



FOLL  
371.13  
2

UCACION Y JUSTICIA  
al de Educación  
y Primaria



ORGANIZACION DE ESTADOS AMERICANOS

PROYECTO MULTINACIONAL PARA LA EDUCACION  
INICIAL Y BASICA EN AMERICA LATINA



Programa de Educación Inicial

INFORME SOBRE EL TALLER DE  
IDEAS Y PROPUESTAS:

La formación docente en relación  
a la temática de  
integración familia-escuela

SERIE III  
DOCUMENTOS

ARGENTINA

INV	015066
SG	FOLL 371.13
LIB	2

INFORME SOBRE EL TALLER DE  
IDEAS Y PROPUESTAS:

La formación docente en relación  
a la temática de  
integración familia-escuela

## NOMINA DE AUTORIDADES

### MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA

Ministro de Educación y Justicia:

*Prof. Antonio Francisco SALONIA*

Secretario de Educación:

*Prof. Arturo F.A. GRIMAUX*

Director General de Planificación Educativa:

*Lic. Norberto FERNANDEZ LAMARRA*

Directora del Proyecto Multinacional para la Educación Inicial y Básica en América Latina:

*Prof. Ana María A. de COLOTTI*

Coordinadora del Proyecto Multinacional para la Educación Inicial y Básica en América Latina - Programa Educación Inicial:

*Lic. J. Susana BAGUR de BOUQUET*

### ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Secretario General:

*Embojador Joao Clemente BAENA SOARES*

Director del Departamento de Asuntos Educativos:

*Dr. Getúlio P. CARBALHO*

Jefe de la División de Comunicación para la Educación:

*Lic. Osvaldo KREIMER*

Representante de la Secretaría General de la O.E.A. en la República Argentina:

*Dr. Benno SANDER*

Coordinador de la División de Asuntos Administrativos y Financieros:

*Sr. Guillermo CORSINO*

El Proyecto Multinacional para la Educación Inicial y/ Básica en América Latina - Programa de Educación Inicial (DEA), ha estado trabajando, durante estos últimos años, en acciones / tendientes a la integración de familia y escuela.

La integración propuesta no intenta esfumar los perfiles y funciones específicas de cada una de ellas. Muy por el // contrario, el concepto de integración apela a la necesidad de a asegurar la articulación, la coherencia, el mutuo apoyo de las / dos instituciones, plenamente conscientes de sus propias responsabilidades.

Los maestros saben que es indispensable establecer formas de cooperación con las familias; los técnicos advierten sobre los peligros que ocasiona la ruptura entre la escuela y la familia en el desarrollo de la personalidad infantil y de la capacidad de aprendizaje del pequeño.

Ante esta preocupación manifiesta cabe la pregunta:

¿Los Institutos de Formación Docente preparan a los // maestros para conocer y valorar el ambiente cotidiano/ del niño como plataforma de lanzamiento de todo aprendizaje; para trabajar, junto a los padres en el trazado de objetivos educacionales y en la búsqueda de es - trategias adecuadas para llevarlos a cabo?

Con el fin de hallar la respuesta a este interrogante, el Proyecto encuestó a 120 Institutos de Formación Docente para el nivel inicial en todo el país, y entrevistó a responsables /

El Proyecto Multinacional para la Educación Inicial y/ Básica en América Latina - Programa de Educación Inicial (OEA), ha estado trabajando, durante estos últimos años, en acciones / tendientes a la integración de familia y escuela.

La integración propuesta no intenta esfumar los perfiles y funciones específicas de cada una de ellas. Muy por el // contrario, el concepto de integración, apela a la necesidad de a asegurar la articulación, la coherencia, el mutuo apoyo de las / dos instituciones, plenamente conscientes de sus propias respon- sabilidades.

Los maestros saben que es indispensable establecer for- mas de cooperación con las familias; los técnicos advierten so- bre los peligros que ocasiona la ruptura entre la escuela y la familia en el desarrollo de la personalidad infantil y de la ca- pacidad de aprendizaje del pequeño.

Ante esta preocupación manifiesta cabe la pregunta:

¿Los Institutos de Formación Docente preparan a los // maestros para conocer y valorar el ambiente cotidiano/ del niño como plataforma de lanzamiento de todo apren- dizaje; para trabajar, junto a los padres en el traza- do de objetivos educacionales y en la búsqueda de es - trategias adecuadas para llevarlos a cabo?

Con el fin de hallar la respuesta a este interrogante, el Proyecto encuestó a 120 Institutos de Formación Docente para el nivel inicial en todo el país, y entrevistó a responsables /

de la carrera en Institutos de Capital Federal y Gran Buenos Aires.

Los resultados fueron presentados el día 5 de diciembre de 1988 en un Taller de Ideas y Propuestas, realizado con la colaboración de la Dirección Nacional de Educación Superior.

Los objetivos de este Taller fueron los siguientes:

- \* que los participantes tomen conciencia de la necesidad de un cambio de actitud respecto de la relación/familia-escuela, de modo de promover la continuidad, complementariedad y cooperación entre ambas.
- \* que los participantes perciban la importancia de incorporar en la formación, capacitación y perfeccionamiento docente, contenidos y metodologías que favorezcan el conocimiento de la realidad familiar y las formas de interrelación más adecuadas a cada circunstancia.
- \* que los participantes elaboren propuestas concretas/de corto plazo que pudieran ser aplicables a las programaciones vigentes; y de mediano plazo, como aporte a los cambios curriculares proyectados.

La agenda del Taller incluyó las exposiciones de las Profesoras Marta H. Fulco, Cristina Denies y las Licenciadas María Rosa Almandoz y María del Carmen García.

Nos complace incluir sus presentaciones en este informe.

TEMA I: CALIDAD DE LA EDUCACION Y FORMACION DOCENTE PARA EL NI  
VEL INICIAL

L'ic. María Rosa Almandoz

Mi intención es plantear un marco global, que considere cómo se inserta el nivel de Educación Inicial dentro de lo / social y dentro del sistema educativo. Cuando comenzamos a hablar con la coordinadora del Programa acerca del tema de estas / jornadas, sugerí incluir como tema el criterio de "calidad", // porque es un concepto muy usado ultimamente, lo cual ha produci do una pérdida de su significado, como ha sucedido con otros // términos que se sacan de contexto; tal es el caso de: "participación", o "democratización". Y creo que tiene pertinencia con el tema de hoy, porque justamente "calidad de la educación" es un concepto relativo, no existe una calidad etérea, neutra, sino que la calidad la define cada uno de los actores sociales // que intervienen, con sus propios objetivos, sus propias intencio nes.

¿Qué entendemos por calidad en la Educación Inicial? ¿Có mo es un servicio de calidad en la Educación Inicial? ¿Cuál es / la formación docente de calidad para este nivel?, y, en particu lar, ¿cómo garantizar un vínculo familia-escuela de calidad?

Generalmente, las contradicciones que se plantean en e se vínculo, que se traducen en dificultades de relación, se de ben a que la escuela define calidad en términos diferentes a co mo la define la familia. Esa discrepancia que hay entre las con cepciones de la familia y de la escuela, cae como exigencia de síntesis en los propios chicos. Son los chicos los que tienen /

que sintetizar ese doble caudal de expectativas, depositadas // por la familia, por un lado; y la escuela o institución escolar, por el otro.

El concepto de calidad de educación, como todo concepto, ha ido cambiando de significado en el transcurso del tiempo. En documentos de hace diez, quince o veinte años atrás, el sistema educativo era considerado de calidad cuando era eficaz, // cuando era eficiente, cuando era productivo. El análisis economicista de la educación se basaba fundamentalmente en un interrogante: ¿en qué medida la inversión que se hacía en educación/ era rentable? Rentable, en términos no solamente de logros, de calidad de la formación de los egresados, sino también rentable en términos de retención del sistema educativo.

Uno de los primeros cuestionamientos a este criterio / de eficacia del sistema educativo, en cuanto al rendimiento de los recursos económicos invertidos en él, surge del porcentaje constante de fracaso escolar. El nivel primario, que es el ciclo que se articula con el nivel inicial, tiene un 35% constante de "fracaso escolar", en términos globales. ¿Cómo se explica ese 30%, con variaciones de acuerdo con el período y la jurisdicción que se considere?, ¿ese tercio que se mantiene constante en cuanto a repitencia, abandono y desgranamiento?

Cuando se inician los cuestionamientos a estos criterios convencionales, de si el sistema educativo es eficaz, si el sistema educativo es eficiente, si el sistema educativo es / productivo, y se contrasta con estos índices de fracaso constantes, se introduce como criterio la calidad de la educación. Pero no calidad como criterio intrínseco, como son estos crite- /



que sintetizar ese doble caudal de expectativas, depositadas // por la familia, por un lado; y la escuela o institución escolar, por el otro.

El concepto de calidad de educación, como todo concepto, ha ido cambiando de significado en el transcurso del tiempo. En documentos de hace diez, quince o veinte años atrás, el sistema educativo era considerado de calidad cuando era eficaz, // cuando era eficiente, cuando era productivo. El análisis economicista de la educación se basaba fundamentalmente en un interrogante: ¿en qué medida la inversión que se hacía en educación/ era rentable? Rentable, en términos no solamente de logros, de calidad de la formación de los egresados, sino también rentable en términos de retención del sistema educativo.

Uno de los primeros cuestionamientos a este criterio / de eficacia del sistema educativo, en cuanto al rendimiento de los recursos económicos invertidos en él, surge del porcentaje constante de fracaso escolar. El nivel primario, que es el ciclo que se articula con el nivel inicial, tiene un 35% constante de "fracaso escolar", en términos globales. ¿Cómo se explica ese 30%, con variaciones de acuerdo con el período y la jurisdicción que se considere?, ¿ese tercio que se mantiene constante en cuanto a repitencia, abandono y desgranamiento?

Cuando se inician los cuestionamientos a estos criterios convencionales, de si el sistema educativo es eficaz, si el sistema educativo es eficiente, si el sistema educativo es / productivo, y se contrasta con estos índices de fracaso constantes, se introduce como criterio la calidad de la educación. Pero no calidad como criterio intrínseco, como son estos crite- /

rios de eficiencia o eficacia, desde una visión económica de la educación, sino que el análisis del fracaso escolar se abre hacia componentes de tipo social, de tipo cultural, considerando/ el vínculo que hay, no demasiado dinámico a veces, entre sistema educativo y sociedad global; que se materializa en el nivel/ más pequeño: la relación que hay entre los docentes, los niños/ y los padres en el marco de la institución escolar; eso que a / nivel macro vemos como relación entre sistema social y sistema/ educativo, se materializa en esa relación, en ese vínculo personal que se establece entre un cuerpo docente, un niño, que mediatiza esa relación, y el grupo familiar.

Se inicia una sustitución de los viejos criterios, por otros que hacen a esta vinculación. Y que se traducen en términos de "RELEVANCIA", "PERTINENCIA" y "EFECTIVIDAD".

¿Cómo se expresan estos criterios en el nivel inicial?

El nivel inicial tiene una historia diferente al resto del sistema educativo. Digamos que el orden que tiene el sistema educativo es justamente inverso a su historia. El primer nivel que se conforma dentro del Sistema Educativo Argentino es / la Universidad, luego se sistematiza el nivel medio, y como elemento masivo de calificación cívica en toda la etapa de origen/ de la educación popular, se hace la ampliación masiva del nivel primario. Y parecería que la educación inicial está entrando en esa misma historia, ya que es un nivel recientemente construido y valorado . Aún no hay una forma institucional definida para / este nivel. Están los jardines, con una organización casi similar a la de la escuela primaria. Están las guarderías, que progresivamente han ampliado sus funciones educativas, cuando antes eran cuidados de tipo asistencial. Hay guarderías como ex -

tensión de comedores populares, que no están a cargo de perso- /  
nal calificado, -no son docentes las responsables de los mismos- /  
sino que son mamás o adolescentes capacitadas específicamente /  
para esa tarea. Hay un riesgo en este nivel: el adoptar como //  
signo el carácter de los otros niveles, como "preparatorios pa- /  
ra ..."; y una misma historia en la cual, primero la Universi- /  
dad, luego nivel medio, luego nivel primario, y ahora nivel ini- /  
cial. Es necesaria una apertura crítica frente a este riesgo. /  
Es posible que el nivel inicial entre en los mismos carriles, y  
adopte los mismos principios o leyes no declarados que tiene el  
sistema educativo.

Esa constante de fracaso escolar que se da en el pri -  
mer ciclo de la escuela primaria, se repite en el primer ciclo /  
del nivel medio, y se repite en los primeros años universita- /  
rios, puede también expresarse en el nivel preescolar.

El sistema educativo, como parte del sistema social, /  
participa en los mecanismos de distribución de los bienes socia- /  
les. La educación es un bien social, no sólo valorado en térmi- /  
nos de desarrollo personal, sino también en términos de desarro- /  
llo económico. La demanda educativa se genera a partir de expec- /  
tativas de desarrollo personal, y también en el deseo de obten- /  
ción de credenciales que permitan competir en el mercado labo- /  
ral y en la estructura productiva.

Existe una correspondencia entre todos los sistemas //  
que conforman el sistema social global. El sistema educativo no  
es ajeno a los mecanismos que en forma predominante distribuyen  
el conjunto de los bienes sociales. A nadie es ajeno que en la /  
Argentina, la distribución de bienes no es equitativa. Existen /  
frangas de baja accesibilidad a bienes de salud, a bienes de a-

alimentación, a bienes de vestido, a bienes de vivienda, a bienes de trabajo, y correlativamente BAJA ACCESIBILIDAD A BIENES EDUCATIVOS.

En ese marco opera el criterio de calidad de la educación y es interesante considerarlo en relación a dos procesos básicos: calidad de vida y democratización.

Calidad de Educación: ya no puede pensarse sólo a partir de criterios intrínsecos al sistema educativo. Nosotros que formamos parte del sistema educativo tendemos a cerrarnos en este tipo de análisis, y siempre buscamos criterios "hacia adentro": calificamos mejor al docente, capacitémoslo en servicio, hagamos buenos diseños curriculares; y a veces perdemos de vista que el sistema educativo es un componente más del sistema social. Formulamos diseños curriculares homogéneos, diseños de // formación docente neutros, cuando la población que accede al // sistema educativo no es homogénea, es diversa. Los que están en el nivel inicial, saben bien que mucha de la argumentación que se esgrime para explicar el fracaso escolar, parte del concepto de "déficit": el que fracasó en la escuela es porque "no llegó/a ...", porque "no tiene ...", porque los padres no supieron o no pudieron darle buena alimentación, o suficiente estimulación. El parámetro de exigencia de los diferentes niveles educativos/ se mantiene constante, y el fracaso es asumido por aquéllos que llegan a alcanzar esos niveles. Se define como DEFICIT, y no se define como DIFERENCIA.

Los docentes tendemos a pensar siempre en un modelo único, en un modelo deseable de alumno, y cuando el que está del otro lado se aleja demasiado de ese modelo, tendemos a crear // formas compensatorias, formas niveladoras para que esa persona/

coincida con el modelo.

Plantear el fracaso en términos de diferencia y no de déficit puede ayudarnos a entender el naufragio de sucesivos in tentos de innovaciones curriculares, de sistemas de capacita- / ción docente.

La forma de superar estos fracasos quizás esté en recg nocer las múltiples vinculaciones que existen entre el sistema/ educativo y el macro sistema social. No solamente nos va a dar una dimensión mayor de comprensión, sino que además nos permitirá desentrañar las leyes, o los principios, o los mecanismos // que operan para segmentar la calidad de educación en función de la calidad de vida y limitar el avance del proceso de democratización social y educativa.

Argentina como parte de América Latina, atraviesa una de las crisis económico-sociales más serias. La CEPAL<sup>1</sup>, en su do cumento "La crisis del desarrollo social: retos y posibilida- / des" - 1987, plantea algunos indicadores que es interesante // considerar:

En 1970: 112 millones de personas crónicamente desnu - tridas, mayoría analfabeta, sin acceso a ser- vicios médicos y otras prestaciones sociales. Aproximadamente el 40% de la población de Amé rica Latina en condiciones de pobreza; del // cual el 58% habita en zona rural.

En 1980: 130 millones de personas en condiciones de po breza. Aproximadamente el 37% de la población total; del cual el 49% habita en zona urbana.

En general, entre 1970 y 1980, se produce un alza de / tasas de crecimiento económico; el PBI por persona aumentó 3.4% promedio anual. El porcentaje de pobreza se redujo el 3% pero /

el número absoluto aumentó en 18 millones.

Es evidente que el beneficio económico no se reflejó / en forma proporcional en la reducción de la pobreza.

Como vemos, el tema de calidad de educación y calidad / de vida están muy asociados. Esa relación tiene que ser tenida / en cuenta como marco de la educación inicial.

¿Cuáles son los objetivos principales de la educación / inicial?

¿Cuál es la prioridad que se le debería otorgar?

¿Debe estar integrada al sistema educativo?

¿Cuál es la viabilidad y conveniencia de generalizar / los modelos preescolares convencionales?

Es más fácil pensar que la educación inicial se mimeti ce, o adopte las características del nivel primario, a que suce da lo inverso: que el motor de creatividad que tiene el nivel i nicial, modifique el nivel primario. Es más difícil que el ni vel primario sea permeable a las innovaciones que ya tiene in corporada la educación inicial. Más si tenemos en la mira que / es muy posible que el año próximo, o en el '90, cuando se pro mueva la Ley de Educación, el nivel preescolar esté incorporado como obligatorio.

El otro elemento que me gustaría considerar es cómo es tá distribuido el servicio de educación inicial en la Argenti- / na.

El INDEC realizó un trabajo, a partir del censo del // '80, sobre Hogares con necesidades insatisfechas, agrupando va rios indicadores: vivienda, salud, ocupación, nivel educativo, /

etc. Construyeron un índice de necesidades básicas insatisfechas, y en función de ese índice, agruparon por zonas las jurisdicciones desde un mínimo de necesidades básicas insatisfechas, a un máximo. En la zona 1 quedó Capital Federal, con un mínimo de necesidades básicas insatisfechas, y en el otro extremo se encuentran las provincias de Corrientes, Chaco, Formosa, Jujuy, Salta y Santiago del Estero.

Cobertura del sistema educativo sobre la población de 4 y 5 años  
(Proyección INDEC de población. Estadísticas Educativas)

		Zona 1	Zona 2	Zona 3	Zona 4	Zona 5
Cobertura	1975	79.40%	29.50%	27.97%	21.65%	22.55%
	1985	80.30%	40.88%	42.90%	39.25%	38.34%
Población	1975	72.999	715.630	137.205	121.395	170.914
	1985	76.227	994.487	170.093	160.989	211.389

Esto es interesante considerarlo cuando se analizan los planes de formación docente. Generalmente los institutos de formación docente tienden a formar docentes para su zona, sin tener en cuenta que la población argentina es de alta movilidad, sobre todo por las condiciones económicas que tiene el país. Es probable que los docentes que se formen no trabajen para la comunidad cercana al instituto en el cual están estudiando. El sistema de educación inicial está cubriendo sectores medios y altos de la sociedad, es poco lo que tiene como cobertura en sectores

populares, pero es muy probable que si se establece como obligatorio el nivel preescolar, la inserción de esta población se dé, y de lleno, y se encuentre con docentes no aptos para trabajar/ para estos sectores. Es fácil establecer un vínculo madre-padre-docente cuando las pautas culturales son similares, pero no es así cuando el docente y los padres no comparten ni siquiera/ los códigos mínimos de comunicación. Esa distancia cultural lleva, en muchos casos, a que el docente se cierre en la escuela, / lo cual genera una disociación también en el plano de la personalidad. ¿Cómo evitar que el sistema educativo obligue a estas/ disociaciones, a estas subordinaciones o sumisiones, cuando la/ familia posee pautas de socialización diferentes a las que poseen los docentes y privilegia la institución escolar?

Con el concepto de "democratización" ha sucedido lo mismo que con el concepto de "calidad". Ha tenido diversidad de significados. En un primer momento, democratización era sólo cobertura: que todos tuvieran una escuela cercana a la cual acceder.

El sistema educativo en la Argentina no tiene serios / problemas de cobertura, y sin embargo la población no permanece con los niveles deseables en la escuela. Quiere decir que hay otro elemento que está actuando ahí que no es solamente la oportunidad sino que es la posibilidad de acceder y permanecer en ella. En una segunda connotación el concepto de democratización/ alude al hecho de asegurar la igualdad de posibilidades. Pero esa igualdad de posibilidades se ha traducido, en muchos casos, / en una propuesta de pedagogía compensatoria. Propuesta que, en el nivel inicial, se cristalizó en acciones preparatorias y de



aprestamiento para el nivel primario.

¿Estamos de acuerdo con que la educación inicial acepte ser un punte, acepte un papel compensatorio o nivelador? Esta segunda acepción del concepto democratización en términos de igualdad de posibilidades, también es una acepción pobre, en // parte porque es falaz pensar que el sistema educativo puede por sí neutralizar todo un conjunto de componentes sociales. Puede tener comedores o acciones de estimulación pero sólo desde una // visión asistencialista.

En los sectores populares la verbalización es muy pobre, porque no es un rasgo propio de su forma cotidiana de vida. El "vicio" de la verbalización, al cual somos tan adictos // los docentes, nos hace considerar como déficit una pauta cultural diferente. ¿Por qué no valoramos en igual medida el manejo // de los códigos lingüísticos y el dominio de los códigos matemáticos? Los niños provenientes de sectores populares tienen un // manejo económico superior a los niños de cualquier otro sector // social. Es muy raro observar que en el primer ciclo de la escuela primaria se utilice como mecanismo de promoción la matemática, y sí se utiliza como mecanismo de promoción la lecto-escritura. Entonces no es solamente pensar en términos de "qué le // falta" para llegar al modelo, sino de potenciar sus rasgos. Los sectores populares, sus hijos, tienen diferente estimulación; // no es que tengan ausencia de estimulación. Tienen diferentes aprendizajes, no es que no tengan aprendizajes. Entonces, este // puente que establece la educación inicial entre la socialización familiar y la socialización escolar debería apuntar a llegar a la igualdad social por lo diverso y no a la igualdad so -

cial por la homogeneidad.

Nuestra historia de vida educativa transcurre: escuela primaria, pupitre, docente, pizarrón; escuela media, pupitre, / profesor y pizarrón. Los institutos de formación docente reproducen esa misma forma de socialización. Uno actúa el modelo que tiene incorporado. Nosotros acá estamos actuando el modelo que / tenemos incorporado, uno habla, el otro escucha, si se interesa se engancha, si no le interesa no se engancha, es decir es todo un mecanismo que hemos ido creando con nuestra propia forma de socialización.

Cuando el docente llega a un sector donde las pautas / culturales son distintas, es muy difícil dejar de lado un modelo que se construyó durante veinte, treinta, cuarenta años. Y / generalmente las escuelas tienden a volcar toda la responsabilidad sobre los hombros individuales de los docentes. El docente es / el que tiene que hacer la planificación de las reuniones de padres, es el responsable del aprendizaje de sus 25, 30, 40 alumnos; el docente es, si tiene realmente compromiso, el que va a ir a la casa a ver por qué ese chiquito no viene a la escuela. / Centramos todo en la posibilidad individual de los que estamos / trabajando dentro de la institución escolar.

Y la instancia de elaboración, de reflexión grupal, y la instancia de responsabilizarse grupalmente por la tarea no a parecen dentro del marco de las instituciones escolares, y es / imposible que un docente pueda hacerse cargo individualmente de la diversidad de su grupo. Pero, una institución que es homogénea en la socialización, que es homogénea en la definición institucional no va a aceptar nunca la diversidad. Hasta que la //

institución no acepte la diversidad hacia adentro, el docente, / desde lo individual, es poco lo que puede hacer.

Creo que todos compartimos el ideal de equidad social, y una expectativa de cambio que lleve a una distribución más // justa de los bienes sociales. A eso vamos a llegar sólo a par - tir del reconocimiento y valoración en las diferencias, para // crecer desde ella y no contra ellas.

TEMA II: CONSIDERACIONES PARA UNA TIPOLOGIA DE LA RELACION FAMILIA-ESCUELA.

Prof. Marta Fulco

Nos animamos a elaborar una tipología de las relaciones familia-escuela pues necesitábamos un instrumento para comparar y evaluar las experiencias, porque justamente el Programa trabaja de una manera muy particular: implementa experiencias, "microexperiencias" y va haciendo un seguimiento muy preciso de // las mismas, como para generar un sistema de retroalimentación / que permita ir modificando los planes de acción a medida que se van dando los cambios institucionales y actitudinales requeridos.

Surgió así la necesidad de construir una tipología. No creo que tenga sentido en esta reunión hablar sobre la metodología que orientó el trabajo, ya que está publicado por el PEIN. / Simplemente aclaro que el procedimiento que utilizamos fue el / de una "tipología constructiva" que consiste en la selección, abstracción, combinación y a veces acentuación planeada e intencional de un conjunto de criterios con referentes empíricos que // sirven de base para la comparación de casos empíricos. Los tipos son siempre ficciones, son arbitrios metodológicos para poder organizar la información, para poder manejarla y explicarla. El tipo construido se caracteriza porque da prioridad a la / probabilidad de la ocurrencia de un fenómeno, por encima de la probabilidad lógica. Comenzamos con un análisis basado en la lógica de las relaciones para abrir todo el amplio margen de posi

bilidades que se da en las relaciones familia-escuela, tipos "ideales" realmente inaplicables. A partir de allí trabajamos con la metodología mencionada y surgió una tipología en la cual pudimos distinguir cinco tipos distintos de relaciones:

		COMPLEMENTARIEDAD "complementa la acción de"			
		ALTA 3	MEDIA ALTA 2	MEDIA BAJA 1	BAJA 0
CONTINUIDAD "continúa la acción de"	ALTA 4				
	MEDIA ALTA 3				
	MEDIA 2				
	MEDIA BAJA 1				
	BAJA 0				

Tipo 1

Tipo 4

Tipo 2

Tipo 5

Tipo 3

Casilla vacía

Como puede apreciarse en el gráfico, los tipos surgieron de la combinación de dos variables: CONTINUIDAD Y COMPLEMENTARIEDAD.

Por CONTINUIDAD entendemos que la escuela continúa la acción educadora de la familia. Esta variable se traduce en un índice donde se combinan los indicadores de dos de sus dimensiones:

1. la escuela acepta el rol educador de la familia y / las características culturales del niño, es decir / conoce a su familia,

y

2. da nuevo impulso a las pautas educadoras de la familia.

Estas dimensiones se combinaron en una escala de cinco valores; tenemos así: continuidad alta, media alta, media, media baja, baja.

La variable COMPLEMENTARIEDAD también exigió la construcción de un índice en el que se combinaron dos dimensiones:

1. la familia y la escuela toman conciencia de sus funciones específicas;

2. tienen la suficiente apertura como para aceptar que la otra institución complemente su acción educativa.

En este caso surgió una escala de cuatro valores: complementariedad alta, media alta, media baja y baja.

De la combinación de los dos índices, surgió la tipología.

Los datos empíricos se obtuvieron mediante entrevistas realizadas en escuelas nacionales, provinciales y municipales, / en ninguna de ellas la relación correspondió al tipo uno. Vimos ir surgiendo este tipo de relación, de vínculo, a partir de las distintas acciones que el PEIN fue implementando.

En el tipo dos vemos que la continuidad es alta o me -

dia alta. Escuela y familia, pertenecientes a estratos medios / de la sociedad, no muestran diferencias culturales conflictuales. La escuela, quizás sin plateárselo, continúa la acción de la familia a partir de un conocimiento de las pautas culturales en la que sus propios miembros fueron endoculturados. Acepta el rol educador de los padres y trata de darle nuevo impulso.

Pero tanto familia como escuela responden a estereotipos tradicionales de fuerte estilo paternalista: se sobreprotege al niño subestimando sus capacidades y obstaculizando su autonomía. El esquema se reproduce en la relación entre escuela y familia: la escuela asume un rol orientador, trata con afecto a los padres pero pone en duda la capacidad de los mismos para // proponer objetivos y alentar iniciativas pedagógicas. Los pa-// dres colaboran en los actos escolares, ayudan al mantenimiento/ del edificio escolar, etc., es decir, participan en acciones pa-// rapedagógicas, pero lo específicamente pedagógico les está vedado. Por esta razón en este tipo la "complementariedad" es media alta, se hace necesario un replanteo de la función específica / de cada una de las dos instituciones que posibilite una mayor a pertura. La escuela tiene que sentir la necesidad de complementarse pero además de ser complementada y aceptar que la familia / complemente su acción educativa.

El tercer tipo muestra una continuidad entre alta, media alta y media, no se dan rupturas, pero la complementariedad es baja o media baja. En general este tipo se da cuando las dis tancias culturales entre maestro y padres no son demasiado gran des: es decir, hay un grado considerable de continuidad, pero / es deficiente la complementareidad. La escuela aparece como sa-

cralizada, es el "templo del saber", aún no se ha liberado de /  
esquemas verticalistas y autoritarios, es bastante común en las  
sociedades rurales. Estas exigen un maestro verticalista, se //  
sienten muy bien con un maestro tradicional, porque son comuni-  
dades donde aún perduran estas pautas culturales. Las decisio -  
nes de la escuela son irrefutables, los padres se someten a sus  
disposiciones o sacan a sus chicos de la escuela ("no pude com -  
rarle los libros"). En estas escuelas, para comenzar nuestros/  
programas tenemos que trabajar más en profundidad el rol espe-  
cífico de cada una de las instituciones que nos ocupan para ha  
cer evidente la necesidad de la complementariedad.

Aparecen finalmente los dos últimos tipos. En estos ca  
sos sí encontramos que la continuidad es media baja o baja, /  
la complementariedad puede ser media baja para el tipo cuatro,  
y finalmente baja para el tipo quinto. Encontramos estos tipos  
en los casos en que la distancia cultural entre la familia y /  
la escuela es notoria.

En las escuelas que responden al tipo cuatro el docen-  
te actúa optando por una pedagogía compensatoria: "pobreci- /  
tos ..." y "... así hablan en la casa ...", "... tendremos que  
mejorar sus hábitos lingüísticos ...", "... pobrecitos no sa -  
ben comportarse en la mesa ...", el maestro entonces trata de  
compensar los déficits. Creo que es muy grave el problema: agu  
diza el sentimiento de minusvalía, acentúa la baja autoestima.  
Este problema se da también en el alumno que viene a formarse/  
en nuestros institutos del profesorado y procede de las clases  
bajas; observamos que hace un esfuerzo por alcanzar los mode -  
los de la clase media, sale de su grupo primario y termina des



preciando sus propias raíces culturales. Esto es lo más tremendo que le puede ocurrir a un ser humano: llegar a un nivel de desvalorización que le lleva a no tomar conciencia que a partir de sus raíces culturales generó toda una estructura de la personalidad, que no tiene por qué responder al modelo que los demás quieren imponerle. Este sentimiento de minusvalía es el obstáculo más serio que le podemos poner a un niño cuando lo queremos orientar en el proceso educativo, insistiendo en las carencias y olvidándonos de las potencialidades a partir de // las cuales puede crecer. El desarrollo de estas potencialidades lo hará crecer en las otras dimensiones, en las que se // siente menos capacitado. El tipo cuatro exige un replanteo conceptual del rol de la escuela, que más que compensar debe complementar y aceptar ser complementada por la familia sobre la base de un replanteo valorativo que rescate lo positivo de los posibles aportes de la familia. Es necesario un serio trabajo de reflexión de los docentes sobre este punto, previo al trabajo conjunto con padres.

Finalmente tenemos el tipo quinto. En estos casos es la escuela la que desvaloriza de tal manera el mundo cultural del niño que se llega a que los niños de la villa concurren a escuelas alejadas de la misma, poniendo distancias, a efectos de que tomen conciencia clara de lo pernicioso, lo negativo / que es el mundo cultural del cual provienen, agudizando la ruptura. Esto lleva al niño a internalizar otras pautas culturales, las que impone el modelo educativo. Esto lleva a generar en el niño una situación de anomia social tremenda, por un lado la familia, por otro lado, la escuela, y él, sin elementos para superar este conflicto, como un marginal, como un individuo de dos mundos que no sabe dónde está ubicado, y que termi-

na generando conductas totalmente inadecuadas.

Esta es en líneas generales la tipología. Entremos ahora a considerar más en profundidad las variables con las que / nos manejamos.

La primera variable decíamos que es CONTINUIDAD. La // continuidad se da en el vínculo que la familia genera con la / escuela cuando la escuela intenta conocer, aceptar y dar nuevo impulso a la acción educativa que realiza la familia. Podemos / polarizar el problema en dos grandes modelos:

1. las raíces culturales del docente y del alumno son similares. En la mayoría de los casos ambos provienen de estratos medios. Hay un elemento que juega / como definitorio de la situación de interacción: // los institutos de formación docente que responden a los esquemas valorativos de clase media.
2. las raíces culturales de docente y alumno son distintas. No es necesario tomar como ejemplo el maestro que trabaja con aborígenes, o con colonia de inmigrantes, en una palabra con comunidades con raíces étnicas diferentes; sino que queremos referirnos al docente que trabaja en el conurbano, aún en la Capital Federal, y que tiene ejemplos frecuentes de cosmopolitismo: encontramos al hijo del paraguayo, del boliviano, del chileno, al "chico de la calle" (ellos también han generado pautas culturales / propias), conviviendo en el aula. En este momento / de ingreso masivo en los institutos de formación superior el problema se ha generalizado, es decir no / afecta solamente a la escuela primaria o al preescolar sino a todo el sistema educativo. No depende de la buena voluntad del docente lograr un nivel de comunicación adecuado, el problema es mucho más complejo porque las culturas encierran modelos de mundo, proponen modelos de vida. Parafraseando a Linton

recordemos que son "configuraciones de conductas aprendidas" y los resultados de esas conductas que / comparten y transmiten los miembros de una sociedad.

Al decir que las culturas son configuraciones, estamos diciendo que todos los elementos que la componen están intrínsecamente relacionados: lo económico tiene que ver con lo religioso o lo político, por tomar un ejemplo. Recuerdo un hecho / que se dió en una escuela aborígen: el maestro quería que los chicos aprendieran distintos "ritmos", pero éstos se negaban a repetirlos. El docente no podía explicarse dicha negativa. Hasta que un día, en el aula, los alumnos comenzaron solitos a // marcar el ritmo. Se imaginan la sorpresa del maestro: ¿por qué ahora y no la semana pasada?. Sucedió que ese ritmo que el // maestro intentaba enseñar, era el que la comunidad empleaba para acompañar a los difuntos en los ritos de entierro; era indudable la explicación, ¿cómo podían los niños entrar en ese juego? Ustedes pensarán: esto no lo puede adivinar el docente y / tampoco pretendemos la formación antropológica del mismo, pero lo que sí debe tener es una actitud de apertura y valorización hacia las pautas culturales, los modos de vida en que han sido endoculturados sus alumnos. Nosotros proponemos el trabajo con los padres para poder llegar a estos aspectos, a estos sentidos recónditos de la conducta humana.

Reflexionemos: podemos observar de una cultura los aspectos manifiestos, pero no olvidemos que esas conductas manifiestas son como el trozo de hielo que veo flotar en el océano. ¿Cuál es el peligro del iceberg?: debajo de eso que veo // flotar hay una masa de hielo descomunal que no puedo descubrir a simple vista pero que es al sustento de la pequeña puntita /

que veo aparecer. Nosotros en el aula vemos la puntita del iceberg respecto de estos niños insertos en culturas diferentes, / distintas de la nuestra, y tenemos que tratar de acercarnos a la / gran masa que la fundamenta.

Dice Nelly Schnaith: "cuánto más nimio es el acto, más oscuro y más arcaico es el sentido de la convención que garantiza su neutralidad, disimulando cualquier origen arbitrario"; más oculto está el mecanismo que los fundamenta y justifica.

Las acciones que implementa el Programa comienzan actuando sobre esta variable. En el caso del Jardín de La Matanza se formaron talleres de padres, la consigna fue establecer un vínculo horizontal, padres y maestros se reunían simplemente a reflexionar, a construir un juguete para sus hijos, a discutir un tema: eran espacios para trabajar en conjunto. Y fuimos escuchando de boca de las docentes protagonistas expresiones como esta: "a medida que conozco a los padres, que interactúo más con ellos, el niño va cobrando identidad, ya no es un anónimo en el grado, es él con su historia personal". En el norte de Formosa una maestra que trabajaba con matacos, que había vivido toda su vida en contacto con ellos, cuando fuimos con una investigación sobre transmisión de pautas culturales, accedió a convivir quince días con una familia de la comunidad. Me comentaba luego la cantidad de aspectos nuevos que había descubierto y su asombro frente a su propia ignorancia; entre otras cosas destacaba la calidad del vínculo afectivo que se establecía entre padres e hijos.

Este es el primer cambio que propone el Proyecto: reunirse con los padres en base a una dinámica participativa para co

nocer las pautas en base a las cuales educan a sus hijos. Cuando se conoce en profundidad una cultura, que es la más hermosa aventura humana porque sintetiza el esfuerzo de un grupo por adaptarse creativamente a un medio, es mucho más factible aceptarla, y darle así nuevo impulso para evitar las rupturas que retrasan o ponen en situación crítica al proceso educativo.

La otra variable que mencionamos anteriormente es COMPLEMENTARIEDAD. El Programa la define como la relación que se establece entre familia y escuela cuando cada uno de ellas tiene conciencia de sus funciones específicas, conoce sus límites y acepta ser complementada. La familia es un agente educativo/ que podemos categorizar como "informal". A través de ella se / hace presente, además, el proceso educativo "no formal" (medios de comunicación social, por ejemplo). No trabajamos explícitamente el problema de la comunidad pero no olvidamos que la familia se inserta en la misma; por otro lado, está la escuela que funciona como un agente educativo del proceso "formal". Ambos actúan sobre el niño e intentan modificarlo. Lo problemático es que el protagonista de este proceso es el niño, y corre el riesgo de quedar encasillado entre modelos diferentes. Reconocemos que familia y escuela tiene funciones específicas irreductibles. La familia es el contexto de orden en el que nace / el niño, lo está socializando desde la gestación, esto no lo / puede hacer la escuela. La familia lo adscribe a ciertas posiciones sociales, status de edad, sexo, estrato socioeconómico. Además es el recurso afectivo permanente, esto lo sabemos muy/ bien los adultos. Pero a veces olvidamos que la familia funciona además como un permanente estimulador de la inteligencia. /

Si pensamos en la cantidad de horas que el niño puede estar estimulado por la familia, y lo comparamos con el tiempo en que/el niño permanece en la escuela, tomamos conciencia de la im-portancia que tiene su función educativa.

Por otro lado tenemos a la escuela, cuyas funciones // son específicamente educativas. El docente lleva la perspecti-va del adulto al aula y desde allí ayuda al niño a madurar a-fectivamente, le propone otras figuras de autoridad, le señala la necesidad de generar normas de convivencia para poder co-o-perar con sus compañeritos: pero además estimula la intelligen-cia de los niños, a través de la "moda pedagógica" en boga, pa-ra que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte exitoso; po-niendo en práctica variadas iniciativas pedagógicas.

Reconocemos que las funciones son distintas, pero para que éstas lleguen a incidir positivamente: ¿están tanto la fa-milia como la escuela dispuestas a reconocer sus propios lími-tes?, ¿aceptan ser complementadas?; estamos permanentemente di-vorciando esos dos mundos que deberían complementarse, cotidia-namente oímos: "eso lo habrás aprendido en tu casa porque acá en la escuela no lo aprendés" o desde la otra institución: // "porque en mi casa eso no lo hace, lo traje de la escuela".

Esta apertura que necesita la escuela para permitir // que entren las inquietudes del hogar, debe corresponderse con la apertura que tiene que tener el hogar para hacerse sensible a la propuesta pedagógica de la escuela.

Quedaría entonces, por ver el vínculo que consideramos óptimo y que ayudamos a consolidar en nuestra microexperien- / cia. Se caracteriza por la COOPERACION entendida como la rela-ción que se da cuando ambos agentes educativos, familia y es -

cuela, operan juntos, fijando objetivos, programando estrategias y realizando acciones conjuntas.

(Describiendo el dibujo). La actividad libre del niño/ en su grupo, es el núcleo desde el cual encauzan su acción educadora la familia y la escuela.

Orientar esa actividad libre sería el objetivo compartido por ambas instituciones. Para ello deberán, a partir de / un diálogo constante, elaborar sus estrategias, e intentar acciones que beneficien el desarrollo integral y armónico del educando.

La escuela será el interlocutor válido de la familia, / sabrá oír, comprender y logrará ser oída.

Esta propuesta de participación supone una interacción que se retroalimenta constantemente, asegurando una progresiva capacitación docente y una toma de conciencia de los padres respecto del compromiso con el rol educativo que deben asumir.



TEMA III: LA FORMACION DOCENTE PARA EL NIVEL INICIAL Y LA TEMATICA DE LA INTEGRACION FAMILIA-ESCUELA.

Lic. María del Carmen García

A partir de un marco de referencia cuyos valores y // principios pedagógicos y sociales fueron desarrollados en las / exposiciones de la Lic. Almandoz y la Prof. Fulco, el Proyecto/ de Educación Inicial realiza diversas experiencias educativas, / entre las cuales la de integración familia-escuela es una línea básica de trabajo, que implica a su vez, una serie de actividades tales como reuniones de padres, adecuación curricular, acercamiento del niño y sus padres a través del cuento leído y la / narración.

En todas esas experiencias, es posible advertir logros y dificultades en el desarrollo y afianzamiento de la relación/ planteada, de la cual la tipología antes presentada permite esquematizar algunas situaciones relevantes. Tales trabas para el intercambio de expectativas y cooperación pueden provenir de // cualquiera de ambos actores de la relación familia-escuela. Pero como el Proyecto está inserto en un contexto institucional / que tiene que ver específicamente con la función pedagógica (el Ministerio de Educación), se planteó la responsabilidad de investigar y reconocer las dificultades que provienen desde lo docente.

El programa de integración familia-escuela propone una metodología diferente en actividades tales como las "reuniones/ de padres". Si bien al presentar la propuesta en los Jardines /



de Infantes, las maestras la aceptaban con entusiasmo, y se iniciaba la tarea con buena voluntad, se advirtió que en el desarrollo de la actividad y en relación a ciertas situaciones aparecía la incapacidad de buscar caminos no tradicionales, o en el caso de introducir innovaciones, no obtener los resultados / esperados.

Por ejemplo, las maestras no sabían y no podían, en muchos casos, hacer reuniones con padres que no se encuadraran en el modelo clásico: la maestra al frente, las mamás sentadas; la maestra daba clase, presentaba los trabajos de los chicos, pedía cosas, las mamás a veces decían algo. Como se advierte, el esquema de relación es vertical y al insistir en horizontalizar las reuniones, aparecían los temores y la retirada.

¿Qué sucedía? ¿Por qué maestras jóvenes o no tanto, con ganas de hacer cosas con y por los chicos, no podían salir del esquema escolástico? Las consultas, la observación y la experiencia indicaron que las docentes no contaban con elementos para manejar el liderazgo; que en muchos casos existía una enorme distancia social y cultural en las familias; que se desconocían las características de la comunidad en que se insertaba la escuela.

Estas falencias no podían ser relacionadas exclusivamente con los factores personales o institucionales, aunque parte de responsabilidad tienen ambas causas; el peso de una deficiente preparación profesional, aparecía como uno de los factores más relevantes.

Este reconocimiento llevó a plantear la necesidad de una investigación que revelara las estructuras y contenidos de /

los planes de estudio vigentes para la formación de maestras de nivel inicial.

Con ese objetivo se remitieron alrededor de 120 encuestas a todos los institutos de formación docente del país, tanto privados como oficiales, nacionales o provinciales. La respuesta fue de alrededor del 40%, la mayoría corresponde a la Provincia de Buenos Aires, una cuarta parte a la Capital y el resto / al interior del país.

Un 46% de las respuestas provienen de establecimientos oficiales dependientes de la DINES, un 25% de organismos privados y un 9% de universidades. Sin embargo, a pesar de su diversa dependencia, la mayoría de los planes de estudio eran llamativamente uniformes. No existían materias de orientación social y aunque en algunos casos figuraba "Sociología" en el primer año su contenido, era muy formal, con temas de carácter general definiciones estructuradas, académicas. Este enfoque no le sirve al maestro, no le aporta ninguna herramienta de interpretación social, que le ayude en su función pedagógica.

No se trata de convertir al docente en un sociólogo o un asistente social o en un psicólogo, aunque en ciertos casos, la realidad de la escuela o de la comunidad se lo imponga. Lo que debería ofrecer la formación docente es el aporte y la comprensión de aquellos elementos de sociología o psicología o servicio social o dinámica de grupos que le ayuden a una mejor labor pedagógica.

La investigación realizada demostró que la temática no estaba incluida en los planes de estudio. Pero no sólo interesaba la formación teórica del estudiante. La encuesta requería //

también acerca de la práctica de la enseñanza. De forma similar a lo ya señalado, en ningún momento de su formación, el estudiante recibía nociones de dinámica grupal, a pesar que el // maestro conduce o participa de grupos en forma permanente; en el aula, con los padres, con sus pares, etc. Tampoco la práctica docente incluía siquiera que los alumnos participaran o asistieran (al menos ) a las reuniones de padres.

Tales reuniones forman parte de la rutina escolar. En mayor o menor número son prácticamente "obligatorias" en el // transcurso del ciclo lectivo y los estudiantes nunca habían hecho práctica sobre ellas.

Por eso, cuando la maestra replica en la reunión con los padres el modelo del aula, hace lo único que sabe hacer, / aquello sobre lo que se siente segura.

Ampliando un poco más el marco de integración familia-escuela, hacia la comunidad en la cual esa relación está inserta, se advirtió que tampoco existía ningún contacto con el medio social. Si el instituto de formación docente no se inscribe en su contexto y se abre para dar y recibir en una dinámica enriquecedora, no se puede pensar en un maestro que, allí formado, actúe de manera diferente desde su aula. La familia y la escuela aparecen como entidades separadas, sacralizadas, estereotipadas, y esa es otra falencia de la formación docente. Es necesario enseñar a observar las realidades cambiantes, y la familia y la escuela, aún cuando son algunos de los elementos más / tradicionales de la estructura social, están en proceso de cambio, y están en una sociedad que cambia.

En general, del análisis de la curricula del plan de /

estudios, se desprendía que en casi todos los casos se habían / incorporado innovaciones pedagógicas, en especial todo aquello / que tenía que ver con la expresión creativa: talleres de cerámica, de música, de lengua, etc. Pero no había nada que tuviera / que ver con la realidad social o aún, menos pretenciosamente, / con la realidad familiar.

Estos señalamientos no pretenden promover la incorporación en los planes de estudio de disciplinas o materias específicas sobre los temas sociales o familiares. Eso es algo que habría que discutir con los expertos en currícula. Pero es indudable que existe una necesidad conceptual y metodológica de llenar estos huecos en la formación docente.

Para completar el círculo, lo que hoy planteamos desde la escuela, debiera ser promovido desde el ámbito social. Es necesario que también la familia cambie su actitud hacia la escuela, rompa sus estereotipos y se comprometa en una tarea cooperativa. Pero si la escuela cambia y ofrece una relación más democrática y respetuosa, la familia habrá de responder positivamente y será posible que la educación sea realmente enriquecedora / y favorezca el crecimiento autónomo y creativo.

TEMA IV: APORTE DE LA COMISION DEL INSTITUTO NACIONAL SUPERIOR DEL PROFESORADO PREESCOLAR "SARA C. de ECCLESTON" QUE ELABORO EL ANTEPROYECTO CURRICULAR PARA LA FORMACION DOCENTE DEL NIVEL INICIAL.

Prof. Cristina Denies

La D.I.N.E.S. requirió al Instituto Normal Superior // de Profesorado de Jardín de Infantes "Sara C. de Eccleston" un anteproyecto de diseño curricular destinado a la formación de / maestros de nivel inicial.

Con el objetivo de adscribir a los lineamientos polí-  
ticos, filosóficos, científicos y metodológicos de la propuesta  
presentada por la DINES para las instituciones formadoras de do-  
centes dependiente de su jurisdicción, se ha elaborado un plan/  
de estudios específico para el primer nivel del sistema educati-  
vo: la escolaridad inicial.

Las necesidades de cada momento histórico han asignado  
al nivel inicial diversas funciones, a veces con prioridad de /  
alguna de ellas, otras en forma simultánea.

En su origen, la demanda del servicio surge a partir /  
de la incorporación de la mujer en la esfera laboral, en contex-  
tos sociales carenciados, extendiéndose progresivamente a otros  
niveles sociales, conjuntamente con la transformación de la es-  
tructura familiar, la reducción del ambiente en la vivienda y /  
el incremento del protagonismo femenino en todas las esferas //  
del quehacer social.

A esta función social de la educación inicial, se a-/  
grega hoy la función pedagógica, la cual puede ser analizada /

desde diversas dimensiones:

a) Dimensión preparatoria

Se refiere a la preparación para la escuela primaria como lo demuestran las denominaciones aún utilizadas (pre-escolar, pre-primaria, etc.). Se desconoce aquí el carácter escolar de este primer nivel // del sistema educativo.

b) Dimensión optimizadora

Se centra en el proceso de potenciar un óptimo de desarrollo madurativo, evolutivo y educativo orientado hacia los objetivos del nivel.

c) Dimensión socializadora

El nivel comparte con la familia la responsabilidad de desarrollar al ser social del niño, a través de su inserción en el contexto sociocultural. Esto /// plantea la necesidad de una relación fluida, articulada e integrada entre la familia, la escuela y la comunidad.

d) Dimensión preventiva

La institución de nivel inicial desempeña un papel / significativo en la prevención de los efectos negativos de la marginación socio-económica, concretando acciones de orientación y apoyo al grupo familiar. Asimismo, es necesario analizar el rol institucional en la prevención de los trastornos de aprendizaje.

e) Dimensión recuperatoria

La detección temprana de anomalías, alteraciones, / perturbaciones en las situaciones de aprendizaje // permite realizar su derivación e iniciar precozmente la recuperación.

Por otra parte, se plantearon los caracteres funcionales de la institución formadora de docentes de nivel inicial, / que son:

- a) La apertura, que hace posible la conexión con el en torno histórico y socio cultural y convierte a la / institución en un organismo participativo, mutante/ y permeable, abierto a los distintos mensajes del / medio, a las innovaciones y cambios, a los replan - teos de conocimientos, actitudes y estrategias, a / los vínculos y a los afectos.
- b) La integración y la interdisciplinariedad: conside- rando a la realidad como una totalidad aprehendida/ a través de la coordinación de los distintos sabe - res y disciplinas y desarrollando y consolidando en los futuros docentes, la creatividad y la avidez // por conocer y descubrir.
- c) La democratización, con la producción de conocimien - tos y estrategias de alto significado y calidad, / en tanto la institución puede ser considerada como/ un centro de investigación participativa y dinámi- / ca.

El conjunto de valores y líneas de acción que se han / expuesto hasta aquí, determina los objetivos a los que debe ten - der la institución formadora de docentes del nivel inicial, que fueron planteados como sigue:

- \* ACTUAR como centro de formación docente logrando la formación de un profesional de la educación con es - píritu crítico, reconstructivo del saber científico y no científico, con una sólida capacitación pedagó - gica y técnica para operar en el ámbito del Nivel I nicial.
- \* BRINDAR las bases para la formación permanente de / un docente comprometido con la realidad histórico- / sociocultural, que contribuya al desarrollo de una

identidad cultural tomando como punto de partida lo local y lo regional para trascender hacia lo nacional, lo latinoamericano y universal.

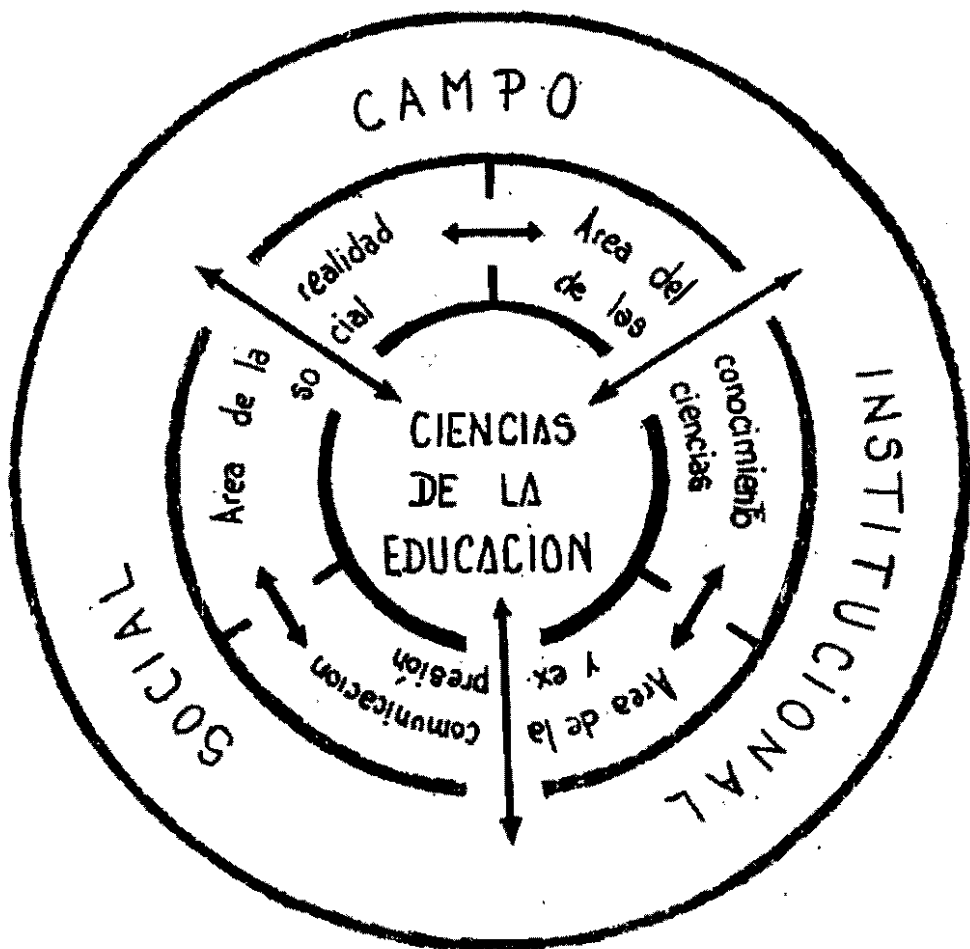
- \* CONSTITUIRSE en encuentro de investigación, documentación y difusión de los aspectos vinculados con la problemática educativa del nivel; abierto e integrado a la comunidad.
- \* GENERAR una dinámica de funcionamiento caracterizada por interacciones humanas basadas en prácticas / participativas, democráticas, cooperativas, de respeto y valoración recíprocos.

Sobre esta base se ha desarrollado una estructura del plan de estudios que incluye tres instancias:

- A) Para el ingreso, una vez cumplimentados los requisitos administrativos y académicos (aprobación del nivel medio), los aspirantes deberán:
  - 1) asistir y participar en los cursos de información y orientación vocacional, profesional y educativa que se desarrollarán en la institución durante los meses de octubre y noviembre.
  - 2) someterse a un diagnóstico a fin de evaluar tentativamente las actitudes, aptitudes y recursos/ personales válidos para la profesión docente.
- B) Comprende la etapa de formación en sí. El alumno // cursará, con carácter de regular en un período de / tres años, la carrera de "Maestro de Educación Inicial".
- C) Una vez graduados, los alumnos podrán seguir estudios para el grado de "Profesor de Educación Inicial", en especialidades a fijar.

La estructura interna del curriculum académico destinado a la formación de maestros de nivel inicial se expresa en el siguiente diagrama.





1. El diagrama muestra una estructura dinámica. El área / de las ciencias de la Educación cumple la función de articular, desde el inicio, el desarrollo teórico-práctico, no sólo de su contenido específico (las ciencias de la educación: pedagogía, / psicología, sociología y otras que culminan con las residencias docentes) sino y en modo equivalente, el enfoque de las otras á reas que configuran el currículo. Por lo tanto, se espera que me diante una adecuada coordinación de su propio quehacer con el / quehacer de las áreas restantes se introduzca, mediante una ob- servación y una escucha atenta, en la institución real para ir a vanzando gradualmente y culminar con las residencias docentes / en tres campos diferenciados pero complementarios:

- a) Educación formal o sistemática
- b) Educación no formal o asistemática
- c) Investigaciones explorativas

El programa fijará los procedimientos y los métodos / de trabajo correspondientes.

De lo que se trata, fundamentalmente, es que durante / el período de trabajo de campo, correctamente diversificado, // brinde la posibilidad de llevar a cabo un contacto maduro con la realidad institucional, en las múltiples dimensiones que adquiere su labor específica.

2. El resto del campo curricular pesa a funcionar en un / plano subsidiario. Está compuesto por tres áreas complementa- / rias:

- 1) Comunicación y expresión
- 2) Conocimiento de las ciencias
- 3) Conocimiento de la realidad social

El área de las ciencias de la educación opera como un articulador de las áreas restantes, no solamente desde el punto de vista de la implementación metodológica, sino a la hora de / seleccionar los contenidos científicos tecnológicos específi- / cos. Contenidos igualmente organizados en módulos y unidades di- / didácticas que de manera gradual irán incorporando el modelo de aprendizaje interdisciplinario.

3. Cada área dispondrá, para su desarrollo, de determina- das unidades horarias semanales de 80 minutos. En cada curso // lectivo se privilegiarán algunas áreas.

4. Como parte complementaria, en correspondencia con los intereses y disposiciones de los estudiantes, el Plan de Estudio incorpora un conjunto de talleres electivos, que el alumno elige libremente, entre los que ofrece la institución o bien la comunidad.

5. Subrayamos que este nuevo modelo curricular debe percibirse como una alternativa basada en la conformación de una estructura móvil, reconstructiva, que obliga a la recreación // permanente del conocimiento y sus métodos de abordaje y transmisión. Conocimiento que es auténticamente tal en tanto supera la escisión entre teoría y práctica y se adecua a la historicidad/ de su quehacer. Modelo curricular que necesita incrustarse en una nueva organización institucional, cuya flexibilidad brinde / la posibilidad real de producir conocimientos científicos y vivenciar acciones personales y colectivas según medios democráticos de gestión auténticamente participativa.

#### AREA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Lo que caracteriza a esta área es ser el espacio específico en que se realiza la reflexión sobre la práctica social en que consiste la profesión docente: es el ambiente natural de definición del rol docente en su más complejo sentido. / También debe ser el lugar de análisis del curriculum mismo como propuesta teórica y su vertebración con su implementación.

La función vertebradora de esta área requiere generar dentro del área misma una actitud de disponibilidad interdisciplinaria, de consulta, de trabajo en equipo, de proyectos comunes, de cátedras que compartan momentos de aprendizaje y, hacia

afuera de ellas, una intersección continua con las demás áreas / para mantener la coherencia del proyecto y para recoger sus // preocupaciones y problemas pedagógicos y buscar soluciones conjuntas. Se trata de una forma de trabajo coordinado que se da / desde el comienzo mismo del plan de formación y que será intensificado durante el tercer año y más aún durante la residencia.

El área tiene también una intervención activa en la // contextualización pedagógica de los talleres, tanto en su pertinencia respecto de los objetivos generales del currículo como / en lo específicamente metodológico.

Esta área tiene una marcada responsabilidad en la inserción temprana del estudiante en la realidad institucional y se convierte así en el ámbito propio de la reflexión sobre las / exigencias del rol y su consecuente confirmación vocacional.

#### AREA DE COMUNICACION Y EXPRESION

El área de comunicación y expresión responde básicamente a un principio filosófico universal: los hombres son plural en la medida en que se comunican. Comunicarse es sintonizar, / es hacer comunidad, es vincularse, es participar, es dialogar, / es expresarse. La expresión es el aspecto significativo de toda comunicación, pues connota una forma peculiar de comunicar la / vida, de traducir el mundo. El papel que desempeñan profesores / y alumnos como sujetos de comunicación, sirve para caracterizar muy decisivamente el método que se utiliza. Así el valor científico de la comunicación, dentro de un modelo didáctico es decisivo, aunque no excluya a otros modelos formales de análisis de

de la realidad pedagógica; para ser más estrictos, los integra.

En la preparación de los docentes de nivel inicial se abordará el desarrollo de sus competencias comunicativas y expresivas, pues consideramos que éstos son fundamentales para el abordaje de los contenidos programáticos disciplinares. Ya se trate de que el alumno conozca, interprete y se exprese en la labor pedagógica propiamente dicha, como también que se capacite/ personal y profesionalmente para el ejercicio de esta función.

La lengua es una manera natural de comunicar nuestra / ser. El estudio de la evolución del lenguaje en el niño y su // construcción social aportan un sustento cognitivo y funcional / importante para quienes tendrán a su cargo la educación del niño en los primeros años de vida.

De lo antedicho se deriva que la lengua que el futuro/ docente de nivel inicial debe conocer, comprender y valorar, es aquélla que el niño construye internamente en su contacto con / el mundo; la que adquiere en esa interacción constante con los otros, en lugar de recibirla como un conocimiento pre-elaborado.

El ser humano cuenta, desde los primeros años de vida, con lenguajes no verbales -menos socializados que el verbal- // que lo ayudan en la difícil aventura de crecer, de ser HOMBRES.

#### AREA DE CONOCIMIENTO DE LAS CIENCIAS

Se plantea el requerimiento de la formación de la actitud científica en el alumno terciario. La posibilidad de dudar, indagar, conocer, interpretar diversos fenómenos, explorar-experimentar de manera sistemática, de establecer todo tipo de rela

ciones lógico-matemáticas. Estos son los caminos que favorecen/ la construcción social e individual del conocimiento.

El núcleo coordinante de esta área estará dado a par- / tir de un enfoque interdisciplinario que encuadre nudos de ac - ción didáctica significativos para el alumno terciario, para el niño y para el profesor. En esta búsqueda de alianzas estructu- rantes participarán, de diversas maneras, los estudiantes, los niños, los docentes.

#### AREA DEL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD SOCIAL

En la formación de los futuros docentes de Educación I nicial, es necesario estructurar un área que lo capacite para / desempeñar un papel activo y transformador dentro de las múlti- ples situaciones cambiantes y problemáticas de la realidad so - cial en la que está inmerso como persona y como alumno y en la/ que deberá actuar como profesional.

La complejidad de la relación social debe ser enfocada, entonces, desde una perspectiva metodológica. Esto significa // que la investigación social será el eje en que se apoyará el de arrollo del área a través de sus contenidos y una dinámica que estimule en los alumnos una práctica permanente de investiga- / ción con una actitud objetiva, crítica y sistemática frente al conocimiento de esa realidad.

## CONSIDERACIONES FINALES

El Taller de Ideas y Propuestas sobre la formación docente para el nivel inicial en la temática de la integración familia-escuela, puede ser resumido en dos instancias complementarias.

En la primera, cuyo objetivo fue la reflexión acerca de algunos conceptos y realidades vinculadas con la problemática del taller, se buscó favorecer el conocimiento de la realidad familiar y el acercamiento posible a la misma a partir del rol docente. Así, a partir del desarrollo del concepto de calidad de la educación y del análisis de los niveles de pertinencia y relevancia del nivel inicial, en el proceso de democratización de la enseñanza (Lic. María R. Almendoz), se observaron las posibles vinculaciones entre familia y escuela, mediante la aplicación de una tipología descriptiva que permita su reconocimiento y en consecuencia, una acción adecuada a cada realidad. (Prof. Marta H. Fulco).

Como complemento de estas conceptualizaciones, se presentaron algunas situaciones observadas en los institutos de formación docente, como resultado de la investigación realizada por el PEIN sobre el tema de la integración familia-escuela // (Lic. María del Carmen García), destacándose la ausencia de contenidos y prácticas en esa materia.

En la segunda parte del taller, orientado a motivar la elaboración de propuestas, se comentó un anteproyecto sobre la

## - CONSIDERACIONES FINALES -

El Taller de Ideas y Propuestas sobre la formación docente para el nivel inicial en la temática de la integración familia-escuela, puede ser resumido en dos instancias complementarias.

En la primera, cuyo objetivo fue la reflexión acerca / de algunos conceptos y realidades vinculadas con la problemática del taller, se buscó favorecer el conocimiento de la realidad familiar y el acercamiento posible a la misma a partir del rol docente. Así, a partir del desarrollo del concepto de calidad de la educación y del análisis de los niveles de pertinencia y relevancia del nivel inicial, en el proceso de democratización de la enseñanza (Lic. María R. Almandoz), se observaron las posibles vinculaciones entre familia y escuela, mediante la aplicación de una tipología descriptiva que permita su reconocimiento y en consecuencia, una acción adecuada a cada realidad. (Prof. Marta H. Fulco).

Como complemento de estas conceptualizaciones, se presentaron algunas situaciones observadas en los institutos de / formación docente, como resultado de la investigación realizada por el PEIN sobre el tema de la integración familia-escuela // (Lic. María del Carmen García), destacándose la ausencia de contenidos y prácticas en esa materia.

En la segunda parte del taller, orientado a motivar la elaboración de propuestas, se comentó un anteproyecto sobre la



formación de maestros de nivel inicial, como una experiencia // concreta de búsqueda de respuestas a las nuevas exigencias pedagógicas y sociales (Prof. Cristina Denies).

Finalmente, se llegó a la tarea grupal, en la que los/ participantes volcaron sus reflexiones, experiencias y aspiraciones. A fin de orientar la discusión y aproximarse a los objetivos del taller, los grupos trabajaron en base al siguiente // planteo:

"¿Cuáles serían los mecanismos más aptos para aumentar/ la pertinencia y relevancia de la formación docente para el nivel inicial en el tema del vínculo familia-escuela; ya sea mediante la adecuación del actual currículum (propuestas de corto plazo) o la modificación // del mismo (propuestas de mediano plazo)?"

Algunas de las propuestas y comentarios presentados al plenario final de la reunión, se resumen a continuación:

- \* Promover, desde cada asignatura y/o área curricular, la elaboración de propuestas y técnicas diferentes / de participación escuela-familia, a través de actividades recreativas, construcción de materiales sonoros, promoción de espectáculos para niños, club de / narradores, coordinación de talleres comunitarios, / etc.
- \* Favorecer la participación de las alumnas residentes en las reuniones y comunicaciones con padres.
- \* Fomentar el intercambio de experiencias entre los //

institutos de formación docente de diferentes jurisdicciones (Municipalidad, Provincia, Privados).

- \* Apoyar la creación de un banco de experiencias en // los profesoradoes-madre, concretado a través de la // participación de ex-alumnas, que permita difundir y evaluar las innovaciones aplicadas.
- \* Recomendar que en los centros educativos se realice, a partir de un diagnóstico previo, un planeamiento / institucional que permita abordar una serie de acciones facilitadoras de la relación familia-escuela, // tanto desde lo puramente escolar como desde lo comunitario.