientos y se centrará el proyecto en cómo llevar a cabo tal empresa. Veamos un ejemplo: en tercer ciclo de EGB, se puede seleccionar

- «Interpretación y producción de gráficos de complejidad creciente» (Bloque 2 de Lengua)
- «Nociones elementales de estadística: población. Muestras, representatividad. Escalas de medición. Tablas de frecuencias. Histogramas. Parámetros estadísticos, media aritmética, moda, desviación estándar (significado y uso en ejemplos sencillos).» (Bloque 6 de Matemática)

- «Las formas de socialización. Ámbito público y privado. La posición de la adolescencia en el presente.» (Bloque 3 de Ciencias Sociales)

Los tres contenidos seleccionados se pueden articular en un proyecto de análisis estadístico de la adolescencia en nuestro país, según fuentes censales y diferentes tipos de encuestas, para luego producir una pequeña investigación sobre la población adolescente de la propia escuela. El resultado de dicha investigación podrá ofrecerse como insumo para la formulación del proyecto institucional del establecimiento.

• **Para qué:** al hablar de objetivos, frecuentemente pesa más la preocupación por cómo formularlos o qué verbo es más apropiado que por la naturaleza misma de los objetivos. En este caso, más allá de los enfoques que los sustente, nos interesa que los objetivos den cuenta de «para qué» enseñamos esos contenidos: qué queremos promover en los alumnos, qué queremos que ellos logren resolver, qué relación hay entre esos contenidos y otros posteriores, etc. Cada establecimiento adoptará el estilo de formulación de objetivos que más le satisfaga, pero es esencial que cada docente tenga claro para qué lleva adelante el proyecto. Veamos un ejemplo: un proyecto de trabajo para el Nivel Inicial podría tener como meta visible «organizar la sala», para que el grupo se apropie de ella como parte de su propia constitución grupal. En función de dicho objetivo, se podría establecer espacios diferentes, carteleras para diversas finalidades, estantes destinados a objetos personales y material de todos, biblioteca, etc. En este caso, habrá un «para qué» explícito, real y fácil de asumir para los chicos, mientras que habrá otros «para qué» en la cabeza del docente, vinculados a los contenidos que quiere trabajar a lo largo del proyecto. Puede prever abordar variados contenidos:

- Los objetos y artefactos: Características: tamaño, color, peso, forma. Funciones y su relación con el diseño. (Bloque 5 de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología)
- Relaciones espaciales entre objetos y relaciones espaciales en los desplazamientos (Bloque 2 de Matemática)
- Funciones sociales de la lectura y la escritura. (Bloque 2 de Lengua)
- Exploración de las posibilidades del movimiento del cuerpo propio y del otro (Bloque 3 de Expresión Corporal, Plástica y Música)
- Vivencias relacionadas con lo espacial: el espacio del cuerpo, el espacio próximo, el espacio total y parcial, orientación del cuerpo y sus partes, en relación a sí mismos, a los otros y a los objetos. (Bloque 1 de Educación Física)

- **Cómo:** La respuesta a esta pregunta es la secuenciación de actividades de enseñanza. Conviene partir de una «lluvia de ideas» o listado simple de propuestas, para después evaluar cuáles son las más ricas y en qué orden convendrá proponerlas. Si se está trabajando con docentes de diferentes áreas, la secuenciación requiere una articulación vertical (sucesión) y una articulación horizontal (simultaneidad).

- **Quién:** Esta pregunta es importante en caso de distintos docentes que trabajan con el mismo grupo y deben distribuirse las diferentes tareas. Asimismo, en caso de docentes que trabajan con diferentes grupos (por ejemplo, maestros del mismo año de EGB pero de diferentes divisiones) también pueden distribuirse responsabilidades diferenciadas ya sea en la preparación del proyecto (quién busca material bibliográfico, quién gestiona permisos de salida, quién prepara una guía de autoaprendizaje, etc.), como en el trabajo al frente de grupo. En este último caso, pueden aprovecharse las habilidades y conocimientos específicos de cada uno y, en ciertos momentos, unir los grupos o intercambiar los docentes.

- **Cuándo:** Frecuentemente esta pregunta se contesta junto con el «cómo», aunque aquí lo principal es ensamblar adecuadamente el proyecto con las planificaciones anuales de cada docente y la distribución de los espacios escolares entre diferentes grupos. Agenda en mano y almanaque a la vista, se acordarán las fechas de los hitos principales del proyecto.

Recomendaciones:

Todo proyecto será evaluado sumativamente y sería conveniente prever un tiempo de las reuniones de personal para la presentación de los resultados. Asimismo, si esa instancia se establece al comienzo, los equipos responsables de cada proyecto podrán coordinar formas de registro de las acciones, de archivo de las producciones de los chicos, de evaluaciones parciales, de recopilación posterior, etc. También para este punto, convendrá utilizar la mayor variedad de recursos disponibles: a veces es posible conseguir una cámara de fotos, una videofilmadora, un grabador, etc. También es sumamente interesante la observación y registro de un docente en las clases de otro.

**Documentos y materiales
de apoyo editados por
el Ministerio de Cultura
y Educación de la Nación
citados en el texto:**

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1996): *La transformación
del Sistema Educativo, temas básicos.*
Buenos Aires, MCyE - Secretaría de
Programación y Evaluación Educativa.
(Cinco cuadernillos)

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN - CONSEJO FEDERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN (1996):
*Contenidos Básicos Comunes para la
Educación Polimodal.* Buenos Aires, MCyE
- Secretaría de Programación y Evaluación
Educativa. Versión para consulta.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN - CONSEJO FEDERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN (1995):
*Contenidos Básicos Comunes para el Nivel
Inicial.* Buenos Aires, MCyE - Secretaría de
Programación y Evaluación Educativa.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN - CONSEJO FEDERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN (1995):
*Contenidos Básicos Comunes para la
Educación General Básica.* Buenos Aires,
MCyE - Secretaría de Programación y
Evaluación Educativa. 2da. Edición.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1995): *Ley Federal de
Educación: la escuela en transformación.*
Buenos Aires, MCyE - Secretaría de
Programación y Evaluación Educativa.
(Cuadernillos de la Carpeta Rosa)

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1995): *Recomendaciones
Metodológicas para la Enseñanza.* Buenos
Aires, MCyE - Secretaría de Programación y
Evaluación Educativa. (Cuadernillos para
Nivel Primario y Medio, derivados del 2º
Operativo Nacional de Evaluación - 1994)

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1995): *Serie
Perfeccionamiento Docente.* Buenos Aires,
MCyE - Plan Social Educativo.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN: *Revista Zona Educativa.*
Diversos números de publicación mensual.

**Bibliografía citada
en los cuadernillos**

AGUERRONDO, Inés (1993):
"Cómo será la escuela del siglo XXI"
FILMUS, Daniel (comp.) (1993):
Para qué sirve la escuela.
Buenos Aires, Tesis - Norma.

BURTON, Celia y MICHAEL, Norma
(1995): *Guía práctica para la gestión por
proyecto.* Barcelona, Paidós
(Colección "Paidós Empresa" - N° 29)

FILMUS, Daniel (Comp.) (1993):
Para qué sirve la escuela. Buenos Aires,
Tesis-Grupo Editorial Norma.

FRIGERIO, Graciela (1993):
*¿Se han vuelto inútiles
las instituciones educativas?*
en FILMUS, Daniel (Comp.) (1993).

GIBAJA, Regina (1992):
*La cultura de la escuela. Creencias
pedagógicas y estilos de enseñanza.*
Buenos Aires, Aique
(Colección "Estrategias de aula").

HARPER, Babette y otros (1980):
Cuidado, escolar! San Pablo,
Editora Brasiliense.

KLAINER, Rosa; LÓPEZ, Daniel y
PIERA, Virginia (1988):
*Aprender con los chicos; propuesta
para una tarea docente fundada
en los derechos humanos.*
Buenos Aires, Ediciones del Movimiento
Ecuménico por los Derechos Humanos.

SCHIEFELBEIN, Ernesto (1994):
*Estrategias para elevar la calidad de la
educación en Revista La Educación,*
Año XXXVIII, Nro. 117. OEA.

SCHVARSTEIN, Leonardo; 1995
*Cómo convocar al saber
en el lugar de la ignorancia.*
Cuadernillo de Magnament
Diario El Cronista Comercial.

Cuadernillos de la serie

Presentación
de la serie

1

Apuntes para
revisar la
organización
institucional

2

Procesos
orgánicos de
participación

3

Tiempos y
espacios en
el aula
flexible

4

Inclusión
progresiva de los
Contenidos
Básicos Comunes

5

El trabajo
institucional
de los
alumnos

6

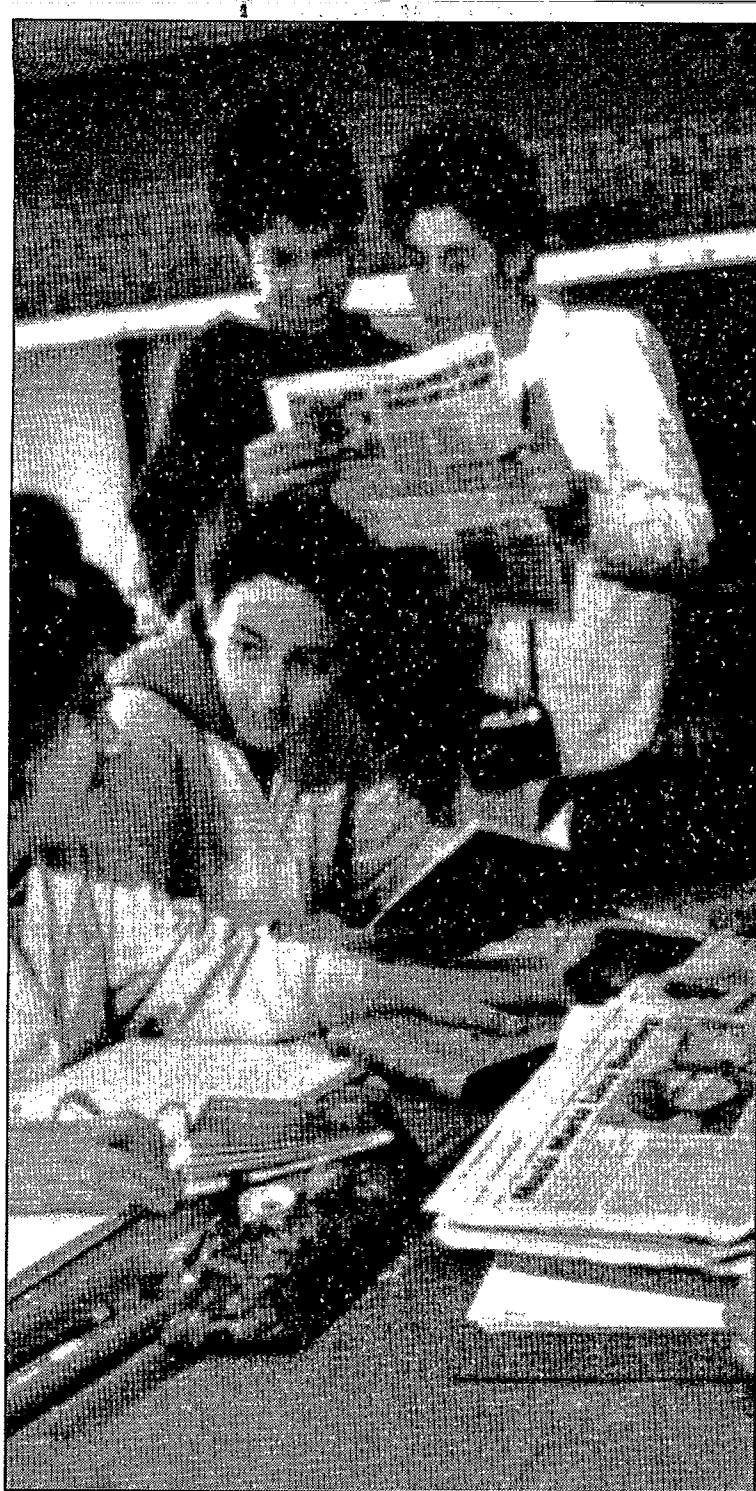
Nuevas
modalidades
de gestión

7



SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN
REPÚBLICA ARGENTINA

El trabajo institucional de los alumnos



Cuadernillos para la transformación

Hacia la escuela de la Ley 24.195



Presidente de la Nación
Dr. Carlos Saúl Menem

**Ministra de Cultura
y Educación**
Lic. Susana Beatriz Decibe

**Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa**
Dr. Manuel Guillermo García Solá

**Subsecretaría de
Programación Educativa**
Lic. Inés Aguerrondo

**Subsecretaría de Evaluación
de la Calidad Educativa**
Prof. Hilda Lanza

**Subsecretaría de
Gestión Educativa**
Prof. Sergio España

**Procesamiento Didáctico
y Redacción**
Lic. Sergio Gutman
Lic. Isabelino A. Siede

Diseño Gráfico e Ilustraciones
Paula Gutman
Pablo J. Rebón

Asesoramiento Técnico
Unidad de Publicaciones
de la Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa

**Ministerio de Cultura
y Educación de la Nación**

**Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa**

Pizzurno 935
(1020) Capital Federal
República Argentina

1996

Cuadernillos de la serie

1. Presentación de la serie
2. Apuntes para revisar la organización institucional
3. Procesos orgánicos de participación
4. Tiempos y espacios en el aula flexible
5. Inclusión progresiva de los Contenidos Básicos Comunes
- 6. El trabajo institucional de los alumnos**
7. Nuevas modalidades de gestión

Conceptualizaciones ^{parte 1} básicas

La Resolución 41/95 establece como prioridad el trabajo institucional de los alumnos, que implica la organización de equipos de

trabajo para ocuparse de tareas relacionadas con contenidos curriculares, tareas vinculadas con la administración, la convivencia, la organización de eventos y otros temas similares.

Ahora bien, ¿cuál es la importancia de este trabajo institucional?

¿Cuál es el sentido de esta propuesta?

¿Cuál es su potencialidad estratégica en la transformación de la educación?



En primer lugar, el trabajo institucional será condición de posibilidad para el logro de pertenencia y responsabilidad de los alumnos en su propia escuela. La centralidad de los alumnos en los procesos pedagógicos se declama frecuentemente, pero cae en saco roto si no se traduce en indicadores concretos de que la escuela se interesa por la voz y las acciones de los alumnos, desde los inicios de la escolaridad. Tradicionalmente, la escuela "piensa en los chicos" y "trabaja por los chicos", con las mejores intenciones. ¿No podríamos pasar a una escuela que sea también "de" los chicos? ¿De qué manera ellos podrían hacerse cargo de responsabilidades que hoy asumen sólo los miembros adultos de la comunidad escolar? En esa dirección se encaminarán los trabajos institucionales de los que hablamos.

En segundo lugar, la renovación curricular del sistema educativo asume la enseñanza para la formación de competencias, entendidas como herramientas del saber, del saber-ser y del saber-hacer. Se trata de un nuevo encuadre epistemológico, en el cual no educamos solamente para conocer y comprender, sino para operar con esos conocimientos en la transformación de la realidad: la

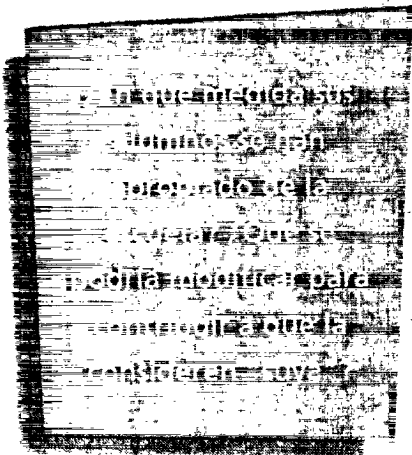
tarea educativa en torno a competencias no puede ser entendida como un proceso de adaptación del niño a su medio, sino como el interjuego entre la adaptación del niño y la construcción de un medio más adecuado a las necesidades de las personas. En consecuen-

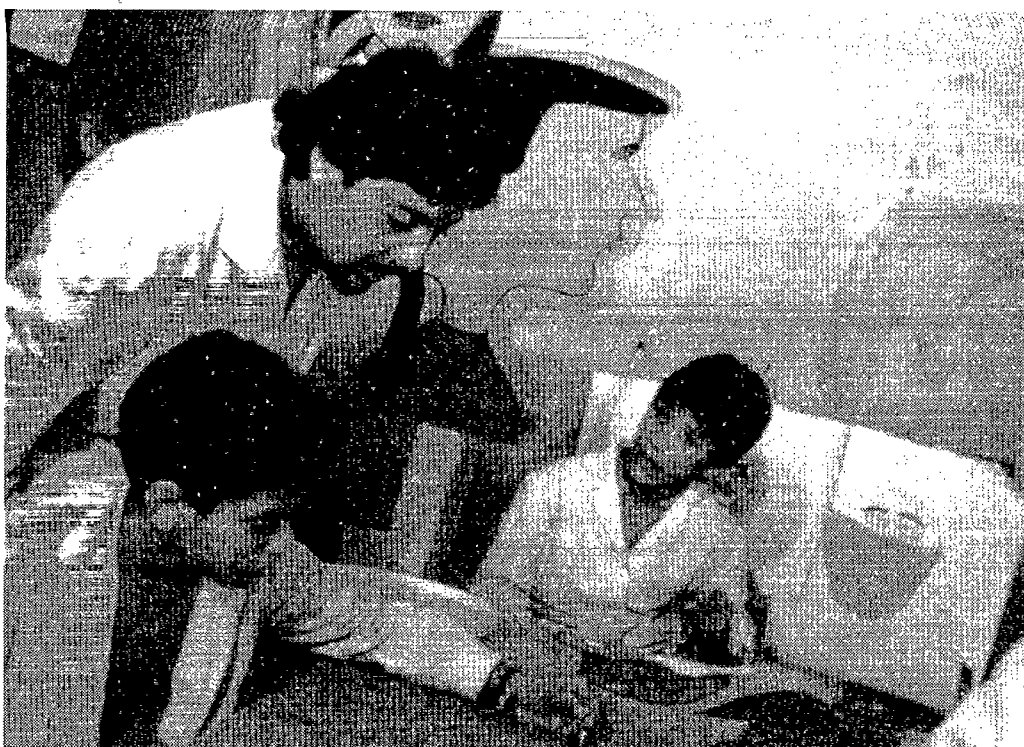
cia, lejos estamos de educar solamente para la adaptación; debemos superar incluso el postulado de educar pensadores críticos: el desafío actual es *educar transformadores críticos de la realidad* en todos sus aspectos. En esa dirección, ¿podemos educar para transformar la realidad de alguna manera que no sea ofreciendo oportunidades reales de operar sobre el entorno cercano? Se torna imprescindible formular propuestas concretas para que los alumnos se hagan responsables de algunos aspectos de la tarea institucional, para gestionarlos por sí mismos, desde los primeros años, acorde con las potencialidades evolutivas de cada etapa, como parte del proceso de aprendizaje.

En tercer lugar, es conveniente analizar cuáles pueden ser aquellos aspectos o ámbitos institucionales en los cuales los alumnos podrían incrementar progresivamente su participación hasta arribar a modelos autogestivos. Sin pretensión de exhaustividad en la clasificación y entendiendo que hay elementos comunes a unos y otros, encontramos cuatro ámbitos prioritarios:

- **El ejercicio de competencias prácticas de gestión de proyectos:** incluye todas aquellas situaciones en las cuales los alumnos puedan aprender y ejercitar la formulación de proyectos y su gestión, participando en equipos de trabajo, buscando respuesta a problemas puntuales de la institución escolar o de la comunidad cercana, seleccionando las mejores ideas del conjunto de las propuestas, etc.

- **El ejercicio de competencias de enseñanza:** asumiendo que el "aprender a aprender" puede ser profundizado y en-



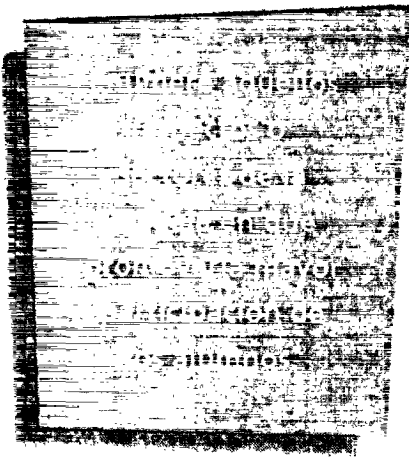


riquecido con el “aprender a enseñar”, incluimos aquí la colaboración en tareas docentes de los estudiantes avanzados, la integración de aquellos saberes en los que algunos alumnos a veces saben más que el docente mismo (por ejemplo, el manejo de computadoras, el ingreso a redes o tareas agrícolas con las que el docente no está familiarizado, etc.), la posibilidad de que los grupos mayores acompañen los aprendizajes de los más chicos, etc.

*** El ejercicio de competencias administrativas:** ¿por qué no podrían los alumnos hacerse cargo de tomar lista y llevar las estadísticas escolares? ¿qué impedimento hay para que sean ellos los encargados de solicitar una visita o de agradecer una donación? Se trata de tareas que los más pequeños harán grupalmente y con la asistencia de un

adulto, con una graduación creciente en la búsqueda de mayor autonomía.

*** La participación en tareas de mantenimiento y limpieza de los ámbitos de trabajo:** se trata de saberes y quehaceres frecuentemente desdeñados por la escuela, pero que encierran enorme potencialidad educativa, si es que queremos lograr mayor apropiación de los espacios y los objetos de trabajo, si buscamos incidir en las prácticas de consumo infantil, si queremos desarrollar una cultura de cuidado hacia el entorno y de responsabilidad en la gestión de la tarea colectiva. Podría haber encargados rotativos de ordenar y limpiar el aula al finalizar cada turno, de organizar y actualizar las carteleras, de ordenar los materiales en el armario, de realizar las listas de pedidos de material de limpieza de la escuela, etc.



En síntesis, incluir el trabajo institucional de los alumnos es una forma de recuperar la utopía de la escuela como pequeña unidad de vida y de trabajo, en la que todos son responsables de gestionar la tarea colectiva. Sin embargo, no se trata de “agregar” estos trabajos como un apéndice de lo que es “estrictamente escolar”, sino de incluir este saber-hacer dentro

de la organización curricular. Se trata preponderantemente de contenidos procedimentales y actitudinales vinculados con todas las áreas del currículo escolar. Se trata de competencias que pueden ser enseñadas, aprendidas y evaluadas. Por este motivo, considerarlas un “apósito” de la tarea sería desvirtuar totalmente su significatividad y vaciarlas de contenido. El desafío es, por el contrario, *encaminar buena parte de los contenidos de enseñanza hacia actividades de operación y transformación de la realidad*, que es el sentido último de la educación que nos proponemos.

parte 2 **Actividades**

Al finalizar estas actividades, se espera que el equipo docente haya reflexionado sobre:

- * La potencialidad educativa de la asunción de responsabilidades concretas por parte de los alumnos, según sus posibilidades evolutivas.
- * La distribución de responsabilidades en su escuela para la promoción de mayor dosis de autonomía en todos los integrantes de la comunidad educativa.

Y hayan elaborado:

- * Una propuesta de distribución de tareas entre los alumnos de cada sección escolar (grado, año o sala).
- * Una propuesta de delegación de la gestión de algunos proyectos concretos en grupos de alumnos.

Proposito:

Redistribuir las responsabilidades de la gestión cotidiana de la escuela, para promover mayor grado de autonomía en los alumnos.

Desarrollo:

En reunión de docentes, se puede realizar una breve encuesta individual y luego discutirla en plenario. El objetivo de la encuesta es determinar cuales de las tareas que frecuentemente están a cargo del docente podrían ser asumidas por los alumnos.

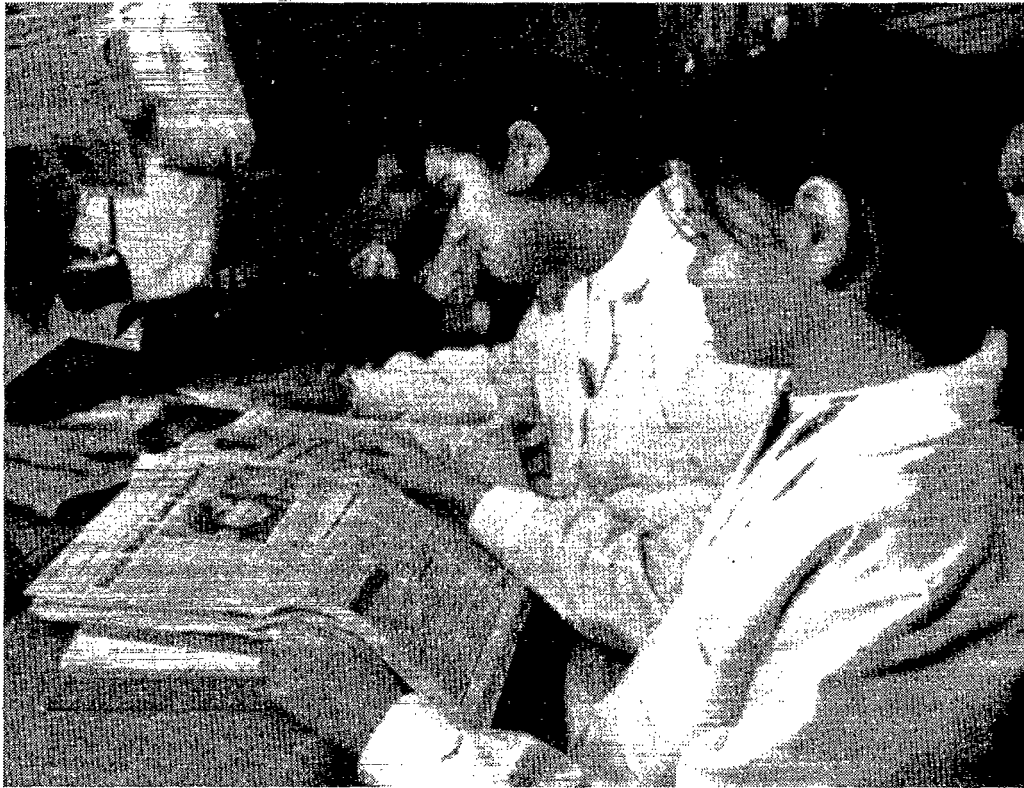
* *Cuestionar individual:*

- * Enumere suscintamente las tareas que usted realiza cotidianamente en el aula, que no están ligadas directamente con su actividad pedagógica (por ejemplo: tomar asistencia, preparar carteleras, distribuir materiales, ordenar el aula, etc.). Luego, junto a cada actividad, opiné si es posible que esa tarea sea asumida por sus alumnos. Si opina que no, fundaméntelo.
- * Enumere suscintamente las tareas que otros adultos realizan cotidianamente para sostener la actividad pedagógica. En este caso, tenga en cuenta sólo aquellas que cree que pueden quedar a cargo de sus alumnos (por ejemplo: barrer la sala, distribuir la comida o los utensilios en horario de comedor, etc.)
- * Para reflexionar: ¿qué aprendizajes promueve en los alumnos que se hagan cargo de estas tareas? ¿Qué beneficios y desventajas puede acarrear para la actividad cotidiana?

* **Plenario:** en reunión general, pueden arribar a un listado único de tareas que delegarán en los alumnos y cómo prevén la distribución y renovación periódica de tal distribución de tareas. Asimismo, será necesario prever instancias de evaluación y seguimiento de este proceso, ya que se trata básicamente de una propuesta para la enseñanza.

Recomendaciones:

Antes de arribar a la reunión general, se pueden realizar reuniones de pequeños grupos, para sintetizar las Opiniones en una sola propuesta, lo cual acelerará la puesta en común general. Es esperable que haya diferencias de tareas delegables, según la edad de los alumnos. Así, por ejemplo, los chicos de primero no tomaran las mismas responsabilidades que los de sexto.



Propósito:

Relevar aquellas actividades del calendario escolar que podrían ser planificadas y gestionadas por los alumnos.

Desarrollo:

En el momento de analizar el calendario escolar con los docentes, frecuentemente se distribuyen las responsabilidades: quién se hará cargo de cada Acto, quién se ocupará de las carteleras, cuándo se organizarán campamentos o salidas especiales, etc. En ese momento, se puede proponer al equipo docente que se asignen algunas tareas a los alumnos, según su nivel evolutivo y posibilidades específicas. De este modo, equipos de alumnos se ocuparán de proyectar, presupuestar, gestionar y evaluar actividades específicas. El grado de responsabilidad que asumirán los niños y adolescentes dependerá de su edad, sus características personales y grupales y, preponderantemente, de la etapa en que se encuentran en la construcción gradual de autonomía. Las combinaciones de agrupamientos son variadas: puede haber proyectos en que un grupo se ocupa junto con su docente, proyectos en que un docente congrega alumnos reunidos voluntariamente, proyectos gestionados sólo por alumnos, etc. En todos los casos, habrá que prever un proceso de aprendizaje (¡ese es el objetivo!), que necesariamente será gradual y que con mucha probabilidad requerirá paciencia y confianza de docentes y directivos.

Recomendaciones:

De ser posible, se preverán instancias de articulación entre el proyecto en cuestión y los contenidos de las disciplinas escolares. Por ejemplo, en muchas escuelas se delega en los alumnos de séptimo grado o quinto año la organización de eventos para recaudar fondos destinados al viaje de egresados. En ese caso, las propuestas de enseñanza de matemática o contabilidad pueden encontrar articulaciones concretas que permitan aplicar los conocimientos del área.

Vincule estas propuestas de gestión de proyectos con la denominada "tecnología blanda o gestional" en el capítulo de tecnología de los Contenidos Básicos Comunes de cada nivel (MCyE; 1995 y 1996).

Documentas y materiales
de apoyo editados por
el Ministerio de Cultura
y Educación de la Nación
citados en el texto:

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1996): *Lu transformación
del Sistema Educativo, temas básicos.*
Buenos Aires, MCyE - Secretaría de
Programación y Evaluación Educativa.
(Cinco cuadernillos)

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN - CONSEJO FEDERALDE
CULTURA Y EDUCACIÓN (1996):
*Contenidos Básicos Comunes para la
Educación Polimodal.* Buenos Aires, MCyE
- Secretaría de Programación y Evaluación
Educativa. Versión para consulta.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN - CONSEJO FEDERALDE
CULTURA Y EDUCACIÓN (1995):
*Contenidos Básicos Comunes para el Nivel
Inicial.* Buenos Aires, MCyE - Secretaría de
Programación y Evaluación Educativa.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN-CONSEJO FEDERALDE
CULTURA Y EDUCACIÓN (1995):
- *Contenidos Básicos Comunes para la
Educación General Básica.* Buenos Aires,
MCyE - Secretaría de Programación y
Evaluación Educativa. 2da. Edición.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1995): *Ley Federal de
Educación: la escuela en transformación.*
Buenos Aires, MCyE - Secretaría de
Programación y Evaluación Educativa.
(Cuadernillos de la Carpeta Rosa)

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1995): *Recomendaciones
Metodológicas para la Enseñanza.* Buenos
Aires, MCyE - Secretaría de Programación y
Evaluación Educativa. (Cuadernillos para
Nivel Primario y Medio, derivados del 2º
Operativo Nacional de Evaluación - 1994)

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN (1995): *Serie
Perfeccionamiento Docente.* Buenos Aires,
MCyE - Plan Social Educativo.

MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN: *Revista Zona Educativa.*
Diversos números de publicación mensual.

Bibliografía citada
en los cuadernillos

AGUERRONDO, Inés (1993):
"Cómo será la escuela del siglo XXI"
FILMUS, Daniel (comp.) (1993):
Para qué sirve la escuela.
Buenos Aires, Tesis - Norma.

BURTON, Celia y MICHAEL, Norma
(1995): *Guía práctica para la gestión por
proyecto.* Barcelona, Paidós
(Colección "Paidós Empresa" - Nº 29)

FILMUS, Daniel (Comp.) (1993):
Para qué sirve la escuela. Buenos Aires,
Tesis-Grupo Editorial Norma.

FRIGERIO, Graciela (1993):
*¿Se han vuelto inútiles
las instituciones educativas?*
en FILMUS, Daniel (Comp.) (1993).

GIBAJA, Regina (1992):
*Lu cultura de la escuela. Creencias
pedagógicas y estilos de enseñanza.*
Buenos Aires, Aique
(Colección "Estrategias de aula").

HARPER, Babette y otros (1980):
Cuidado, escola! San Pablo,
Editora Brasiliense.

KLAINER, Rosa; LÓPEZ, Daniel y
PIERA, Virginia (1988):
*Aprender con los chicos; propuesta
para una tarea docente fundada
en los derechos humanos.*
Buenos Aires, Ediciones del Movimiento
Ecuménico por los Derechos Humanos.

SCHIEFELBEIN, Ernesto (1994):
*Estrategias para elevar la calidad de la
educación* en Revista *Lu Educación*,
Año XXXVIII, Nro. 117. OEA.

SCHVARSTEIN, Leonardo; 1995
*Cómo convocar al saber
en el lugar de la ignorancia.*
Cuadernillo de Magnament
Diario El Cronista Comercial.

Cuadernillos de la serie

Presentación
de la serie

1

Apuntes para
revisar la
organización
institucional

2

Procesos
orgánicos de
participación

3

Tiempos y
espacios en
el aula
flexible

4

Inclusión
progresiva de los
Contenidos
Básicos Comunes

^W
5

El trabajo
institucional
de los
alumnos

6

Nuevas
modalidades
de gestión

7



SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN
REPÚBLICA ARGENTINA

Nuevas modalidades de gestión



Cuadernillos para la transformación

Hacia la escuela de la Ley 24.195



Presidente de la Nación

Dr. Carlos Saúl Menem

**Ministra de Cultura
y Educación**

Lic. Susana Beatriz Decibe

**Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa**

Dr. Manuel Guillermo García Solá

**Subsecretaría de
Programación Educativa**

Lic. Inés Aguerro

**Subsecretaría de Evaluación
de la Calidad Educativa**

Prof. Hilda Lanza

**Subsecretaría de
Gestión Educativa**

Prof. Sergio España

**Procesamiento Didáctico
y Redacción**

Lic. Sergio Gutman

Lic. Isabelino A. Siede

Diseño Gráfico e Ilustraciones

Paula Gutman

Pablo J. Rebón

Asesoramiento Técnico

Unidad de Publicaciones

de la Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa

**Ministerio de Cultura
y Educación de la Nación****Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa**

Pizzurno 935

(1020) Capital Federal

República Argentina

1996

**Cuadernillos
de la serie**

1. Presentación de la serie
2. Apuntes para revisar la organización institucional
3. Procesos orgánicos de participación
4. Tiempos y espacios en el aula flexible
5. Inclusión progresiva de los Contenidos Básicos Comunes
6. El trabajo institucional de los alumnos
7. Nuevas modalidades de gestión

Conceptualizaciones *parte 1* básicas

Corno se habrá observado, hay dos temas que aparecen con insistencia en los diferentes puntos de las resoluciones 41 y 43/95:

la *participación* y las *actividades planificadas* para el logro de las metas institucionales. ¿Qué ha sucedido hasta ahora en las instituciones educativas? En cada una, las acciones para resolver problemas surgen como reacciones a cuestiones urgentes que necesitan respuesta inmediata, “apagamos incendios” en el corto plazo. Hasta ahora, la planificación ha sido una mera formalidad en la mayoría de los casos.

La referencia a la gestión institucional implica la planificación, la utilización de metodologías específicas pensando también en el mediano y largo plazo.



Formulación del proyecto institucional.

"Llamamos gestión al conjunto de acciones que se realizan en una escuela de modo de facilitar la movilización de todos los elementos de su organización (recursos, estructura etc.) orientándolos hacia la concreción de las metas y propósitos claramente definidos." (MCyE; 1996. Pág. 13) *La Transformación del Sistema Educativo, módulo N° 5, La institución escolar, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, 1996.*

Encontrará más elementos para la formulación del proyecto institucional en La institución escolar de la serie "La Transformación del Sistema Educativo Temas básicos" Cuadernillo N° 5 (MCyE; 1996).

La formulación de un proyecto institucional involucra ciertos componentes, que permitirán arribar a una formulación adecuada. Sin embargo, no siempre se presentarán en la misma secuencia, como etapas pre-establecidas:

1- Formulación del problema: Situación o aspecto que requiere de un cambio.

2- Programación o diseño: Es la elaboración de un programa de trabajo que incluye objetivos, acciones para lograrlos, organización de las acciones, asignación de responsabilidades, recursos que se utilizarán y estimación de los tiempos que llevará la implementación del proyecto.

3- Ejecución de las acciones programadas.

4- Evaluación.

La referencia a la gestión institucional implica adoptar una nueva lógica de

planificación que permita la utilización de metodologías específicas pensando no sólo en las urgencias, sino también en el mediano y largo plazo. Puede pensarse la gestión institucional abarcando dos grandes aspectos estrechamente vinculados entre sí:

- Las acciones de gestión del proyecto curricular.
- Las acciones sobre la institución para generar las condiciones básicas necesarias para el proyecto curricular.

Todo proyecto institucional puede pensarse en estas dos dimensiones: un aspecto *pedagógico-didáctico* que refiere a los contenidos que se van a trabajar y actividades que se realizarán y el aspecto que podemos denominar *pedagógico-administrativo* del proyecto, que refiere a todas las tareas de soporte que permiten la realización del mismo. Por ejemplo, un proyecto puede implicar la realización de actividades conjuntas de los chicos de segundo y quinto, la visita periódica a la biblioteca por todos los grupos, una excursión para visitar un organismo público, etc. Mientras que el aspecto pedagógico-didáctico contempla las actividades que realizarán los alumnos (intercambio con otros alumnos, lectura silenciosa, observación dirigida, entrevistas con funcionarios, etc.), el aspecto pedagógico-administrativo contempla los requerimientos para que esas actividades puedan llevarse a cabo (la planificación conjunta entre docentes de dos grados, los cambios de horario, modificaciones en el espacio de la biblioteca, el acompañamiento de algún padre, solicitar previamente autorización para la visita, previsión del refrigerio, etc.).

Generalmente la participación de los alumnos estuvo circunscripta al aspecto pedagógico-didáctico? sin considerar como parte de los contenidos de la actividad la inclusión de los mismos en el aspecto pedagógico-administrativo. Este quedaba en manos de los docentes, pero aprender a *gestionar la actividad* es tan significativo como la actividad misma: definir tareas, asignar responsabilidades, discriminar qué tareas puede delegar y a quién/quienes, tomar compromiso con la responsabilidad por las tareas asumidas, son parte del diseño curricular.

Los proyectos que involucran a varios grupos o varios docentes dentro del establecimiento requieren de modificaciones de la organización escolar. Las consideraciones que siguen, se refieren al aspecto pedagógico-administrativo del proyecto. Hay ciertos procedimientos que son comunes a todo tipo de proyectos y pueden ser llevados a cabo, considerando las fases siguientes. Como se verá los pasos que se proponen son similares a los de la formulación del proyecto institucional :

Planificación previa: Esta es la fase tal vez más importante de todo el proyecto. En ella se determina qué debe hacerse y si es factible la realización del proyecto.

Planificación detallada: Se estudian en profundidad las tareas, los recursos y los efectos que generará el proyecto.

Puesta en marcha y Control del proyecto: Se lleva adelante el proyecto de acuerdo con el plan.

Evaluación del proyecto: Se revisa lo realizado en el proyecto. Se recoge y se archiva información para emprendimientos futuros.

“La gama de proyectos posibles abarca desde un único proyecto simple hasta un conjunto de proyectos complejos entrelazados. La duración puede ser de unos pocos días o de varios años. El contenido de los proyectos varía. El procedimiento básico, en cambio, es siempre el mismo”. (BURTON y MICHAEL; 1995. Pág. 2.3)

Deténgase a reflexionar sobre un proyecto o actividad particular de su escuela. ¿Cómo se presentan en él las dimensiones pedagógico-didáctica y pedagógico-administrativa?

Es necesario para que un proyecto pueda avanzar minimizando los tropiezos, tener en cuenta los procedimientos y sus reglas. Estos nos permitirán facilitar la transmisión de información a todos los que participan del proyecto. Las reglas de procedimiento, fijarán por ejemplo, dónde, cómo y cuándo estarán disponibles los recursos para el proyecto.

¿Por dónde comenzar una vez definidos los contenidos del proyecto y los objetivos que se pretenden alcanzar? La secuencia siguiente propone una serie de pasos para ordenar las acciones del coordinador del proyecto.

1- Identificar las tareas: Implica decidir qué tiene que hacerse. Algunos proyectos implicaran pocas tareas clave, otros pueden requerir una variedad importante de tareas. Es necesario elaborar una lista exhaustiva de tareas.

2- Ordenar lógicamente las tareas: Se trata de dar a la lista de tareas un orden lógico. Este orden incluye por lo menos las tareas relativas al aspecto pedagógico-administrativo del proyecto y las tareas que refieren al aspecto pedagógico-didáctico.

3- Analizar las implicaciones del proyecto: Permite prever si serán necesarias tareas complementarias que estarán sincronizadas con el proyecto central.

4 - Estimar los requerimientos de recursos: Esto es determinar los recursos materiales y humanos que se van a necesitar y también cuánto tiempo se requerirá.

5 - Supervisar: Se trata de ir monitoreando la tarea, en la medida en que se la va realizando.

Los pasos mencionados constituyen una “hoja de ruta” que permitirá seguir la marcha del proyecto y preservar el mismo de las urgencias y múltiples demandas que la escuela requiere del docente. Dado que la inclusión de los aspectos de gestión institucional como elementos formativos que debe brindar la escuela es novedoso respecto del desarrollo de áreas curriculares, es necesario garantizar la realización efectiva

de los mismos. La hoja de ruta es una herramienta de trabajo que permite el cuidado y la preservación de los proyectos. Nos permite un control sobre su marcha, constatando los avances, las demoras y los desvíos.

Es cierto que en la ejecución del proyecto surgirán imprevistos que deberemos contemplar: podremos encontrarnos con tareas que no habíamos previsto, recursos con los que contábamos, de los que no disponemos en el tiempo y la forma que el proyecto requiere, etc. Por eso el plan deberá ser flexible. Siempre sucederán cosas inesperadas que deberemos afrontar sobre la marcha, acomodando nuestra hoja de ruta a los requerimientos de la realidad.

La escuela se planteará inicialmente proyectos acotados y parciales, que permitirán pasar gradualmente a una mirada más global que promueva la formulación de un proyecto educativo institucional, entendido como meta o punto de llegada de las transformaciones parciales.

Autoevaluación institucional

La autoevaluación institucional en relación con las competencias de los alumnos, a la que hace mención la resolución 41/95, enfatiza la necesidad de un diagnóstico previo que ponga de manifiesto la relación existente entre las metas del proyecto institucional y las necesidades de la población escolar. Así, por ejemplo, durante los Operativos Nacionales de Evaluación que se realizaron en nuestro país, muchos establecimientos pueden haber detectado carencias específicas en las áreas evaluadas. Por tanto el

proyecto institucional deberá contemplar acciones remediales para abordar estas dificultades.

Pueden establecerse proyectos por ciclo donde toda la institución trabaje por ejemplo en “comprensión lectora”. Definidos los objetivos a alcanzar por ciclo, se enviará a los padres una nota explicativa sobre qué se espera de los alumnos al final del año. Esa nota posibilitará la evaluación de la tarea propuesta a fin de año.

partes **Actividades** ^{parte 2}

Al finalizar estas actividades, se espera que el equipo docente haya reflexionado sobre:

- * **La potencialidad educativa de la asunción de responsabilidades concretas por parte de los alumnos, según sus posibilidades evolutivas.**
- * **La distribución de responsabilidades en su escuela para la promoción de mayor dosis de autonomía en todos los integrantes de la comunidad educativa.**

Y hayan elaborado:

- * **Una propuesta de distribución de tareas entre los alumnos de cada sección escolar (grado, año o sala).**
- * **Una propuesta de delegación de la gestión de algunos proyectos concretos en grupos de alumnos.**

ESPERAR EL POSTRE:

Propósito:

¿Quién no ha tomado en su vida una sopa poco deseada porque tras ella vendría el postre prometido? Les proponemos una actividad parecida. Antes de iniciar un proceso de transformación que resultara costoso y difícil en algunos momentos, “prométanse un postre”: dediquen un tiempo de una reunión de personal a imaginar la escuela que desean alcanzar, la escuela (su escuela) que habrán construido al final del proceso.

Desarrollo:

Pueden hacer plantear las características de la escuela que desean en un único papel afiche o en papelitos individuales, que leerán para todos y guardarán en un sobre. Luego, convendrá guardar este “postre deseado” hasta final de año, donde podrán usarlo para evaluar cuánto han avanzado.

EL BOTE SALVAVIDAS:

Propósito:

Esta actividad permitirá analizar algunos aspectos valorados del presente de cada escuela, que se intenta preservar del cambio: ¡lo que funciona bien no tiene por qué cambiar!

Desarrollo:

Para empezar, cada uno escribe en un papel un aspecto de la realidad institucional que le gustaría conservar, porque considera que funciona bien (por ejemplo, “el buen clima de trabajo”, “la relación con los padres”, “las reuniones de los jueves”, “el registro narrativo”, etc.). Luego, el moderador designa un espacio (en el aula o el patio donde estén trabajando) donde se encuentra el “bote salvavidas”. Allí irán subiendo de a uno, pero antes de subir, tiene que leerle al grupo qué se llevan. Por ejemplo: “Yo me llevo el área de matemática, que es la que mejor está funcionando”. El resto del grupo, sin explicar nada, levanta la mano si está de acuerdo con salvar ese aspecto. Si no logra mayoría absoluta, el participante no puede subir al bote salvavida. Más tarde podrá volver a intentarlo, reformulando su formulación del aspecto o escogiendo otro. En lo posible, se seguirá el juego hasta que todos hayan encontrado una propuesta que logre consenso. Al finalizar el juego, se abre la discusión sobre aquellos aspectos que fueron rechazados y los que resultaron aprobados por escaso margen. Este es el momento de explicitar los fundamentos del veto y discutir matices o diferentes puntos de vista. No es necesario arribar a un acuerdo o tomar decisiones en este momento.

Propósito:

Reflexionar sobre los cinco aspectos fundamentales de la transformación educativa.

Desarrollo:

El equipo docente se divide, si es posible, en cinco subgrupos y cada uno de ellos comenta uno de los siguientes aspectos de la transformación educativa:

1. Cambios en la estructura académica.
2. Cambios en los contenidos.
3. Cambios en la organización y el modo de gestión.
4. Cambios en la infraestructura y el equipamiento.
5. Cambios en la formación y capacitación de los docentes.

Pueden utilizar estas preguntas disparadoras para orientar la reflexión:

- ¿Qué sucede en nuestra jurisdicción con este aspecto? ¿Cuál es el grado de avance?
¿Qué información tenemos? ¿De qué forma podemos participar?
- ¿Qué sucede en nuestra escuela con este aspecto?
¿En qué medida se asemeja o se diferencia de lo que sucede en la jurisdicción?

Luego, cada subgrupo presentará sus conclusiones en el plenario.

Recomendaciones:

Estos son algunos ejes que pueden orientar tanto el trabajo en equipos como el plenario:

- Los ritmos de cambio pueden ser diferentes para cada uno de los aspectos enunciados.
- Los cinco aspectos básicos deben pensarse en forma simultánea: para cambiar un aspecto hay que saber qué pasará con los otros.
- * La implementación será gradual.

Propósito:

Esta actividad puede entenderse como continuación de “Cinco cuestiones básicas” y su objetivo es arribar a propuestas concretas para la implementación de uno de los aspectos enunciados en la escuela.

Desarrollo:

El equipo docente se divide en subgrupos y cada uno selecciona un aspecto al que considera prioritario para iniciar la transformación en la escuela. Fundamenta su elección y planifica su propuesta respondiendo las siguientes preguntas:

- ¿Qué vamos a trabajar en relación con ese aspecto?
- # ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿A través de *qué actividades*?
- * ¿Con *qué recursos*?
- * ¿*Quiénes* serán los responsables de cada actividad?
- * ¿Con *qué indicadores* evaluaremos el logro de lo que nos propusimos?

En plenario, cada grupo presenta su trabajo (puede hacerlo en una panel). Luego, entre todos, se elige el aspecto que se considera relevante y se “pule” la planificación presentada.

Recomendaciones:

Es muy probable que el plenario se incline por una combinación de las propuestas y convendrá que el coordinador promueva ese tipo de articulación entre las conclusiones de diferentes equipos. Para eso, puede resultar útil volver a trabajar en subgrupos (esos u otros) en el momento de pulir la planificación sobre el aspecto seleccionado.

Documentos y materiales de apoyo editados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación citados en el texto:

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1996): *La transformación del Sistema Educativo, temas básicos*. Buenos Aires, MCyE - Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. (Cinco cuadernillos)

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN - CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1996): *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*. Buenos Aires, MCyE - Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Versión para consulta.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN - CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995): *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*. Buenos Aires, MCyE - Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN - CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995): *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires, MCyE - Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. 2da. Edición.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995): *Ley Federal de Educación: la escuela en transformación*. Buenos Aires, MCyE - Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. (Cuadernillos de la Carpeta Rosa)

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995): *Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza*. Buenos Aires, MCyE - Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. (Cuadernillos para Nivel Primario y Medio, derivados del 2º Operativo Nacional de Evaluación - 1994)

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995): *Serie Perfeccionamiento Docente*. Buenos Aires, MCyE - Plan Social Educativo.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN: *Revista Zona Educativa*. Diversos números de publicación mensual,

Bibliografía citada en los cuadernillos

AGUERRONDO, Inés (1993): "Cómo será la escuela del siglo XXI" FILMUS, Daniel (comp.) (1993): *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires, Tesis - Norma.

BURTON, Celia y MICHAEL, Norma (1995): *Guía práctica para la gestión por proyecto*. Barcelona, Paidós (Colección "Paidós Empresa" - N° 29)

FILMUS, Daniel (Comp.) (1993): *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires, Tesis-Grupo Editorial Norma.

FRIGERIO, Graciela (1993): *¿Se han vuelto inútiles las instituciones educativas?* en FILMUS, Daniel (Comp.) (1993).

GIBAJA, Regina (1992): *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Buenos Aires, Aique (Colección "Estrategias de aula").

HARPER, Babette y otros (1980): *Cuidado, escola!* San Pablo, Editora Brasiliense.

KLAINER, Rosa; LÓPEZ, Daniel y PIERA, Virginia (1988): *Aprender con los chicos; propuesta para una tarea docente fundada en los derechos humanos*. Buenos Aires, Ediciones del Movimiento Ecuémico por los Derechos Humanos.

SCHIEFELBEIN, Ernesto (1994): *Estrategias para elevar la calidad de la educación* en Revista *La Educación*, Año XXXVIII, Nro. 117. OEA.

SCHVARSTEIN, Leonardo; 1995 *Cómo convocar al saber en el lugar de la ignorancia*. Cuadernillo de Magnament Diario El Cronista Comercial.

Cuadernillos de la serie

Presentación
de la serie

1

Apuntes para
revisar la
organización
institucional

2

Procesos
orgánicos de
participación

3

Tiempos y
espacios en
el aula
flexible

4

Inclusión
progresiva de los
Contenidos
Básicos Comunes

5

El trabajo
institucional
de los
alumnos

6

Nuevas
modalidades
de gestión

7



A modo de cierre

Este y otros materiales desarrolla dos por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación pretenden ser *herramientas útiles* para la tarea de las escuelas, que es el ámbito donde se llevarán a cabo las instancias nodales del proceso de cambio. De todos los actores involucrados, los docentes constituyen uno de los sectores clave: *si el desafío de la transformación educativa no cuenta con el compromiso y la participación de los docentes difícilmente se producirá un cambio profundo*. De este modo, los docentes tienen la posibilidad de asumir un papel protagónico en los cambios que se están gestando para la toda sociedad y de ellos depende, en gran parte, que esos cambios estén precedidos por una educación de calidad con equidad.

De la misma manera, un aprendizaje básico a desarrollar en la tarea escolar es que la educación del siglo XXI no estará en manos de cada docente en forma individual, sino de equipos que integren y diferencien las responsabilidades de cada uno. Darle carácter central a la constitución de equipos supone una importante ruptura con la idiosincrasia individualista que ha caracterizado a la profesión docente y

puede contribuir a elevar la calidad tanto en el producto como en las condiciones del trabajo de los enseñantes.

Las actividades que propusimos en estos cuadernillos muestran el tipo de trabajo que puede empezar a implementarse con los alumnos, por lo que los docentes podrán capitalizar sus experiencias en esa dirección. La propuesta avanza en la modificación y transformación de la dinámica de enseñanza en el aula y en el conjunto de la escuela. Este es el horizonte hacia el cual caminamos y que ha orientado la confección de este material.

El propósito de estos cuadernillos es aportar elementos para la *puesta en marcha* de la transformación educativa. En tal sentido, es poco lo que podemos *cerrar* al finalizar su lectura, ya que en todo momento se buscó *abrir y proyectar* hacia el futuro que deseamos construir. Sin ánimo de concluir o clausurar la apertura que buscamos, en este punto resulta necesario evaluar cómo fue el trabajo realizado, a qué puntos ha arribado el equipo, en qué medida le resultó útil este material y por dónde es posible y conveniente continuar. Se trata de una *evaluación de proceso* con miras a seguir trabajando.

**Cuadernillos para
la transformación**
Hacia la escuela de la Ley 24.195



EVALUACION DEL TRABAJO REALIZADO

Propósito:

Analizar los logros y las dificultades presentadas en el trabajo del equipo docente al realizar las actividades propuestas.

Desarrollo:

Hay diferentes técnicas para una evaluación de este tipo. Una posibilidad es armar pelotitas de papel de dos colores diferentes e invitar a los docentes a que recojan pelotitas de un color para aquellos aspectos que les resultaron positivos y del otro color para los negativos (en los ejemplos, naranja y azul respectivamente). Luego, en plenario, cada uno pone delante de sí las pelotitas seleccionadas y explica por qué realizó esa selección. Por ejemplo: “Yo elegí una pelotita naranja por la participación de la Secretaria que antes no venía a estas reuniones, otra porque creo que pudimos hablar francamente y otra porque me resultó divertido. También elegí una azul por la impuntualidad de los encuentros y otra porque creo que en algunos casos no llegamos a conclusiones concretas”; “yo elegí una azul porque el texto me resultó difícil, una pelotita naranja porque se discutieron temas interesantes y otra naranja porque creo que esto permitió conocer bastante la posición de cada uno frente a diversos temas”; etc.

Recomendaciones:

Durante el plenario, convendrá que la coordinación tome nota de la justificación que se da a la elección de cada pelotita y luego redacte una síntesis de la evaluación para entregar una copia a cada uno de los participantes. Esta técnica puede ser reemplazada por otras si lo que se busca es, por ejemplo, mayor especificidad, evaluación por sectores, evaluación por escrito, etc.

EVALUACION DE LOS CUADERNILLOS

Propósito:

Evaluar la comunicabilidad de los cuadernillos y las posibilidades de implementación de sus propuestas de actividad.

Desarrollo:

Individualmente o en subgrupos los docentes responderán *algunas* de las preguntas que se sugieren a continuación. Como cierre de la actividad, se comparte entre todos las respuestas que elaboraron individual o grupalmente.

- 1 - ¿Cuáles fueron, los puntos o aspectos de estos materiales que les parecieron relevantes?
¿Por qué? ¿Qué fueron pensando acerca de su tarea en la escuela, mientras leían los cuadernillos?
- 2 - ¿Encontraron en el módulo dificultades de lectura? ¿Cuáles (redacción, terminología, complejidad, etc.)?
- 3 - La lectura de este material, ¿ha favorecido el intercambio entre los docentes del ciclo?
¿Ha promovido demandas específicas de capacitación en ustedes u otros colegas? ¿Cuáles?
- 4 - ¿Qué aspectos creen necesario desarrollar con mayor profundidad en nuevos documentos?
- 5 - Las actividades propuestas, ¿están explicitadas de manera adecuada?, ¿son susceptibles de llevarlas a su escuela?
- 6 - A partir de la lectura, ¿se han planteado la revisión de algún aspecto de la organización de la escuela? ¿Qué cosas de las que venían haciendo se ratifican con la lectura de estos cuadernillos?
- 7 - En el trabajo desarrollado hasta el momento o en la planificación para el resto del año, ¿prevén incluir alguna de las actividades propuestas? ¿Cuál? ¿Con qué criterio la han seleccionado? ¿Hay otro/s trabajo/s que esté/n desarrollando que tengan vinculación con los puntos que abordan las Resoluciones 41 y 43/95 ¿Cuál/ es?

Recomendaciones:

La recepción de las conclusiones acerca de este módulo permitirá a los equipos técnicos del Ministerio de Cultura y Educación realizar un seguimiento y asesoramiento adecuado de las propuestas presentadas, sugerir enfoques y actividades a las diferentes jurisdicciones y planificar la elaboración de nuevos materiales como éste. Por este motivo, les solicitamos que, en la medida de sus posibilidades, envíen sus conclusiones a:

**Subsecretaría de Programación Educativa
del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación**

**Pizzurno 935 - Of. 125
(1020) Capital Federal**

Ref.: Evaluación de "Aportes para la transformación".



SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN
REPÚBLICA ARGENTINA



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Buenos Aires, setiembre de 1996

Sr/a Director/a
y Equipo Docente:

Este nuevo material que hoy les hacemos llegar está destinado a aportar herramientas para la tarea cotidiana en las escuelas.

Esta transformación, para llegar a ser un proceso masivo, requiere del compromiso efectivo de todos. Así lo han entendido los ministros de todas las provincias, a través de la Resoluciones 41/95 y 43/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación, las que señalan cuáles son los primeros pasos a dar. Este material se diseñó a partir del contenido de las mismas, profundizando la orientación que brindan.

Los “Cuadernillos para la transformación” - Hacia la escuela de la Ley 24195 -, abordan el ámbito de la organización institucional, las formas de participación, la distribución flexible de tiempos y espacios, la inclusión progresiva de los Contenidos Básicos Comunes, la definición del trabajo institucional de los alumnos y las nuevas modalidades de gestión.

Con este material pretendemos contribuir a su tarea creativa. Para algunos no será novedoso, en cambio para otros, cubrirá necesidades presentes. Sin embargo, como toda herramienta constituyen un medio y no un fin: cada uno lo recreará de acuerdo a su realidad.

Esperamos sus comentarios, aportes, críticas y los resultados de sus experiencias concretas.

Afectuosamente,

Lic. Susana Beatriz Decibe
Ministra de Cultura y Educación
de la Nación