372.3 Foll
1
10730

CURRICULUM

Derribando barreras

Publicación N° 5

Foll
372.3

INV 010730
SIG Foll 372.3
LIE 1

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

Ministro:
Dr. Juan José Catalán.

Secretario de Estado de Educación:
Dr. Gustavo Perramón Pearson.

Subsecretario de Educación:
Prof. Jorge María Ramallo.

DIRECCION NACIONAL DE INVESTIGACION, EXPERIMENTACION Y PERFECCIONAMIENTO EDUCATIVO (D.I.E.P.E.)

Director:
Sr. José Andrés Martín.

Jefa del Sector Curriculum:
Prof. María del Carmen Galloni.

E.I. 10219

El Sector Curriculum de la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo del Ministerio de Cultura y Educación publica en éste, su folleto N°5, una traducción extraída de la revista del Ministerio de Educación y Ciencia de Holanda; el título del artículo es "Derribando Barreras" - Integración de la escuela pre-primaria y primaria en los Países Bajos" -

A través de diversas experiencias se han tratado de evitar las fracturas que se producen al pasar de un nivel a otro. Se procura maximizar el aprovechamiento de las aptitudes del alumno y la labor docente, teniendo en cuenta los elementos tiempo, espacio y medio; tratando de minimizar los impedimentos para el logro de una ágil secuencia en la articulación.

Buenos Aires

REPUBLICA ARGENTINA

1 9 7 8

En Holanda, desde hace unos años, tanto dentro como fuera de los círculos educacionales, se ha tomado conciencia de la necesidad de cambios en la organización, forma y contenido de la Educación Pre-Primaria y Primaria. Estos cambios son considerados necesarios en razón de la modificación rápida y dinámica de la sociedad. O sea, la educación tiene que evolucionar junto con la sociedad.-

Hubo intentos en varios Colegios para terminar con la organización existente, la forma y el contenido, y reemplazarlos por un nuevo estilo de Educación. Estas escuelas han sido realmente las predecesoras de la escuela primaria que llamamos "nuevo estilo" (para niños de 4 a 12 años), que termina con la actual segregación entre la enseñanza pre-escolar para los niños de 4 a 6 años y la primaria para los niños de 6 a 12 años.-

Antes de que esta Escuela "nuevo estilo" pueda ser impuesta, el personal técnico a cargo del proyecto debe tener conciencia de los problemas que tal innovación radical trae aparejadados. Lo que se necesita son experiencias previas bien organizadas y cuidadosamente controladas en las escuelas mismas.-

Los resultados de estas experiencias deben ser evaluadas en conjunto con todos aquellos que están involucrados en el proceso de enseñanza: las autoridades competentes, los directores, el cuerpo de profesores y maestros, las organizaciones educativas, los padres y, de ser posible, los alumnos. Solamente si estos resultados prueban ser favorables, se presentará al Parlamento una enmienda a la Ley, para su posterior aprobación.-

SE ESTABLECERAN TRES TIPOS DE EXPERIENCIAS:

- experiencias de integración, las cuales pueden partir de la legislación existente sobre educación Pre-Primaria y Primaria.
- experiencias cooperativas entre las escuelas Pre-Primaria y Primaria dentro de los marcos de la legislación existente, posiblemente con pocos ajustes y excepciones.
- experiencias individuales que pueden tratar sobre contenidos de las

clases, métodos de la enseñanza, agrupación por edades, forma de cooperación, etc.

El estímulo y la ayuda para las experiencias dedicadas a una escuela "nuevo estilo" requieren gran cuidado y reflexión. Un Comité de Innovación de la Primera Escuela se formó en diciembre de 1973 para ayudar al gobierno en este asunto; asesorará al Ministro de Educación y Ciencias acerca de la puesta en marcha, los progresos y resultados de los procesos de innovación para los cuales la mayoría del personal de los Colegios está favorablemente dispuesto.

El Comité ha designado diez escuelas para participar en la experiencia de integración comenzando a principios del período escolar 1974-1975. Se planeó conjuntamente un proyecto de trabajo.-

Estas escuelas y cualquiera que participe en estas experiencias en el futuro, tendrán que llenar un número de condiciones. Las autoridades y el personal de la escuela deben estar totalmente convencidos de la necesidad de su aplicación en forma progresiva; asimismo, los maestros deben tener, a su vez, experiencia de trabajo con los métodos nuevos. Además, al evaluar los resultados, se respetará la propia responsabilidad de la escuela y su contribución dentro del marco de los objetivos de la innovación.-

Ya que se ha comenzado espontáneamente con las experiencias progresivas en una escala pequeña, el Comité de Innovación tendrá que desarrollar diferentes programas en cooperación con las escuelas involucradas, no solamente para asegurar el progreso de las innovaciones, sino también para evaluar y difundir sus resultados. En los años siguientes más experiencias serán puestas en marcha. Si éstas demuestran claramente cómo la educación Pre-Primaria y Primaria pueden integrarse, se podrá legislar al respecto. Sólo entonces la escuela "nuevo estilo" será introducida. Este no será un trabajo pequeño porque, en última instancia, comprenderá 8300 escuelas primarias y 6800 pre- primarias y en conjunto, dos millones de alumnos y setenta mil maestros.-

Previo a esto, por supuesto, hay todavía muchísimos problemas diferentes para solucionar, tal como la introducción de un curso para los mae

tros que van a enseñar en las nuevas escuelas, cursos de reentrenamiento y actualización para los maestros no entrenados para enseñar en las escuelas integradas, y la provisión de un servicio de asesoramiento para ayudar a todo el proceso.-

No se puede decir con certeza, por el momento, cómo deberá ser la nueva escuela. Esto podrá ser decidido más tarde, cuando el curso de las experiencias y el análisis de los mismos, nuevas escuelas hayan sido desarrolladas y evaluadas de acuerdo con las nuevas normas. Pero, lo suficientemente seguro son los principios sobre los cuales la primera escuela debe basarse.-

Brevemente, a lo que tienden, es que a los niños se les dé oportunidad de desarrollar su propio ritmo de acuerdo con sus inclinaciones. Esto significa que necesitamos un sistema que posibilite un gradual desarrollo, en otras palabras, uno sin barreras artificiales.-

Las barreras del sistema actual son el paso del jardín de infantes a la escuela primaria y la promoción anual en la escolaridad primaria. Además los contenidos de la enseñanza necesitan ser revistos. La rígida división presente en diferentes materias no corresponde a la realidad que los niños del jardín y la escuela primaria ven en el mundo que los rodea.-

Esta nueva primera escuela tendrá que enfrentarse con muchos más problemas que con los que se enfrentan las escuelas actualmente, en cuanto a las deficiencias de lenguaje y desarrollo de los niños que vienen de ambientes privados de cultura. Se prestará mayor atención a los fenómenos de aprendizaje lento y deserción, en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos. Si estos pueden ser reconocidos y auxiliados a tiempo se evitará que el alumno tenga que ser derivado a escuelas especiales. Es por esto que las escuelas especiales para niños deficientes mentales y físicos deben estar incluidas en el sistema nuevo.-

LA INTEGRACION DE LA ESCUELA PRE-PRIMARIA Y PRIMARIA NECESITA DE LA ACCION DRASTICA

Desde que el Ex-Secretario de Estado, Schelbout, lanzó sus pla

nes para integrar la enseñanza pre-primaria y primaria, como un objetivo de la política educativa, no ha faltado interés positivo en el tema. A pesar de esto, sólo hay unos pocos que se dan cuenta de lo que estos planes significan e involucran. De ahí la frecuente incertidumbre del hombre o la mujer que está al frente de la clase. Mientras un celador, un periodista o un miembro de la asociación de padres descansa con la vaga idea de que alguna clase de integración debe hacerse, el maestro, enfrentado con la realidad del aula, está pensando "como". Ese maestro no puede aprender mucho de las publicaciones sobre el tema porque a menudo regurgitan los mismos viejos argumentos e ideales acerca de la integración, pero poco aclaran sobre la aplicación práctica de las escuelas.

Este artículo trata de la práctica. En primer lugar es un intento para explicar las estructuras organizativas del jardín de infantes y la escuela primaria, de modo que los problemas que haya en la transición de una a otras puedan ser resueltos lo más efectivamente posible por medio de la integración. No hay soluciones ya hechas. Cada solución es una realidad dependiente de tantas condiciones que los responsables tendrán que tomar sus propias decisiones por medio de la consulta local.

INTRODUCCION.

Si uno examina los criterios corrientes sobre el problema de integración, no importa cuán vagos sean, lo que llama la atención es que la suposición sobre la que estos criterios están basados es que la división existente entre los tipos de escuelas permanece igual en principio. De hecho, sería más exacto hablar de cooperación de distintos tipos más que de integración.

La posibilidad de esta clase de cooperación está discutida en el pasaje número 1 y 2. Además son concebibles y se conciben (y tal vez son aún más fáciles de llevar a cabo en la práctica) formas genuinas de integración, que requerirían alteraciones en la estructura misma del sistema escolar. Un ejemplo se discute en el número 3.-

Podemos considerar ejemplos de cooperación e integración; las características distintivas son:

1.- Comunicación mejorada entre el jardín de infantes y la escuela primaria.

2.- Continuidad entre los tipos de escuela en cuanto al material de clase. Puede subdividirse en tres opciones:

2.a.- Formas de cooperación para reacondicionar el material de clase (continuidad en términos del material de clase sin cambios en las reglamentaciones de admisión).

2.b.- Formas de cooperación por medio de las cuales los alumnos son transferidos a la escuela primaria tan pronto como estén listos para enfrentar aprendizajes de habilidades culturales, lectura, escritura y aritmética (transferencia basada en la aptitud).

2.c.- Formas de cooperación por las cuales los alumnos se transfieren a la escuela primaria tan pronto como cumplen seis años (transferencia sobre la base de la edad).

3.- Unificación de organización por establecimiento de un tipo de escuela completamente nuevo.

COMUNICACION MEJORADA ENTRE EL JARDIN DE INFANTES Y LA ESCUELA PRIMARIA.

Básicamente todos o la mayoría de los argumentos para la integración son una propuesta para el mejor contacto entre las dos escuelas. Esto incluye un mejoramiento en los informes acerca de los alumnos en el momento de la transferencia haciendo discusiones de grupo, familiarizándose con los métodos de trabajo mutuos, poniendo a los infantes en contacto, en una etapa temprana, con los niños de la escuela primaria y con los maestros, pero también esto involucra preparar a los infantes mejor para lo que se enseña en la primaria y poner las dos escuelas bajo un mismo techo. Todas estas medidas tienen significado y son útiles. Son pre-requisitos para la integración, pero no llevan automáticaticamente a ella. No puede haber cuestión de unificación en un sentido educativo si esta lista no incluye planes para flexibilizar los objetivos y obligaciones actuales y los arreglos para la transferencia entre escuelas.

Mucho más de lo que la mayoría piensa está involucrado en la integración. En la descripción de los siguientes modelos se hace un intento de explicar lo que está involucrado.

2 - CONTINUIDAD EN EL MATERIAL DE LECCION SIN CAMBIOS EN LA REGLAMENTACION DE ADMISION.

Si uno considera los objetivos (cuáles son en realidad?) y el contenido de la educación de jardín de infantes, entonces una de las formas más obvias de integración es aquella en la que tanto en el jardín como en la primaria se enseña a los alumnos que están aptos para aprender. Esto significa, por ejemplo, en lo que concierne a jardín, que la enseñanza sistemática del alfabeto y los símbolos numéricos no está automáticamente excluida. A la inversa, esto significa que en la escuela primaria los niños de menor edad o más lentos en su proceso de maduración, deben tener amplia oportunidad de familiarizarse con los símbolos y que los pasos preparatorios que los otros niños tuvieron en el jardín de infantes pueden ser hechos o repetidos por los más chicos o los más lentos en la escuela primaria. Lo apuntado se ha hecho por muchos años en Holanda en las escuelas Montessori. Como se ha dicho antes, éste es un modelo relativamente simple. La pre-primaria y la primaria cooperan en una forma que puede ser muy bien descripta como una comunidad de enseñanza (teaching community) ya que los dos tipos de escuela tienen en comun parte de su enseñanza. El resto de las disposiciones permanece sin cambios en gran escala. El jardín y la primaria retienen su independencia. Más aún, es posible continuar trabajando con los grupos por edades (age - groupe) tradicionales, aun sin la instrucción en la clase es imposible en la"etapa inicial de entrenamiento" porque los niños, al entrar en la escuela primaria, ya han alcanzado niveles de progreso completamente diferentes.

Por principio las regulaciones de admisión no son afectadas en este modelo, lo que en todo caso es una ventaja. No hay ningún obstáculo legal para que la integración de este tipo se efectúe rápidamente. este modelo establece requerimientos en lo que respecta a los métodos de enseñanza y de trabajo. Se les permite que se desarrollen pequeños grupos en

el jardín de infantes, los que alcanzan diferentes niveles de logro. Esto significa que tanto los maestros del jardín como los de primaria deben estar capacitados para enseñar en niveles inferiores dentro de la misma clase, no sólo incidentalmente sino sistemáticamente, tanto para el desarrollo funcional como para las etapas iniciales del aprendizaje de las 3 R (reading, writing and arithmetic : lectura, escritura y aritmética). No tiene mayor importancia en cuanto a la practicabilidad si en la escuela primaria se los divide en grupos por edades o por grupos verticales.

Este modelo significa grandes demandas en términos de planificación del material de enseñanza y de la provisión de equipo, lo que no debe presentar dificultad alguna. Por el contrario, es de urgente necesidad, aún en la escuela primaria actual.

Un obstáculo posible, a pesar de todo, podría ser que una gran cantidad de material de clase (por ejemp: de lectura y aritmética) tendría que ser provisto en el jardín de infantes y en la escuela primaria a la vez. Esta es una inversión bastante cara con muy poco para compensarla en forma de ahorros en el material de juegos y libros de texto.

Ha sido sugerido ocasionalmente, lo que trae la cuestión de división de labor, que esto podría ser evitado permitiendo a los alumnos del jardín que ya están listos, participar en el entrenamiento inicial en la escuela primaria por unos períodos en la semana. Aparte del hecho de que sería esencial para todos los niños acomodarlos en un solo edificio, hay también algunas objeciones pedagógicas y didácticas. Estas últimas son, primero, que las lecciones iniciales en la escuela primaria se conviertan en una clase, de hecho, aislada, mientras que realmente tendrían que estar integradas dentro de todo el proceso educativo, y segundo, que no es viable. Una vez de vuelta al ambiente del jardín, los niños querrán seguir experimentando y practicando en cualquier momento, de modo que las facilidades deben estar allí, siempre a mano.-

En términos pedagógicos, la objeción al hecho de que los niños vayan a la escuela primaria para las primeras lecciones sistemáticas es que los colocan en una situación tan excepcional por la estructura de las

clases del jardín está en peligro de ser afectada adversamente. Es evidente que este arreglo es difícil de llevar a cabo. Una solución más obvia sería que se les diera a las maestras del jardín y del primer grado un entrenamiento suplementario, de modo que puedan completar todas las obligaciones, siendo ellas las que se muevan de un grupo a otro y no los niños.

Esta última solución plantea problemas. Por ejemplo, la presencia de la maestra jardinera en la escuela primaria es de lo más útil al principio del año escolar y la presencia del maestro primario en el jardín es útil al finalizar el año, en otras palabras, ellos no pueden cambiar lugares simultáneamente.

El entrenamiento suplementario parecería lo más viable como solución en este caso. Hay dos dudas con respecto a este modelo: una de naturaleza educacional y la otra de naturaleza técnica en lo referido a "desarrollos progresivos". En primer lugar los niños aprenden sorprendentemente rápido a reconocer un número de palabras básicas o a hacer sumas, sin saber los principios subyacentes o fundamentales y las técnicas para hacerlas. Cremos que hay un riesgo en permitir que la la lectura y la escritura elemental sean enseñadas en el jardín, o que la maestra jardinera dirija sus esfuerzos hacia resultados tangibles, en parte por que éstos son fáciles de lograr ya que la mayoría de los niños pueden ser motivados fácilmente, y en parte por que la maestra jardinera está presionada por la escuela primaria y por los padres con relación a la capacidad de conocimientos de los niños.

Más aún, hay un verdadero peligro y es precisamente que los niños más pequeños y los más lentos se introduzcan en dificultades con este sistema. Los mayores y más brillantes hacen sus progresos rápidamente, ellos demandan mucha más atención de sus maestros por que quieren avanzar y lo logran. Un número importante de investigaciones en Norteamérica han indicado que el éxito en la escuela con

ducen a nuevos éxitos y que el fracaso lleva a otros fracasos.

Además, se debe considerar un cierto efecto estabilizador. Una maestra que ha preparado por años a niños hasta un cierto nivel, irá estableciéndolo gradualmente como una clase de standard para ella misma, sobre todo si ella sabe que la escuela primaria espera un cierto standard. Si este nivel de pronto no se alcanza, se puede esperar obviamente que ella pase una parte desproporcionada de su tiempo en preparaciones para el aprendizaje sistemático inicial de las habilidades básicas.

Debemos preguntarnos si todos estos cambios son para mejorar situaciones que no siempre se pueden establecer con anticipación, y menos en este caso. Si la integración se ve exclusivamente como un asunto de entrenamiento inicial diferenciado, entonces es posible que se produzca una desilusión con el transcurso del tiempo. En primer lugar, por que uno se enfrenta nuevamente con el problema de siempre: el del seguimiento del esfuerzo inicial, al cual se lo encontró en un principio en la enseñanza a través del juego. En segundo lugar, por que el entrenamiento inicial diferenciado, aparte de su viabilidad, no siempre produce los resultados esperados. Investigaciones educativas muestran que en grupos con muy poca diferencia de edad y de logros, siempre hay una tendencia a dirigir la enseñanza al alumno término medio. Por lo tanto, el efecto de diferenciación introducido en el jardín se pierde prontamente.

TRANSFERENCIA SOBRE LA BASE DE APTITUD (2b)

La admisión en la escuela primaria sobre la base de aptitud significa que ésta debe ser posible, en principio, para los niños entre 5 y 7 años.

Aunque el modelo, en un primer momento, admite que los niños pueden ser transferidos durante todo el año escolar, si ésto fuera a ser implementado encontraría en la práctica considerables dificultades.

Es entonces obvio que al elegir este modelo tendrán que establecerse un número de nuevas regulaciones de admisión para la escuela primaria. Por ejemplo, podrían haber admisiones mensuales, o bien un sistema de admisiones dos veces por año (después de las vacaciones de verano y de Navidad), o tres veces por año (después de las vacaciones de verano, de Navidad y de Semana Santa). La ventaja de este sistema es que un nuevo grupo de niños ingresa justo cuando el grupo previo ha dominado los principios elementales de las 3 R y sabe cómo usarlas. Una de sus ventajas es que, en el caso de duda sobre la aptitud del niño, es más fácil decidir el dejarlo permanecer unos meses más en el Jardín que dejarlo allí por otro año. Más aún, si luego aparecen en el niño dificultades que no le permitan mantenerse acorde con los otros, la escuela primaria no necesita adoptar la medida extrema y pedagógicamente fatal de mandarlo de vuelta al jardín, haciéndole repetir el año o bien manteniéndolo ocioso en el grado por que se tiene la convicción de que, de todas maneras, va a repetir. Un niño que no puede mantenerse al paso del entrenamiento inicial en este modelo tiene la chance cada tres o cuatro meses, de unirse a otro grupo sin correr el riesgo de que se rompan todos los contactos sociales.

Los requerimientos establecidos por este modelo y las consecuencias vinculadas con su resultado son las mismas que suceden con el modelo previo. No es necesario decir que los requerimientos de admisión presentes -que están basados en la edad- deberán ser reemplazados, o si en cambio, deberían modificarse de manera que fuera más fácil hacer excepciones. La legislación presente permite el ingreso a la escuela primaria dos veces por año.

Incidentalmente pensamos que no es fácil para nada especificar un concepto de aptitud en términos legales. Para proteger los intereses del niño, el criterio de la edad no puede, en ningún caso, ser totalmente ignorado.

Por ejemplo, un límite de ingreso bajo de 5 años y 3 meses y uno alto de 7 años es concebible, con posibles excepciones hechas sobre la base de una declaración manifestada por una persona calificada, nombrada por el Ministerio. Para prevenir fluctuaciones excesivas en el número de alumnos en el jardín, este sistema requiere cambios en la edad de admisión al jardín. Esta consideración estaba probablemente detrás de la intención de Schelhout de disminuir la edad de ingreso a 3 años y 9 meses. Si esto fuera hecho en el mismo momento en que los niños mayores fueran transferidos a la escuela primaria, un nuevo grupo sería admitido en el jardín. De esta manera, el número de niños permanece casi sin cambios y se puede hacer un comienzo real reduciendo el tamaño de los grupos en las jardines de infantes. En comparación con el modelo previo que imponía bastante entrenamiento suplementario y reentrenamiento, el modelo aquí descripto requiere muy poco. De todos modos será necesario, para permitir que el sistema sea puesto en práctica, un entrenamiento completo de maestras de escuelas primarias y en algún grado de maestras jardineras.

Este modelo tiene un número de ventajas. Los riesgos incluídos en el primero están ausentes prácticamente. Sin embargo, hay algo que no está claro: lo que significa aptitud y cómo se establece. Imaginamos que pocos estarán entusiasmados con la idea de introducir tests. Sobre las bases pedagógicas y científicas, los tests no son útiles aquí. Será probablemente mejor dedicir sobre el hecho de si el niño puede o no llevar a cabo pequeños trabajos en el período preparatorio del Jardín. Esto requiere una observación extraordinariamente aguda y un registro exacto de las observaciones por parte de la maestra jardinera. Aún suponiendo que las maestras jardineras quieran trabajar en estas líneas y la estructura (mínima) que va con ellas, se requerirán cursos de actualización y de reentrenamiento. Aún así, la decisión de promover a un niño permanecerá como una de-

cisión subjetiva hecha por la maestra, que no será necesariamente motivo de preocupación, por que ella conoce mejor al niño en la situación escolar y tiene la responsabilidad de guiar su desarrollo. A pesar de todo, para evitar que los niños sean promovidos muy temprana o muy tardíamente tendrá que haber alguna forma de controlar el movimiento de alumnos. Por ejemplo, podría ser posible introducir una medida que estipule que la transferencia ocurra tres veces al año en un mínimo del 25% y un máximo del 40% de los niños mayores de 5 años y 3 meses que deban ser transferidos. Si la admisión fuera dos veces al año, estos porcentajes podrían ser establecidos en un 40% y 60% respectivamente.

TRANSFERENCIA SOBRE LAS BASES DE LA EDAD (2c)

Todo el problema de controlar el movimiento de alumnos desaparece si la escuela primaria tiene el mismo sistema de admisión que el jardín de infantes, en otras palabras, si los alumnos son transferidos a la escuela primaria tan pronto como tienen 6 años o en el primer día del mes después de su sexto cumpleaños. En su Memorandum titulado "Protesta en contra de la repetición de años", Doornbos sugirió esto como una posibilidad, pero él inmediatamente agregó que era un recurso último. Lo siguiente explicará por qué.

Varias combinaciones de los problemas que aparecieron con los modelos 2a y 2b recurren aquí. En primer término, hay un problema de diferencias en los niveles de desarrollo que surgió con el primer modelo. Los niños son todos de 6 años cuando entran a la escuela primaria, pero todos saben que ésto dá una indicación muy burda de su conocimiento y habilidad. Muy pocos, rápidos en el trabajo, inteligentes, niños de hogares estimulantes; están ya en el nivel de los 7 años, mientras que otro grupo, cuyo tamaño no debe ser subestimado, está aún en el nivel de los 5 años. Se estableció en el primer modelo lo que ésto significa en términos de trabajo material y similares, pero hay aún más que eso. En el segundo modelo, la maestra

recibía un nuevo grupo de niños, 2 o 3 veces al año, mientras que en el presente recibirá uno o más niños nuevos por mes. Esto no es un serio problema para el jardín; el niño se acomstumbre primero a la situación y luego a las cosas que se le dan para jugar. Con el sistema del que estamos hablando, las maestras de la escuela primaria tienen menos posibilidades de hacer algo parecido a esto. No por que la maestra común no sea capaz de hacerle frente sino por que los niños entran a la escuela primaria al mismo tiempo que sus exigencias para la lectura y aritmética reclaman una atención mayor por parte del maestro. Esta situación debe ser muy bien estructurada y requiere un registro preciso. Se le debe dar a la maestra la oportunidad de conocer al niño, sus cualidades y peculiaridades, cómo ella puede llegar mejor a él, en un momento en que se le requieren actividades con objetivos muy específicos. Este período de llegar a conocer al niño puede ser facilitado por un buen sistema de información entre el jardín de infantes y la escuela primaria (mediante la comunicación entre las maestras), aunque dudamos si esto será suficiente. Para una escuela primaria que tiene clases agrupadas por edad, este modelo significa una ruptura radical con el sistema de enseñanza.

Si consideramos que los niños que están sólo en clase uno o dos meses todavía demandan mucha atención, uno se pregunta si el modelo es una proposición práctica para las escuelas con grupo por edades.

En este caso una escuela primaria con seis grupos de edades mezcladas tiene una admisión dividida en tres períodos. Los niños pueden ser colocados cada mes en un grupo diferente, de modo que cada maestra obtenga unos pocos (cerca de tres) niños cada tres meses. Pero para poder hacer esto la escuela primaria debería tener por lo menos una admisión de tres formas.

CENTRO NACIONAL
DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDU
Ing. Eduardo Madero 236 - 1er Piso - Buenos Aires

EQUILIBRIO INTERMEDIO

Se ha dado, hasta ahora, un estudio de un número de opciones de "integración" que están ligadas con la estructura escolar presente. Todas ellas comienzan con la suposición básica de que el jardín y la escuela primaria permanecen como escuelas separadas para, aproximadamente, los mismos grupos de edades que en el presente. La integración toma la forma de un intercambio de materiales o de personal o bien de reglamentaciones de admisión corregidas. Estos arreglos requieren correcciones legales menores, si es que las hay. Al mismo tiempo, tendremos que darnos cuenta de que la integración puede no ser vista como una solución aislada de los problemas que rodean la transferencia del jardín a la primaria. Los efectos de la integración deben aparecer durante toda la escuela primaria. Si no sucede así, entonces los problemas presentes conectados con la transferencia serán sólo postergados hasta más tarde, en algún momento de la escolaridad primaria. La integración, por consiguiente, significa que de una manera u otra tendremos que prescindir del sistema actual donde las clases están distribuídas de acuerdo con la edad al material enseñado.

Esperamos que quede claro también que las escuelas primarias con una estructura vertical (con grupos cuyas edades oscilan entre seis y nueve años) tienen más posibilidad de enfrentar los problemas en una forma flexible que la escuela que tiene clases agrupadas por edades. Con una estructura vertical, uno tiene, por ejemplo, más de un grupo en el que colocar niños si hay más de una admisión por año, de modo que cada maestra sólo obtiene, en realidad, nuevos niños una vez o, a lo sumo, dos veces por año.

Además los modelos de integración discutidos requieren la cooperación de todos aquellos responsables de la enseñanza de hoy. La determinación de cooperar es una enorme ventaja en el éxito de una obra, pero no es suficiente. En todos los modelos mencionados es posible que cese la cooperación y se arribe a un impasse. Para asegurarse que esto

no suceda y que la integración no dependa totalmente de individuos debemos asegurarnos una estructura viable que sea menos vulnerable. Una estructura en que la barrera -aunque escasamente discernible- presente en los ejemplos considerados, desaparezca completamente. Esto lo vamos a observar más detalladamente ahora.

Esta estructura unificada, puede ser descripta también como la supresión de los últimos vestigios de la barrera, merece ser considerada por otras razones muy diferentes e importantes al mismo tiempo. Como forma de explicarla, debemos retornar a la causa verdadera del deseo de integración. La raíz de las ideas que están detrás de la integración se encuentra en la transferencia o "movimiento continuo". "Movimiento continuo" significa que el niño se abre camino a través del sistema escolar sin demoras innecesarias. Este no es el caso, por el momento, algunos niños permanecen más tiempo en el jardín y otros tienen que repetir en la escuela primaria y la secundaria.

En un sistema educativo donde los niños son promovidos una vez al año, los problemas inherentes a ella no son los mismos dentro de cada grupo. Hay períodos críticos en los que la decisión de transferencia da lugar a más problemas que los usuales.

Este es ciertamente el caso del período durante el cual los niños son transferidos del jardín a la escuela primaria. Hay por lo menos dos razones para ésto. Una tiene que ver con la psicología del desarrollo y la otra con la teoría de la educación. Trataremos estas dos causas más a fondo.

Entre los 4 y los 7 años, el niño se torna sensible a las letras y a los números. Un niño de 4 años puede, a veces, desarrollar un interés en ellos, pero este es generalmente superficial y pasajero. Un niño de alrededor de 6 años no está justamente satisfecho con empezar a conocer estos símbolos, sino que quiere saber más y lo que está detrás de ellos, siempre que obtenga el estímulo necesario por parte de los que los rodean. El quiere saber qué significan esos sím-

bolos que se llaman letras, palabras y figuras y quiere usarlas. Aunque el desarrollo es un proceso gradual, los descubrimientos que un niño hace durante esta fase forman un paso muy distintivo. Tanto lo que es nuestro sistema escolar está más o menos basado en él pués lo toma como punto de partida de la educación obligatoria.

Para la mayoría de los niños éste es un momento favorable. Ellos tienen ya la edad o son lo suficientemente inteligentes o dotados como para encontrarse seguros en la línea psicológica ya descripta en el momento en que asisten a la escuela primaria. A veces, los niños están tan por sobre el nivel deseable que uno se pregunta qué pueden aprender en las primeras clases de la escuela primaria; otro grupo, principalmente comprendido por los menores o los menos hábiles (o de desarrollo lento), no ha alcanzado este punto. Lo altamente frustrante es, sin embargo, que ellos están tan cerca de lograrlo que no es una buena idea mantenerlos en el jardín por otro año.

Más aún, es a menudo imposible juzgar si ellos tienen la aptitud específica para aprender a leer y contar. Los tests en el jardín son inútiles; prácticamente todos los tests dicen algo acerca del estado de desarrollo alcanzado en ese punto, pero por todos esos resultados uno no puede sacar conclusiones; sobre si el niño tendrá o nó dificultades en las lecturas y en las cuentas. Es precisamente porque el niño al aprender a leer y contar, tiene que aprender tantas cosas nuevas que los tests basados necesariamente en fijar habilidades mas generales pueden predecir muy poco. La conclusión es que la aptitud para aprender a leer o a contar se torna muy evidente durante el proceso mismo. No es de sorprender que la maestra de jardín tenga dificultades en predecir cómo serán de exitosos sus alumnos más tarde en la escuela. Siempre que los niños no hayan tenido experiencia alguna en leer y contar es realmente pedirles mucho. La segunda causa de interrupciones en el movimiento o promoción desde el jardín a la escuela tiene que ver con la teoría de la educación. Hay proce-

sos de aprendizaje muy complicados detrás del de aprender a leer y contar.

Estos procesos requieren guía y demandan mucha atención por parte del personal de enseñanza. La admisión anual, la teoría educativa y los métodos prevalecientes en los Países Bajos llevan automáticamente a que la enseñanza inicial sea dada sobre el sistema del salón de clase.

EL CUADRO MODELO: ESCUELA PRIMARIA INTEGRADA

Todos los modelos anteriormente descriptos son intentos de hacer frente a los problemas que hemos mencionado. Pero mientras se deban tomar decisiones acerca de la promoción de niños, especialmente en un momento tan crítico, existe la posibilidad de que se tome justamente la equivocada. El único modo de resolver este problema apropiadamente es diseñar una estructura escolar en la cual la decisión de transferir sea innecesaria. En otras palabras, una estructura y una organización de acuerdo con los grupos, en la que se otorgue al niño suficiente espacio para que desarrolle sus habilidades culturales.

En una estructura de esta clase los niños se unen al grupo o se agrupan en un momento en que no hay dudas acerca de su habilidad para leer (ellos han dado, por lo menos, los primeros pasos en esta dirección, llegando así a un interés por los libros y la escritura) y de dejarlos en este grupo hasta que puedan leer y hacer sumas simples por sí mismos más o menos bien.

En el otro extremo de la escala el límite no puede ser establecido muy rígidamente; "por sí mismos y más o menos bien" significa que un niño ha hecho el progreso mínimo del que es capaz y que se puede esperar de él.

Si este sistema fuera a ser adoptado -un sistema,por consiguiente, que no esté basado sobre la estructura existente pero sí sobre las condiciones psicológicas que prevalecen en nuestra cultura- entonces, tendría que establecerse una escuela primaria integrada que

comience a los cinco años y termine entre los siete y ocho. En otras palabras, el niño ingresa a su primera escolaridad en un punto en que ninguna persona sensata pensaría en someterlo al apredizaje de habilidades culturales en un sistema basado en clases y deja la primera escuela cuando las técnicas de la lectura y escritura y de las simples sumas con números hasta 20 y en decenas hasta 100 hayan sido dominadas. La segunda medida sería la de poner a los niños en la escuela primaria integrada en grupos por edades verticales, heterogéneo en lo que respecta a inteligencia, base social y nivel de habilidad. Hay por lo menos dos argumentos para hacer esto. En primer lugar, los niños no pueden ser sometidos a la presión de todo el aprendizaje simultáneo proveniente de un maestro parado en frente de la clase. Las variaciones de edad son demasiadas. En segundo, los niños más pequeños tienen todas las oportunidades de aprender el arte de la lectura, de la escritura y de la aritmética, observando a los niños mayores.

La imitación, una forma de aprendizaje que uno encuentra en los manuales pero muy poco en la práctica, y solo en conexión con el comportamiento desordenado, actúa por sí misma en esta situación. El sistema educativo británico, que fué tomado como modelo, admite niños al cumplir 5 años. Sin embargo algunas objeciones han sido hechas a esta regla. En el Plowden Repert publicado en 1967, se propuso que estas reglas fueran reemplazadas por el sistema de admisión anual para aquellos que hayan alcanzado la edad de 5 años en el año precedente. Siendo así, esto significaría una admisión más temprana en Holanda y una consecuente extensión del período de atención escolar obligatoria. Además de los reglamentos de admisión se tienen que considerar las reglas de transferencia a grupos más avanzados. Esto concierne a niños de 8 años.

Una vez que los niños han adquirido una cierta habilidad en la lectura, escritura y aritmética, pueden ser transferidos al siguiente grupo. Pero este logro no es el único criterio, la edad de un

niño, su desarrollo social e independencia deben ser tenidos en cuenta cuando se toma esta decisión. Si un niño de 6 años y medio satisface el mínimo de los requerimientos para ser transferido, entonces no importa si permanece un poco más de tiempo en el grupo de edades mezcladas. Hay a mano suficiente material para que él pueda seguir trabajando por sí mismo fácilmente. Entonces va a permanecer en un ambiente que es el adecuado para su edad. La organización de la educación de los niños de más de 8 años está fuera del alcance de este trabajo. En todo caso, hay posibilidades a mano, tales como proseguir con los grupos de edades mezcladas e instituir clases anuales de una sola edad.

Se desprende obviamente que los métodos de enseñanza y de trabajo tendrán que ser radicalmente cambiados y que se parecerá a los usados en los jardines actuales más que a los usados en las escuelas primarias promedio del presente. Hay dos posibilidades para elegir: una es enseñar inicialmente lectura, escritura y aritmética en un curso. Cada día se separa un período para la enseñanza en grupos de los varios subgrupos. Este entrenamiento inicial está algo separado de las otras actividades, pero en principio tiene lugar en el propio salón de clase. La otra posibilidad es a veces descripta como "un día escolar integrado". Todas las actividades nacen de la idea de descubrir su propio camino en el mundo y esto incluye la lectura, escritura y aritmética.

La distribución del material de enseñanza y el equipo en el salón de clase -básicamente diferente de aquellos de la escuela primaria y jardín- necesita comentario aparte: las escuelas británicas que sirven como ejemplo están por regla estructuradas como una enorme área de juego en la cual cada actividad se lleva a cabo en su propio rincón.

Por último, la división de la labor es un tema delicado. Quién realizará la enseñanza de esos grupos? La maestra de jardín o la de la primaria?. La maestra de jardín tiene la ventaja de haber trabajado con niños más pequeños en grupos de edades heterogéneas.

La maestra de primaria está más familiarizada con los niños más grandes y con la teoría que está detrás de la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética. Otro punto de controversia es quién va a estar a cargo de la comunidad de enseñanza. Es verdad que si este modelo fuera a ponerse en práctica ambas maestras necesitarán un servicio de reentrenamiento y guía dentro de la escuela. Aún así se puede realmente contemplar la idea de introducir este modelo, sólo si el entrenamiento de las maestras de jardín y primaria fuera integrado en un sólo curso dentro del cual será posible especializarse en los grupos de 3 a 4, 5 a 8 y 8 a 12 años.

Por el momento no hay mucho que decir acerca de las ventajas y desventajas. Con referencia a las dificultades mencionadas bajo el título "2a", los peligros de esperar demasiado de los niños de 5 años, podrán ser señalados, pero surge la pregunta: Es posible hacer predicciones acerca del éxito de este sistema con sólo mirar a los otros?. Este modelo propone tantas innovaciones en la estructura existente y presupone un entrenamiento (y mentalidad de los maestros de grupo) tan básicamente diferente, que es difícil emitir juicios de antemano. Es un hecho que en Gran Bretaña, donde han tenido experiencias con este sistema desde hace unos años, se sientan relativamente satisfechos con él, en 1968 decidieron deliberadamente no elevar la edad de admisión a la escuela primaria a 6 años.

La consideración más importante era que el modo informal de llevarse bien unos con otros y de aprender -lo que estaba de acuerdo con los de 5 años- se continuaba automáticamente con los de 6 y 7 años.Si la edad de admisión fuera elevada a 6 años se forman grupos de 6 y 7, se tendría la sensación de que esto llevaría a que la enseñanza formal se introduciría más temprano. Esta es una observación muy sorprendente. A algunos círculos en Holanda les gustaría ver la integración como un intento hecho por la escuela primaria para modelar la escuela pre-escolar sobre el sistema de salón de clase. La experiencia en

Gran Bretaña señala exactamente la dirección opuesta. Muchos se opondrán a la observación anterior diciendo que al separar a los 5 años se produce una seria amenaza para los de 4 años. Un jardín así decapitado como este tendría apenas razón de existir como una entidad separada. Esta objeción es sólida si una escuela fuera diseñada para los de 5 a 7 años y el resto fuera dejado en el sistema viejo. Pero para nosotros este es imposible. No sólo por esto, la forma corriente en que la educación está organizada debe ser reparada y revisada antes de 1980. Lo que nos conduce a lo siguiente: en los últimos 10 o 20 años ha habido cambios en la sociedad que hacen inevitable la necesidad urgente de expandir las facilidades para tratar a los niños. Sólo necesitamos mencionar dos cosas:

- el aislamiento social inminente de los niños, en parte como resultado de las condiciones de vida cambiantes (departamento), y en parte porque las familias son más reducidas.
- el hecho de que más mujeres salen a trabajar, como resultado del patrón de gastos de la sociedad, y por que las niñas en mayor número prosiguen una educación superior.

Ambas cosas hacen que la necesidad de dar facilidades convenientes para la educación de los niños sea imperativa. Esta necesidad se suple, en una escala modesta, por "crechés", grupos de juego de bebés y guarderías diurnas. Estas amenidades no se encuentran en cualquier lado; de ninguna manera. Además varían mucho en cuanto a lugar, al standard de posibilidades y a la contribución de los padres. Por último, los grupos que están en desventaja social, para quienes esta clase de facilidades serían más utiles, posiblemente no podrán utilizarlas.

Los cambios en nuestra sociedad no están de ninguna manera terminados, por el contrario, es de suponer que estamos recién en la primera etapa. Por eso nos debemos preguntar por cuanto tiempo la proliferación de facilidades corrientes puede o debe seguir sin restricciones.

Es inevitable que en algún punto se pida al gobierno se tome parte más activa, aunque sea en cuanto a finanzas. Las ideas de la gente sobre los muy pequeños pueden diferir. Una posibilidad es la de separar a los de 2 - 3 años y ponerlos en un grupo bien independiente del sistema educativo. Hay una cantidad de argumentos razonables en favor de ésto, considerando la estructura y práctica presentes en los jardines.

Por otro lado se debe considerar seriamente si no sería más conveniente incluir una gran parte de las facilidades para niños pequeños dentro del sistema educativo. Las vacantes, prácticamente en todos lados (en los edificios para jardín, donde aparecerán gracias al decreciente crecimiento de población, a la despoblación y a la integración con la escuela primaria) y el programa nacional de distribución sobre preparación para maestras de jardín, son argumentos que pesan en favor de esta idea. El entrenamiento puede ser hecho por medio de un departamento especializado en un colegio para maestros integrado.

Si aceptamos la idea de educación integrada para niños de 5 a 7 u 8 años, es probable, dado los desarrollos antes mencionados, que una nueva clase de escuela para muy pequeños (3 - 4 años) sea creada. Deberá establecerse sobre una base completamente distinta de la presente. Por ejemplo se dará mayor énfasis al entrenamiento físico y social, y los de 3 años sólo concurrirán parte del tiempo. La falta de facilidades para los de 2 años se verá como una desventaja pero, para compensar, cada niño será provisto de un medio ambiente en el que podrá jugar y aprender sin tener en cuenta las posibilidades financieras de la familia o si vive en el campo o an la ciudad.

Somos conscientes de que sólo las razones económicas y sociales se han tenido en cuenta para agrupar a los niños de 3 y 4 años. Las ventajas pedagógicas y psicológicas no se han tenido en cuenta porque creemos que requieren estudios por separado.

CONCLUSION

Este artículo ha tratado de dar una idea sobre un cierto número de formas de integración de la escuela primaria con el jardín de infantes. Los pros y contras y los requisitos de cada tipo de integración también se han tratado al pasar, pero no agotado. Se ha tratado de ser lo más objetivo posible. Que el último caso haya recibido tanto espacio se debe en parte a que esta escuela difiere radicalmente de los otros modelos y requiere una explicación y justificación mayor.

No hemos optado por ninguno de los planteos presentados por dos razones: primera, la intención de este artículo es dar un panorama de la situación a aquellos que trabajan en este campo, con la esperanza de ayudarlos a ordenar sus opiniones; y segundo, no se ha elegido ningún sistema porque son experiencias que recién se están realizando en diferentes lugares del país. Sería prematuro tratar de decidir si son útiles a esta altura del proceso. Además, es muy probable que una forma de integración dé resultados en una situación y no en otra. Quedará claro que la transformación de las escuelas en una comunidad educativa integrada no es algo que se pueda hacer de um momento para otro. No es razón para no hacerlo. Las tendencias de la sociedad hacen inevitable esta integración. Es importante, mientras aún tenemos oportunidad, pensar cual será el mejor y más seguro camino a recorrer.

CONSIDERACION DE LA SITUACION DE ENSEÑANZA

La división en materias ha sido descartada en la escuela Euterpe. Se trata de dar clases integradas. El método de trabajo se basa en 4 principios:

1) el marco básico de las habilidades instrumentales.
2) el principio de la creatividad.
3) el principio de orientación general (de exploración).
4) el principio de realidad y el de experiencia inmediata.

Hay ocho divisiones para llevar a cabo tareas e investigar temas en egrupo. Los cuatro principios fundamentales forman parte del

método de trabajo. A veces un tema se puede tratar desde las ocho divisiones, a veces sólo desde algunas. Un plan de procedimiento se traza con el grupo. Los trabajos se dividen sobre la base de capacidad de los grupos de acuerdo al principio de ayuda recíproca. Durante el proceso se logran trabajos de grupo e individual. El último generalmente se refiere al marco instrumental básico.

Más información..... El plan de integración mencionado se tomó de allí: punto de partida, marco de recursos, figuras, lenguaje, relaciones cuantitativas, naturaleza, tiempo, espacio, lugar y dirección, sociedad.

EN EL PRESENTE TRABAJO COLABORARON:

. Traducción:

- Profesora María Luisa Díaz - SECTOR CURRICULUM. DIEPE.

- Profesora Beatriz Seveso - CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION.

. Corrección literaria de la traducción:

- Profesora Marta Rispoli de Vázquez - CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION.

. Coordinación y compaginación:

- Juan Antonio Gatti - SECTOR CURRICULUM. DIEPE.

. Mecanografiado de originales:

- Maria Susana Puccinelli de Pereyra - SECTOR CURRICULUM. DIEPE.

- Julio Spena - SECTOR ESTADISTICA. DIEPE.

. Impresión:

- Andrés Alvarez - SERVICIO REPROGRAFICO. DIEPE.

I N D I C E

Rág.

. Prólogo. 1

. Se establecen tres tipos de experiencias 1

. La integración de la escuela pre-primaria y primaria necesita de la acción drástica. 3

. Introducción. 4

. Comunicación mejorada entre el jardín de infantes y la escuela primaria. 5

. Continuidad en el material de lección sin cambios en la reglamentación de admisión. 6

. Transferencia sobre la base de aptitud. 9

. Transferencia sobre las bases de edad. 12

. Equilibrio intermedio. 14

. El cuadro modelo: escuela primaria integrada. 17

. Conclusión. 23

Publicación impresa en el
Servicio Reprográfico de
la Dirección Nacional de
Investigación, Experimen-
tación y Perfeccionamien-
to Educativo
(DIEPE)
Agosto 1978