MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA

Dirección Nacional de Educación
Pre Primaria y Primaria

ORGANIZACION DE ESTADOS AMERICANOS

PROYECTO MULTINACIONAL PARA LA EDUCACION
INICIAL Y BASICA EN AMERICA LATINA

ein

Programa de Educación Inicial

Foll
372.3
1

18644

Inicial:

Lic. J. Susana BAÚDE de BOUQUET

ACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Secretario General:

Embajador João Clemente BAENA SOAR

Director del Departamento de Asuntos Educativ

LA ARTICULACION: UN ENFOQUE INTEGRADOR

SERIE III

DOCUMENTOS

ARGENTINA

INV 018644
SIG Foll 372.3
LIB 1

LA ARTICULACION: UN ENFOQUE INTEGRADOR

1989

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:

Embajador 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

Participan en las acciones de articulación:

-Lic. J. Susana Bagur de Bouquet

-Lic. Graciela David

-Lic. Susana Fernández

-Profesora Martha H. Fulco

-Lic. María del Carmen García

-Lic. Cecilia Gómez de Posse

-Maestro Horacio Margenat

CONTENIDOS

1. Introducción 4

2. El Problema de la articulación 8

2.1. La articulación horizontal 8

2.1.1. El niño 8

2.1.2. La escuela 9

2.1.3. El docente 12

2.1.4. Comunidad y familia 14

2.2. La articulación vertical 16

2.2.1. La adopción de un marco pedagógico compartido 17

2.3. Nuestra propuesta 18

3. Dos experiencias de articulación 22

3.1. Articulación nivel inicial-básico 22

3.2. Articulación educación no formal-educación formal 24

1. INTRODUCCION

La educación es un proceso integral que debe conferir tanta importancia a las acciones que se cumplen en la institución escolar, como a aquéllas que se llevan a cabo en la familia y la comunidad. Partimos de la base de que lo que tipifica a un acto como educativo no es el individuo o institución que lo realiza, sino exclusivamente su propia naturaleza.

Esto supone: a) reconocer en todas las personas su potencialidad para actuar como agentes educativos y b) valorar al mismo tiempo a quienes por su formación, actitud y experiencia son capaces de implementar acciones que optimicen el servicio educativo.

La necesidad de dar respuesta a problemas de organización del sistema, aun en aspectos tan puntuales como el que nos ocupa, trasciende el ámbito escolar y exige orientar los recursos comunitarios: familia, docentes, instituciones locales y regionales.

La institución escolar, desde el punto de vista histórico-social, cuenta con una sospechosa permanencia, asentada en la "cristalización" o "congelamiento" de la realidad.

La escuela, concebida tradicionalmente como el espacio de lo instituido una vez y para siempre, es evidente que no podrá transformarse sin proponerse "descongelar" esa barrera que la circunda.

La respuesta a los diversos problemas que en la actualidad educativa aparecen como síntomas, está en lograr una institución más dinámica, más flexible, sólo realizable mediante la búsqueda de canales más efectivos y directos de comunicación tanto al interior de las escuelas como entre las escuelas y su entorno.

Estamos convencidos que en nuestro sistema el eje de la educación pasa más por las exigencias del planeamiento institucional que por las necesidades del niño. Seguramente debe existir un orden secuencial que satisfaga la organización del docente; sin embargo, este ordenamiento no siempre coincide con las necesidades y expectativas del alumno.

La primera infancia es una etapa riquísima en adquisiciones, que se ve favorecida si el medio externo que rodea al niño le es favorable.

Este período de la vida del ser humano, por lo general y en condiciones normales, se desarrolla casi enteramente en el seno de la familia. Actualmente gran parte de los niños completan el aprendizaje de esta primera etapa en el jardín de infantes, de modo que al comenzar primer grado ya tienen, bien o mal, una experiencia escolar. Otros asisten por primera vez a una institución educativa al ingresar a la escuela primaria. Para ambos grupos de niños nos remitimos a ciertos principios básicos que nos ayudarán a comprender y respetar mejor su evolución.

1) Cada niño es único en su experiencia.

2) Cada niño aprende con su propio ritmo, con una rapidez distinta.

3) El niño tiene un afán investigativo que le posibilita su desarrollo, una gran curiosidad a ser satisfecha.

4) El niño aprende en acción. No le basta con escuchar.

5) La Escuela es para los niños: esto parece obvio y en realidad no lo es. Habitualmente no se piensa en ellos tal como son sino como nos gustaría que fuesen. Se organiza la tarea educativa para el alumno ideal y no para el real. Por ello muchas de las dificultades de la educación se atribuyen a causas externas al proceso mismo.

Para mejorar el proceso educativo o solucionar las problemáticas que se presentan en el sistema, generalmente son tres las posibles tareas a encarar:

a) efectuar cambios formales (programas, currículo, libros);

b) utilizar tecnología: actualmente la educación cuenta con tecnología de avanzada, sistemas a distancia, máquinas de educar, material didáctico, etc.;

c) cambiar la actitud educativa.

Las tres tareas no son independientes una de otra. Los cambios curriculares (Programas y Tecnología) no pueden efectuarse si no van acompañados de mo-

dificaciones en la actitud educativa.

Un docente que se compromete con los resultados del aprendizaje en función de las características y necesidades de sus alumnos, seleccionará contenidos y recursos tecnológicos teniendo en cuenta:

- conocimientos que ya posee el niño
- etapa evolutiva
- características culturales
- intereses
- aptitudes
- motivación del niño para aprender
- coherencia y secuencia lógica de los contenidos de aprendizaje
- necesidades de la comunidad.

Es por ello que cualquier cambio real a nivel currículo implica una actitud diferente del maestro: una profunda observación, una mayor comunicación, una valorización del contexto del que emerge el niño y un dominio de los contenidos y técnicas que le permitan ser orientador del aprendizaje y no sólo transmisor de información.

El problema de la articulación pasaría, según nuestro criterio, por cuatro ejes fundamentales:

1) el niño, cuyo desarrollo se da en un proceso continuo, que no debe detenerse al pasar de una a otra institución, ya sea de la familia a la escuela o de un nivel educativo a otro;

2) la escuela, que debería organizarse técnica y pedagógicamente para facilitar el pasaje armónico entre niveles o formas no sistemáticas de educación;

3) los docentes, cuya actitud debería modificarse en función de una modalidad que contemple el marco valorativo del contexto socio-cultural y las necesidades del niño a lo largo de su evolución;

4) la comunidad y la familia, que mediante un intercambio fructífero con los docentes y la escuela, colaboran para asegurar que el tránsito del niño de una a otra institución, sea eficaz y provechoso para él.

El problema de la articulación se presenta tanto para el niño que ingresa a primer grado habiendo cursado la enseñanza preescolar, como para el que proviene directamente de su grupo familiar. En consecuencia, articular sería favorecer el pasaje: a) de un nivel a otro de la educación sistemática, o b) del núcleo familiar primario, a la institución escuela. Esto nos lleva a comprender la educación como una tarea que atañe no sólo a la escuela sino también a la comunidad.

En síntesis, el objetivo consistiría en superar las rupturas o conflictos que puedan darse en el proceso educativo del niño, aunando los esfuerzos de cada uno de los múltiples agentes.

Aun cuando la articulación es un fenómeno total, que trata de superar la distancia entre educación y vida, a los efectos del análisis podríamos distinguir dos dimensiones:

a) articulación horizontal: armonizar el proceso educativo con la realidad, y

b) articulación vertical: dar unidad al proceso educativo mismo.

2. EL PROBLEMA DE LA ARTICULACION

2.1. La articulación horizontal

El proceso educativo debe verse contextualizado. Sus protagonistas, adulto significativo y educando, sus recursos, sus técnicas, métodos y teorías que lo fundamentan forman parte de una sociedad que, en parte los condiciona, en parte les proporciona nuevos estímulos para perfeccionarse.

Ver desde esta dimensión de totalidad el problema, abre múltiples posibilidades y desarrolla diversas potencialidades.

Los medios de comunicación masiva, las distintas actividades productivas, las formas de utilización del tiempo libre, etc. pueden aportar al proceso educativo y pueden a su vez recibir aportes del mismo.

Este tipo de articulación será el marco desde el cual se deberán pensar las estrategias de articulación vertical.

2.1.1. El niño es el sujeto del hecho educativo; corresponde pensarlo en sus dos dimensiones temporales:

a. Sincrónica: es su ahora, nos lo muestra como un ser en situación, la misma se define en términos de nivel evolutivo (cognitivo, afectivo y social), entorno cultural, características sociales de los grupos que integra (estrato social, instituciones, etc.), coyuntura económico-política que lo condiciona de una manera inmediata.

b. Diacrónica: nos lo presenta como un ser histórico, con un pasado en el cual el grupo familiar juega un rol preponderante, un futuro que se visualiza en función de las posibilidades que la sociedad en la cual está inserto le ofrece y un presente, punto de intersección de pasado y futuro en la situación descripta en (a).

Desde esta complejísima realidad que es el presente del niño, debe trabajar todo agente educativo. Corresponde a la escuela, institución nacida específicamente con este fin, atender esta problemática.

Para la escuela tradicional el niño es 'el alumno', homogeneizado por nor-

mas de presentación (vestido, peinado, útiles escolares) que debe transitar por un currículo escolar también uniforme. Los conflictos, las rupturas que puedan darse respecto de la diversidad de aspectos que hemos señalado, frente a la uniformidad de la institución, los deberá resolver el mismo niño, ya sea desvalorizando uno u otro o, en el peor de los casos, a los dos.

A este niño se le exige algo que no está en condiciones de resolver y los efectos negativos los vemos en fenómenos que se hacen más pronunciados a medida que avanza en el sistema educativo: un alumno cada vez menos automotivado, un adolescente que no le encuentra ningún sentido a la escuela media y que no logra definir su ubicación productiva en la sociedad.

Nuestra propuesta: 'partir de la actividad del niño', implica tener presente no sólo al 'alumno en la escuela' sino al 'niño en el hogar', compartiendo experiencias con los miembros de su familia, mirando televisión, hojeando revistas, escuchando radio; 'en la plaza o en la calle', jugando con otros niños; 'en el club', practicando deportes; 'en el monte, en el río' (para los niños de otros contextos culturales).

Si a esta diversidad de espacios en que se desarrolla la vida del niño, le agregamos la dimensión temporal y comparamos las 4 ó 6 horas en las que, durante 180 ó 200 días por año, permanece en la escuela, con el resto de tiempo que pasa fuera de la misma, la necesidad de modificar nuestra actitud se hace más evidente.

La actividad libre del niño hará que esos ámbitos en los que se desarrolla su vida cobren también una dimensión; será el material adecuado para que el docente elabore una propuesta pedagógica significativa y articulada con la realidad.

2.1.2. La Escuela. La articulación de la escuela con su entorno educativo (otros sistemas o niveles escolares) y comunitario, a través de una interacción planificada y orgánica, es un camino que debemos transitar.

Esta articulación no deberá limitarse a un acercamiento formal a los otros agentes educativos sino que deberá realizarse desde la inserción partici-

pativa de la escuela en el contexto social, asumiendo el compromiso histórico-cultural de formar parte de esa realidad dinámica, contribuyendo así al proceso de cambio que permitirá mejorar la calidad de vida de los individuos que la componen.

En la medida que la escuela comience a contemplar como responsabilidad esta necesidad de articulación y haga sentir este aporte concreto a la comunidad particular, condicionará una aceptación real, no ya sólo formal, que gravitará significativamente en la formación y retención de nuestros alumnos. Esto, a su vez, promoverá la cooperación de la comunidad respecto de los objetivos educativos.

La comunidad escolar es un microsistema que refleja modalidades de la sociedad, responsabilizándose de las decisiones, funciones y ejecuciones que ésta, velada o explícitamente, le asigna.

La escuela es punto de entrecruzamiento de pautas pedagógicas viejas y nuevas que conviven en el sistema, de las líneas políticas educativas, y de las necesidades históricas de una comunidad que manifiesta su derecho al protagonismo. Todo esto la convierte en una institución a la que se debe ayudar para que desarrolle herramientas técnico-profesionales que le permitan flexibilizar -en esta articulación- su comportamiento y lograr un equilibrio dinámico y eficiente.

Esto hace imprescindible plantearse la vigencia del proyecto autoritario, tan presente en nuestro medio, y que cada vez se muestra más alejado de la realidad.

Cabría aquí preguntarse qué país, qué historia ven nuestros alumnos en la escuela, y qué contradicciones les genera el aprender un pasado argentino pleno de héroes, fechas gloriosas y gestas exitosas, y una geografía anecdótica plagada de superlativos tales como "el río más ancho", "la avenida más larga", "la ciudad más limpia", "el más inmenso vergel donde se posee todo para proveer al mundo", etc.

Entre estas "Argentinas" está el país presente que, salvo honrosas excepciones, la escuela no menciona.

Lo peligroso de moverse con valores absolutos, idealizados, es que genera alumnos y futuros ciudadanos confundidos e inseguros, al no encontrar posibilidad alguna de comparación o confrontación entre lo que oyen y leen en la escuela y lo que ven en la calle, en su casa, en su comunidad y aún en los periódicos que pocas veces les enseñan a leer concienzudamente.

Con respecto al tema de la relación escuela-comunidad, creemos importante señalar las posibilidades siguientes:

a) la escuela separada de la comunidad (tradicional)

b) la escuela como modelo de comunidad democrática

c) la escuela de la comunidad.

En América Latina, las escuelas adhieren en un altísimo porcentaje al primer modelo, muchos de los síntomas que hemos mencionado son parte de las limitaciones del mismo. Podríamos agregar:

- La vía académica, como el único camino comprobado para la eficiencia, hace que, en la formación y capacitación de los docentes, los funcionarios la consideren como la respuesta acabada al problema.
- La selección de contenidos basada en su valor como disciplina mental, razón por la cual los 'especialistas en contenidos' asesoran a los técnicos en la elaboración de currículos, de modo tal que la dirección del cambio resulta 'decretada desde arriba'.

Nuestra propuesta lleva implícita la adhesión a los otros dos conceptos de relación entre la escuela y la comunidad: la escuela de la comunidad y como modelo de comunidad democrática.

Sería importante considerar toda la comunidad como agente educativo. De allí nuestra preocupación por la participación de la familia, de favorecerle espacios de reflexión, para luego -y recién a partir de allí- pensar en la educación que exige nuestra realidad.

La escuela será el fruto de vivir, crear y crecer en una comunidad. Esta escuela presenta características particulares:

a) Enseña a los niños a sentirse protagonistas y no objetos; y a favore-

cer, desarrollar y utilizar los recursos de la comunidad local.

b) Sirve a toda la comunidad y no sólo a los niños en edad preescolar o escolar.

La formación docente pasaría entonces, no sólo por la vía académica, sino por la actitud dialógica hacia los otros agentes educativos de la comunidad.

Respecto a los contenidos programáticos de la educación inicial, se hace necesaria una programación que ofrezca elementos acordes con los principios educativos que se proponen, presentando la realidad más significativa para los niños de este nivel, sin distorsionarla y aportando elementos que favorezcan la creatividad. El objeto sería generar en el alumno una idea clara acerca de su ambiente para posibilitarle -en el futuro- respuestas viables a sus propios interrogantes.

Si bien sabemos de las ventajas de implementar este tipo de proyectos en comunidades pequeñas, y reconocemos que en comunidades urbanas es más difícil, estamos convencidos no sólo de que es factible sino también de que ofrece grandes posibilidades para solucionar más adecuada y oportunamente los problemas puntuales y generales de nuestro sistema.

2.1.3. El Docente. El rol tradicional que el Estado y la sociedad otorgan generalmente al maestro en la práctica concreta, debe ser superado al ampliarse considerablemente la idea de educación y la concepción del educador.

Muchos docentes se sienten profesionalmente desvalorizados al comprender que los conocimientos, técnicas y metodologías que lograron con su formación, son cuestionados o pierden importancia con respecto a otros valores impulsados por este tipo de accionar. A esto se unen las exigencias para la ejecución de este modelo de cambio, que implica extensión o superposición horaria, reentrenamiento, reemplazos curriculares, nuevos métodos y técnicas para abordar al grupo de alumnos y los problemas del proceso de aprendizaje, necesidad de salir del aula y proyectarse en la comunidad, presencia y exigencia mayor de los padres de familia.

Es importante tener en cuenta la modificación vincular que nuestra pro-

puesta hace necesaria.

Consideramos que las relaciones entre individuos pueden ser adecuadas a tres tipos de vínculos que son: dependencia, cooperación y competencia.

En nuestro sistema, el vínculo internalizado alumno-docente más generalizado es el de la dependencia, el que se expresa en consignas tales como:

a) el docente sabe siempre más que el alumno,

b) el docente puede y debe juzgar y controlar al alumno,

c) el docente sabe que todos los alumnos son iguales más allá de sus diferencias,

d) el docente debe definir el vínculo y la comunicación posible con el alumno.

Todo esto implica pautar tiempos, espacios, contexto e identidad de los participantes, definir los roles e instituir el código y repertorio permitidos.

Aun los docentes más avanzados que ya ven como urgencia abolir las pautas del autoritarismo, perpetúan inconscientemente el verticalismo y se resisten a sustituirlo por un vínculo de cooperación, que incluya a la comunidad, sus necesidades y su propio lugar profesional insustituible en nuestro sistema.

El docente, en general, deposita la responsabilidad de ejercer la crítica respecto a contenidos y metodología en los científicos y técnicos. Mucha inteligencia y creatividad, se desperdicia esperando veredictos científicos y/o administrativos. Mientras tanto, muchos maestros se jubilan esperando su oportunidad para crear nuevas y más eficientes maneras de ejercer su rol, de comunicarse con ese alumno que llega a su salón por primera vez.

Pero un alto porcentaje de nuestra docencia prefiere negar lo que no conoce bien con el objeto de trabajar siempre con modelos conocidos y seguros. Decíamos que nuestra educación es verticalista porque nuestros maestros lo son. Los docentes responden de antemano a preguntas que los alumnos nunca alcanzaron a formularles. Y es que ellos fueron formados para saberlo todo y entonces "la pregunta", la reflexión y la investigación (suya o de los otros) no tienen cabida.

El objetivo de este proyecto de articulación, quizás sea el de intentar satisfacer todas las preguntas que ese alumno formula, y más aun que el mismo niño encuentre las respuestas a sus propios conflictos.

2.1.4. Comunidad y Familia. La complejidad de las sociedades actuales es manifiesta. Diversos universos de significación se abren día a día, sus lenguajes específicos entran a formar parte de la vida cotidiana: el niño habla de galaxias antes de haber estudiado astronomía; de átomos, aun cuando no sabe física; de explosivos cuando no llegó a la química; de alimentos balanceados, sin conocer la biología...

El avance técnico-científico es incontrolable y su ritmo impredecible; diversidad de medios lo transmiten y lo comunican aun a las regiones más aisladas: un simple aparato de televisión es una ventana abierta sobre la comarca, la región, el país, los continentes, el universo.

Mientras la escuela insiste en contenidos poco significativos, la sociedad brinda al niño múltiples ocasiones para ejercitar su actitud de asombro y su deseo de aprender. Es necesario saber aprovechar esta capacidad de difundir información que cada vez se ejercita con mayores posibilidades de éxito desde la sociedad, y hacer de ello una instancia educativa que dé una nueva vida a la institución escolar. La articulación horizontal que proponemos será posible si abrimos la escuela, ya sea para salir hacia el medio y saber encontrar, o para permitir que el medio entre con todas estas potencialidades educativas que posee.

Frente al contexto comunitario en que el niño se mueve, cabe aún otra reflexión que hace a la dimensión diacrónica de la sociedad: el problema de la identidad, entendida como los cimientos sobre los que se asienta la posibilidad de cohesión interna de un país. Esta cohesión no exige anular la diversidad ni silenciar los conflictos. Ella se logra con la toma de conciencia de la participación común en la misma lengua, con el respeto por las múltiples tradiciones arraigadas en el tiempo, revividas a través de las generaciones, con la valoración de estilos de vida que reflejan la riqueza de paisajes que hubo que desafiar y de gestas históricas en las que consolidó su ideal de vi-

da independiente.

Pero es por sobre todo el modo particular, encuadrado en un marco jurídico común, que cada sociedad particular tiene de continuar trascendiéndose, realizándose y creando cultura a través de su historia.

El tema se hace preocupante en una sociedad cosmopolita como la nuestra, en la cual debemos además atender a la identidad personal de cada uno de sus miembros. La diversidad cultural que observamos en muchas de nuestras escuelas, donde conviven el paraguayo y el chileno, el toba y el quechua, el coreano y el armenio, ¿debe ser anulada o neutralizada?

La identidad cultural hace coherente una personalidad pues le da raíces firmes desde las cuales crecer. Las conductas manifiestas de nuestros alumnos tienen bases muy profundas, arcanos remotos que para el docente, en muchos casos, es casi imposible conocer y aun imaginar. Nuestra propuesta incluye el tomar conciencia de la necesidad de abrir espacios para que pueda manifestarse toda esta riqueza, esta diversidad de respuestas inteligentes a la aventura humana de adaptarse dinámicamente al medio, que permitió, a través de los siglos, la aparición de formas culturales admirables.

La comunidad haciéndose presente a través de las familias que la componen, indudablemente enriquecerá el proceso educativo con nuevas experiencias y contenidos, al mismo tiempo que permitirá al docente acercarse un poquito más a esta base inconsciente sobre la que se asienta la conducta de sus alumnos y con ello logrará comprenderlos más y ayudarlos a crecer.

2.2. La articulación vertical

La necesidad de atender a la continuidad del proceso educativo que inicia el niño desde el momento de su nacimiento, contemplado desde la exigencia de la articulación horizontal impone, además, que se encuentren articulados todos los niveles escolares.

El alumno debería pasar de una clase o grado a otro, de un nivel a otro, a través de un confiable orden secuencial. Este orden es difícil de concebir a partir de la multiplicidad de currículos ocultos presentes en nuestra praxis, y especialmente de los diferentes criterios de evaluación y promoción que prevalecen en nuestros docentes (un docente aprueba hoy lo que mañana sancionará otro, y viceversa).

Aun cuando cada ciclo educativo tiene su función específica, cuando se lo compara con el siguiente asume una función preparatoria; cuando en cambio se lo compara con el anterior, tiene la función de completar o desarrollar lo ya recibido. Así, su conjunto debería constituir un todo articulado o, al menos, tendiente a la unidad.

Las diferencias entre los grados o niveles no comprometen la unidad del sistema, sino que son las que necesariamente se establecen por las características evolutivas de la población a la que están dirigidas, por el tiempo necesario para la adquisición de los conocimientos, y por la misma naturaleza de estos conocimientos.

La escuela, entonces, debe ser progresiva por definición, y cualquier tipo de estancamiento debe ser tomado como síntoma.

Nuestra concepción de articulación vertical se refiere tanto a la necesidad de armonizar el tránsito del niño de uno a otro nivel escolar, como el del pequeño que comienza en primer grado sin haber asistido previamente a preescolar.

Dos condiciones son necesarias, aunque no las únicas, para promover la articulación:

- la integración familia-escuela (articulación horizontal) de la que ya nos hemos ocupado, y

- un marco educativo compartido.

2.2.1. La adopción de un marco pedagógico compartido

La respuesta se diversifica frente a dos realidades a las que intentamos dar respuesta:

a) Articulación preescolar-escuela primaria (educación formal),

b) Articulación familia-escuela primaria (educación informal-educación formal).

a) Articulación preescolar-escuela primaria (educación formal).

Cuando se orienta la educación preescolar y escolar desde una misma perspectiva teórica, los aprendizajes sucesivos se integran -reforzándose- en un sistema coherente. Lo que quiere decir que el niño no necesita desechar lo aprendido para adecuarse cada vez a una nueva propuesta.

La elaboración de un marco teórico no implica de modo alguno la adopción de metodologías particulares para casos concretos, sino que a partir de lineamientos generales el maestro puede actuar conforme a su definición de la situación.

Con el fin de asegurar que las experiencias del escolar en su tránsito por el sistema tengan la necesaria coherencia, las maestras jardineras y primarias deben ponerse de acuerdo respecto de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué formas de relacionarse con el objeto de conocimiento han de favorecerse?
- ¿Cuáles son las estrategias para que el niño tienda a lograr esa forma de relacionarse con el objeto?

b) Articulación familia-escuela primaria (educación informal-educación formal)

La escuela primaria, en los casos que el niño no ha tenido la oportunidad de acceder a la educación preescolar, es el punto de confluencia de dos modalidades educativas: la informal, en la cual el individuo se educa por simbiosis; y la formal, institucionalizada, que responde a propuestas educativas intencionalmente elaboradas sobre la base de los aportes científicos.

Este problema se hace aun más conflictivo cuando los marcos culturales de

familia y escuela son diferentes.

En estos casos, señalamos la necesidad de brindar la oportunidad a las familias y a los docentes de reunirse para que juntos enseñando y aprendiendo, en un proceso horizontal de mutuo aprovechamiento, puedar ir dando respuesta a un problema compartido: educar a los niños respondiendo previamente a un interrogante común: ¿Cómo aprenden?

2.3. Nuestra propuesta: La creatividad y significación del aprendizaje en el marco de la autonomía.

El Programa de Educación Inicial apoya una propuesta educativa que favorezca la acción creadora. "Crear es el proceso de darle ser a algo nuevo". Nuevo, decimos, desde el punto de vista del párvulo. Puede no serlo para la sociedad, pero lo es para él pues ha creado a partir de sus afectos y conocimientos.

La sociedad cambiante exige personas capaces de adaptarse a las nuevas circunstancias, y de transformarlas si es preciso. Lo exige también el hombre, con derecho a poder hacer su aporte único e individual.

El niño que crece en un ambiente que reconoce su capacidad para aprender autónomamente, se sentirá libre para crear: lo hará con sus manos, originando objetos; con su mente, produciendo nuevas ideas. Encarará situaciones de maneras diversas. Huirá de la rutina, de la aceptación sin cuestionamientos. Tomará conciencia de sí mismo y de su potencialidad creadora.

Se ha señalado que en el transcurso de la vida el niño va perdiendo su capacidad creadora y su tendencia a asombrarse ante las simples circunstancias cotidianas. Tradicionalmente la actividad escolar se reparte entre el juego y el período de aprendizaje. Las escuelas varían en el tiempo e importancia acordados a uno y otro pero, en general, la línea divisoria está claramente definida. Durante la situación de juego el niño se siente libre, sigue su imaginación y crea situaciones mentales o concretas. Durante el aprendizaje actúa, las más de las veces, siguiendo pautas trazadas por el adulto.

Frecuentemente nos olvidamos que, al jugar, el niño aprende; y que al aprender "lo de la escuela", el proceso puede compartir con el juego las características que lo hacen fascinante: libertad, ritmo autorregulado, y el sentimiento de plenitud que sobreviene cuando uno se siente actor responsable.

Para crear es necesario sentirse bien con uno mismo. Rollo May habla de coraje: coraje para arriesgar y hasta para equivocarse, agregamos nosotros.

Al proponer que escuela y familia promuevan la creatividad en el marco de la autonomía, se desea enfatizar la necesidad de propiciar un ámbito donde se la pueda ejercer , ya que la creatividad es casi inherente a la naturaleza del niño pequeño. Se corre el riesgo de reprimir las características naturales mediante una educación autoritaria o paternalista.

En lo que respecta específicamente a la escuela, deberá ésta fomentar la creatividad en el proceso de apropiación de los conocimientos, permitiendo a los niños desplegar sus hipótesis infantiles sobre los temas en cuestión.

A diferencia de lo que ocurría en las sociedades primitivas, donde los jóvenes aprendían las técnicas (de producción, de la caza, etc.) observando o haciendo lo que veían hacer a los mayores, los niños y jóvenes de hoy realizan su aprendizaje en la escuela, alejados del contexto en el que aplicarán luego el nuevo conocimiento.

Actualmente esta forma de aprender "descontextualizada", para usar el término de Bruner, es necesaria para permitir la transmisión de la creciente red de informaciones de que dispone la sociedad. Muchos de los conocimientos tendrán valor en el futuro, dimensión temporal que los más pequeños no alcanzan a comprender del todo. Se hace imprescindible, por lo tanto, pensar en estrategias pedagógicas que ayuden a que el aprendizaje sea relevante.

Sin duda que en el Jardín de Infantes el aprendizaje descontextualizado es mucho menos frecuente que en la escuela primaria. A medida que el niño avanza en la institución educativa se amplía el espectro de los contenidos a aprender y la distancia de éstos a lo que es cotidiano para él.

Si bien el alumno del primer ciclo puede manejar datos de un grado de abstracción mayor, la significación personal de los contenidos debe continuar

siendo una constante.

Hay formas para que ese contenido que no es del aquí y ahora tenga sentido para el pequeño. No necesariamente es lo familiar -volvemos a citar a Bruner- lo que llega a ser significativo para él, sino lo que pueda vincular con sus sentimientos, fantasías y valores. Lo importante, entonces, sería que lo familiar esté incluido como instancia particular dentro de los conceptos más generales a aprehender.

Asimismo, cuando al niño se lo hace partícipe de la organización de su aprendizaje, el proceso adquiere la significación de lo personal. Al llevar a cabo su propio proyecto el niño establece un vínculo afectivo con lo que hace, se propone o estudia.

Otro problema a considerar por las maestras y las familias es el relativo a las distintas formas de captar la realidad en las diferentes etapas de desarrollo. La psicología evolutiva aporta datos que nos ayudan a comprender cómo aprende el niño en diferentes períodos de su vida: haciendo, imaginando, conceptualizando.

En todo momento el objeto de conocimiento debe presentarse de manera tal que pueda ser asimilado por sus esquemas actuales. Caso contrario el niño se limitará a recepcionar pasivamente la información. Pero peor aun, perderá confianza en su capacidad para elaborar el conocimiento.

Se ha señalado la importancia que el niño descubra las ideas fundamentales de las distintas materias de conocimiento de modo que, a partir de ese núcleo básico, pueda él mismo derivar nuevos conocimientos: en primer término que vea dónde está el problema; en segundo lugar, que sepa cómo y dónde buscar la información necesaria.

Sintetizando: para que el niño de preescolar y de primaria desarrollen su capacidad creadora, consideramos necesario que los agentes educativos:

- flexibilicen sus propuestas
- valoricen la capacidad natural de asombro
- alienten la autoimagen positiva mediante la ausencia de crítica desalentadora

- fomenten la iniciativa y la imaginación en el mundo fantástico y de la realidad
- fomenten la exploración y la iniciativa
- faciliten la integración de ideas, hechos y experiencias.

Las condiciones propuestas ayudarán a que el niño se sienta libre para investigar, arriesgar ideas y respuestas a sus preguntas, sintetizando e integrando sus adquisiciones intelectuales, estéticas y afectivas.

3. DOS EXPERIENCIAS DE ARTICULACION

Las experiencias que describiremos brevemente a continuación promueven prioritariamente una forma de articulación (vertical u horizontal). Sin embargo, no creemos que ninguna de ellas pueda darse aisladamente de la otra.

3.1. Articulación nivel inicial-básico

Eje: la lectoescritura

Tradicionalmente, la preparación para la lectoescritura constituye un área central en sala de 5 años, y consiste fundamentalmente en ejercicios de discriminación visual, auditiva, motricidad fina, nociones espaciales y temporales que se consideran necesarias y suficientes para la adquisición de la lengua escrita. Recientes investigaciones de la Dra. Ferreiro han demostrado que la adquisición de la lengua escrita está centrada en la comprensión por parte del niño de que ésta es un sistema de representación antes que un problema de orden espacial, visual y motriz. Al redefinirse la escritura como un objeto de conocimiento socialmente construido y dejar de ser una técnica de transcripción de fonemas en grafemas, el sujeto que conoce, esto es el niño, tiene una relevancia crucial en el proceso de aprendizaje. Ya no es el ser pasivo al que se le intenta enseñar sino un sujeto activo con hipótesis a la búsqueda de la comprensión del sistema y con una historia en relación a la escritura, sea porque ha visto carteles y periódicos, o porque le han leído cuentos, cartas, etc

Esta redefinición del proceso de alfabetización, donde el sujeto empieza a conocer el sistema cuando se plantea hipótesis sobre él y cuando tiene a su alcance material impreso, no sólo debe modificar las acciones pedagógicas en primer grado sino que debe redefinir las acciones del jardín de infantes.

Creemos que esta continuidad metodológica sobre este objeto de conocimiento -ya bastante estudiado como es la escritura- será la real articulación entre los dos niveles, al fijar como objetivo que el niño se apropie del sistema de escritura.

El considerar este objeto de conocimiento como objeto cultural tendrá otras repercusiones de mayor trascendencia, como ser la necesaria aceptación,

por parte de la escuela, de la cultura de origen del niño en relación a la lengua escrita y su nivel de construcción respecto de las oportunidades sociales que haya tenido para hacerlo. Esto implicará el abandono de los criterios de madurez para la lectoescritura que no son otra cosa que una forma de discriminación y rechazo a la procedencia cultural del niño. La madurez entendida como la posibilidad de tomar un lápiz, de escribir sobre un renglón, de hacer letra legible y tener en el espacio gráfico una prolijidad acorde con lo inculcado, será dejado de lado para empezar a considerarse qué piensa un niño sobre la escritura, cómo se arma una palabra, qué piensa que está escrito en un texto.

Por otra parte, esta nueva conceptualización de la escritura conlleva otro cambio importante pero esta vez en la relación familia-escuela. Aceptar la participación familiar en el proceso de aprendizaje del niño desmitifica el saber sacralizado escolar, valorizando el saber "de menor jerarquía" familiar. Si para construir la escritura se necesita la presencia del objeto de conocimiento (escritura) y un informante (persona alfabetizada que dé información sobre el sistema) es necesario reconocer que cualquier adulto alfabetizado puede dar información al niño para que éste construya. Así, las acciones iniciadas antes y fuera de la escuela de manera espontánea se retoman dentro y fuera de ella.

De esta forma, por un lado, el tiempo dedicado al aprendizaje en la escuela se extiende en el tiempo y espacio cotidiano y, por otro lado, el sentido del aprendizaje que se originó fuera de la institución, se profundiza en la escuela. Este conocimiento deja de ser escolar para reencontrar su sentido social.

Por lo anteriormente expuesto nos proponemos centrar el problema de articulación en la lengua escrita. Creemos que a través de ella se pueden generar procesos de aprendizaje. Estos procesos permitirán la inclusión natural de la familia que, en una acción conjunta con la escuela, ayudará a ese niño a desplegar toda su capacidad creadora, que luego, seguramente, repercutirá en otras esferas.

Este programa de articulación se llevará a cabo nucleando a maestros de

nivel inicial, nivel primario, docentes del Profesorado y autoridades del establecimiento educativo quienes, por un lado, conocerán esta nueva propuesta en sus líneas teóricas y, por otro lado, al poner en marcha algunas actividades, analizarán críticamente las modalidades de trabajo actuales e intentarán llegar a criterios homogéneos de trabajo en el aula.

Finalmente, se revisará la relación familia-escuela en referencia a los aprendizajes de los niños, y se intentará que los docentes valoricen las acciones asistemáticas respecto de la escritura realizada fuera de la escuela y puedan, a su vez, orientar a los padres en el tema en cuestión.

Esta acción se desarrollará en una Escuela Normal de la ciudad de Buenos Aires.

3.2. Articulación educación no formal-educación formal

En el marco de un planteo de articulación horizontal (comunidad-familia-escuela), el Programa se propone implementar y acompañar acciones pedagógicas de carácter no formal en el nivel inicial, en especial en zonas marginales carentes de servicios de preescolaridad.

La limitación de los recursos disponibles, particularmente los financieros, resulta de una distribución desigual que privilegia las formas institucionalizadas de enseñanza, en razón de tendencias tradicionales de la organización presupuestaria y administrativa, y de los valores dominantes de la cultura.

Sin embargo, la educación puede ser impartida y adquirida a través de modalidades diferentes, de mayor o menor grado de estructuración y mediante mecanismos pedagógicos diversos y a veces inesperados. Lo importante no son los caminos elegidos sino lo que se ha transmitido y adquirido. Todo ámbito sociocultural es de alguna manera un agente educativo, que utiliza las fuentes de información y difusión, las actividades sociales y recreativas, las relaciones familiares y de trabajo, etc., como elementos de la socialización. En el aprovechamiento de estas potencialidades pueden encontrarse nuevos tipos de organización que superen la concepción de una educación limitada en el tiempo (ci-

clos escolares) y encerrada en el espacio (escuela), tal como se ha expresado al comienzo de este documento.

En el caso de la educación inicial, el apoyo a experiencias no institucionalizadas, en especial en aquellas comunidades que se encuentran alejadas social y geográficamente de las instituciones educativas tradicionales, resulta de un proceso de valoración del grupo en sí y, a su vez, de integración con la sociedad global.

Para que esto sea posible, las acciones de educación preescolar que se desarrollan fuera del marco escolar, no pueden estar aisladas totalmente de la institución-escuela, siempre que ésta sea concebida como una escuela abierta, capaz de incorporar a sus contenidos y a su metodología los aportes culturales propios de las familias y la comunidad.

De este modo, se facilita el paso a la escolaridad primaria, convirtiendo el pasaje del medio familiar al educativo en un continuo que favorece el desarrollo integral de los niños, rescatando sus valores y potenciando sus capacidades.

La experiencia no formal constituye entonces una instancia de confluencia de dos culturas: la del grupo o comunidad (marginal o rural) y la de la escuela (de estratos medios y urbanos), convirtiéndose en elemento mediatizador y promotor del cambio social.

La participación de la escuela, generalmente primaria, en la experiencia de educación inicial, no implica que sea la responsable de las acciones a implementar, que perderían entonces su carácter de no formalidad, sino que coparticipe como otro actor más de la relación social que se establece.

De forma similar, se espera integrar a otros servicios de atención a la niñez, como es el caso de los centros de salud, de las asociaciones deportivas o recreativas, de la Iglesia, de las unidades de promoción social, de las instituciones de bien público, etc.

El compromiso de todos estos grupos para la atención integral del niño en edad preescolar permitirá asegurar los requisitos de igualdad y calidad de oportunidades educativas, entendidas como el acceso y el aprovechamiento de una

educación que favorezca la propia valoración, la autonomía y creatividad, la actitud crítica y el respeto mutuo.

Como primera experiencia se ha previsto iniciar acciones de educación no formal en zonas carentes de educación preescolar, como estrategia de articulación con la institución escolar.

Son sus objetivos específicos:

- que el niño potencie un desarrollo integral que facilite su tránsito de la educación informal (familia) a la educación formal (escuela);
- que las familias reconozcan y valoren distintos aspectos de su cultura y sean capaces de transmitirlos a la escuela, como base para la construcción de conocimientos institucionalizados, que sean aplicables en su comunidad y que favorezcan su integración a la sociedad global;
- que la comunidad ejerza su protagonismo en el planteo, toma de decisiones y ejecución de acciones que garanticen la atención integral del niño preescolar;
- que la escuela, en forma permanente, incorpore a su propuesta los contenidos culturales e intereses de la comunidad.

Las acciones se desarrollarán en dos comunidades rurales de la Provincia del Neuquén cercanas a San Martín de los Andes. La una, Puente Blanco, conformada por alrededor de 33 familias mapuches, es ágrafa. La otra, La Vega, de aproximadamente 70 familias, es población criolla.

En ambos casos no existen jardines de infantes.

No se ha estructurado una propuesta concreta aún pues ésta resultará del trabajo de los grupos comunitarios coordinados por un joven maestro de la zona.