37.014
Arg 37

DE LOS PLANES A LA ACCION

La política de transformación educativa

Educación de la Nación

Dir de
DOCUMENTACION
Entro 20/6/89
Remitente Argent
Observaciones

000459
37.014
LIB Arg 37

DE LOS PLANES A LA ACCION

LA POLITICA DE TRANSFORMACION EDUCATIVA

Bg.3-02255

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

EDUCACION DE LA NACION

© Copyright. Secretaría de Educación de la Nación.
Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Printed in Argentina. Impreso en Argentina en 1989

Presidente de la Nación: *Dr. Raúl R. Alfonsín*
Ministro de Educación y Justicia: *Dr. Jorge F. Sábato*
Secretario de educación: *Dr. Adolfo L. Stubrin*
Secretario de Coordinación Educacional: *Dr. Rodolfo Pérez*
Subsecretario de Relaciones Educativas y de Gestión Educativa: *Dr. Héctor M. Gutiérrez*
Subsecretario de Coordinación Administrativa: *Lic. Héctor Maceira*

INDICE

Parte I 17

Parte II 29

Parte III 101

Parte IV 113

Parte V 129

Anexos

Anexo I: El Perfeccionamiento docente 137

Anexo II: Innovaciones educativas 151

Fundamentación teórica del Ciclo Básico General
su estructura y funcionamiento 177

Programa de transformación de la Educación Media 219

Principales realizaciones en el ámbito del
Consejo Nacional de Educación Técnica - (CONET) 241

Innovaciones introducidas en la Dirección Nacional
de Educación Pre-Primaria y Primaria 249

Síntesis del proyecto principal de integración
Dirección Nacional de Educación Especial 257

PROLOGO

EDUCACION: PARTICIPACION Y CAMBIO

Tres grandes hechos caracterizaron, en el ámbito educativo, a 1988. El primero fue la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico, culminación de un amplio llamado a la participación ciudadana y punto de partida de una nueva época, innovadora y constructiva. El segundo fue el largo paro de la docencia que instaló, en contraste con lo anterior y con ribetes dramáticos, el problema de las carencias financieras que la crisis económica impone. El tercer acontecimiento fue el homenaje rendido a Domingo Faustino Sarmiento con motivo del centenario de su muerte. Una recordación que permitió actualizar las mejores tradiciones educacionales argentinas, como inspiración y guía para nuestra generación.

Entre 1983 y 1988 transcurrió el primer lustro de la nueva era democrática. Un período complejo en el que hubo grandes avances y no pocos tropiezos en materia educacional, pero que sin dudas arroja un saldo ampliamente favorable.

Los avances pueden ser inscriptos en tres campos: el crecimiento vertical y sostenido de la cobertura de los servicios de enseñanza; el clima intelectual derivado del goce de la libertad, y las múltiples y creativas innovaciones pedagógicas que en diferente escala aportaron lo suyo para renovar la fisonomía del sistema.

Problemas visibles y ocultos

Es necesario reconocer que no obstante esos logros subsisten profundos problemas que, en general, se arrastran desde antiguo y que los ya clásicos diagnósticos permiten clasificar en, por lo menos, tres grandes categorías.

En primer término los bajos rendimientos escolares, traducidos en analfabetismo, deserción, retrasos con índices altos para ciertas regiones y grupos de población.

En segundo lugar, la baja calidad de los aprendizajes y su escasa significación tanto para la continuidad de estudios a niveles superiores cuanto para el empleo.

Por último los defectos en la administración, la conducción, la planificación y el financiamiento del servicio que redundan en dificultades adicionales para el aprovechamiento de los limitados mecanismos y escasos recursos con que se cuenta.

Pero debemos señalar también la existencia de un cuarto problema, menos evidente y no siempre enunciado en los cuadros de situación. Nos referimos a la **obsolescencia de la estructura de niveles**. Afirmamos que este es un problema clave, porque está concatenado a todos los demás, y de prioritario abordaje, porque encararlo ayudaría a combatir los males más explícitos.

La actual estructura de niveles es inadecuada, dato del siglo pasado, y como tal corresponde a una realidad social, económica y cultural diferente. El desarrollo de la educación finca su éxito —como ocurre con todos los quehaceres sociales— en la liberación de las fuerzas humanas comprometidas en participar de ese esfuerzo, y las estructuraciones inapropiadas traban, y hasta en ciertos casos frustran, esa actuación.

La labor del gobierno nacional

Para explicar la acción del gobierno nacional es necesario distinguir dos funciones: la de **prestador educativo directo**, por un lado, y la de **autoridad jerárquica** de los componentes descentralizados del sistema.

En el primer carácter, el marco jurídico del Gobierno es claro y sus atribuciones se reflejan en la administración de los establecimientos.

En el segundo papel, el desempeño del Gobierno Nacional carece —en general— de regulación jurídica y descansa en un reconocimiento político y social de su preeminencia con respecto a las esferas locales.

Como prestador educativo directo el gobierno nacional desarrolla una planificación que se expresa en cuatro **líneas operativas principales**. Se trata de a) formación y perfeccionamiento docente; b) regionalización y calidad de la educación; c) planificación y gestión de gobierno y d) tecnologías educativas. Tiene además en cuenta la enseñanza media como área prioritaria.

Una enunciación rápida de los principales proyectos en marcha incluye: la creación del **Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente**, con sus siete centros regionales y tres mil alumnos; el programa de transformación de la educación media, con sus dos proyectos: el de la nueva curricula del **Ciclo Básico General** (que se experimentará en 14 escuelas de diversas dependencias en 1989) y la unificación de las modalidades de bachiller y perito mercantil del ciclo básico en todas las escuelas de DINEM, DINES y SNEP; el proyecto **de evaluación y mejoramiento de la calidad** de la educación que corresponde a 18 escuelas de DINEM de distintas regiones del país, de la nueva curricula de maestros, iniciado en 25 escuelas normales durante 1988 y extendido a otras 75 en 1989, que amplía a cuatro años la carrera a partir del cuarto año del nivel medio. La excelencia de las modificaciones debe ser probada antes de proceder a su generalización, por lo que las innovaciones primero alcanzan a un corto número de establecimientos.

Otros aspectos importantes son la titularización, los concursos internos y las concentraciones de horas que permitieron volver al **Estatuto del Docente** regularizando la situación de revista de por lo menos 30.000 docentes; las experiencias de desconcentración administrativa; el **Plan Nacional de Alfabetización**; el proyecto **de becas Domingo Faustino Sarmiento** para la prosecución de estudios superiores del mejor alumno de cada instituto oficial de enseñanza media; el **Plan ABC** de distribución de útiles escolares a más de un millón de niños carecientes, que cubre todo el mapa de necesidades básicas insatisfechas; la fundación de los **centros de Recursos de Aprendizaje** que junto a las bibliotecas escolares permiten dar un primer paso en el salto tecnológico indispensable, y el **Plan Acción** de desarrollo de informática en la enseñanza media con tecnología nacional, que democratizará al máximo nivel el uso de este recurso.

El gobierno nacional está, pues, empeñado en un cambio profundo y global de la educación. Para eso ha descartado tanto la reforma tecnocrática centralizada, típica del poder autoritario, cuanto la creencia en el espontaneísmo de los agentes educativos, propia de quienes transponen la teoría del mercado a la educación.

Es necesario, por cierto, responder a una crítica que frecuentemente se hace a nuestro gobierno con respecto a la participación popular y al ejercicio del poder. Se nos acusa de haber realizado el Congreso Pedagógico para no tomar decisiones y —simultáneamente— de tomar decisiones (una vez finalizado el Congreso Pedagógico) sin otorgar participación. La secuencia de los hechos y su misma lógica desnudan el sofisma: **el Gobierno promovió la máxima participación imaginable durante un lapso y con una amplitud irreprochable, ahora resuelve y aplica reformas educativas a partir de su aprendizaje y el de quienes participaron de las conclusiones del Congreso Pedagógico**. Es decir, tras la consulta, recibo e intercambio de ideas, produce acción transformadora. Ni la hipertrofia de una deliberación que anule la acción pública o la empantane en las pugnas corporativas ni la prepotencia de un poder que se ejerza discrecionalmente. En fin, se trata de una actitud digna, en el uso de atribuciones legales, de quien proponiéndose cambios profundos coteja antes sus ideas con las de quienes están en el llano y, obtenido el consenso —o, en el peor de los casos, hecho el máximo esfuerzo en pos de él—, sólo entonces acelera el tren de las transformaciones.

Otro ataque livianamente descerrajado sobre nuestro gobierno es que las medidas tomadas son parches, acciones acaso bien inspiradas y hasta aceptables en otro contexto, pero que no pueden ser seriamente consideradas por falta de un plan global. En otras palabras: **"O me muestras el todo o rechazo las partes"**. Este modo de cuestionamiento elude el debate concreto recurriendo a la argucia de exigir una discusión global que, sin embargo, no entabla. Las medidas no son criticadas sino descalificadas, desprestigiadas por un motivo casi mágico: su no pertenencia a un orden total previamente aprobado. Así, el debate global nunca empieza porque para eso hace falta —lógicamente— abordar alguna de sus partes. Esta clase de imputaciones poco constructivas es común en personas que descreyeron o no aportaron sus puntos de vista en el Congreso Pedagógico. El gobierno nacional no está en aptitud jurídica, política y técnica de decidir por sí solo un plan global para la educación, entendiendo por tal los servicios con competencia de las provincias, los municipios y además los suyos propios. Sí puede, en cambio, hacerlo, con sus propios servicios. Ese plan es el que hemos explicado antes. Su concepción y desarrollo responden a una idea de complementación y no de competición con las provincias y el sector privado. Reconoce y emplea el líderazo que históricamente la educación de la Nación ejerció sobre las provinciales, pero no con un sentido avasallador o hegemónico sino con la mente puesta en una evolución conjunta y coordinada de las Instituciones educativas, perfilada sobre un horizonte no lejano en que una nueva descentralización ponga en manos de municipios y provincias mayores responsabilidades de administración escolar.

Actores de la transformación.

Se trata de la transformación de las unidades que compone el sistema educativo y, más en general, de todas las agencias sociales que cumplen esa función, pero que encauza la marcha según un planeamiento y una legislación que debiera ser proporcionada desde el más alto nivel del Estado democrático.

Es necesario subrayar el papel directivo del Estado, con arreglo de la Constitución Nacional y como consecuencia del carácter eminentemente público de la educación. Reiteramos, el Estado nacional, provincial o municipal, no debe ser considerado como un sector sino como la representación más aproximada posible del interés general.

Por su parte, las provincias y municipios, la enseñanza privada, los docentes y sus entidades gremiales y las universidades, no constituyen meros objetos de la transformación, sino que junto con el gobierno nacional son sujetos protagonistas de los cambios que se proponen. En esa medida experimentarán seguramente modificaciones derivadas del esfuerzo y de su responsabilidad ante las renovadas exigencias.

Las provincias y municipios tendrán, conforme la Constitución provincial respectiva y las leyes que los rigen, más tareas a su cargo y el proporcional apoyo que corresponda a los mayores costos. Su **autonomía alcanzará una dimensión más elevada.**

El sector privado verá ratificados sus derechos a contribuir con sus propios contenidos y valores al caudal común, sin injerencias que excedan la lógica supervisión hoy vigente. Conservará el apoyo económico que hoy recibe, en la medida que cumpla su rol social con equidad.

Los docentes cuentan con su estatuto profesional y sus conquistas gremiales, que serán confirmadas, actualizadas y modernizadas en momentos en que se ingresa en una era signada por las paritarias libres de los gremios con sus respectivas jurisdicciones (Convenio 154 de la OIT).

Las universiddades son autónomas en cumplimiento de una voluntad legal que confía en su autogobierno y también en su inserción y el servicio que prestan a las grandes metas del país.

Pero para encarar seriamente todo esto no es suficiente transferir escuelas. No estaremos más cerca de elaborar un plan global si simplemente cambiamos la enseñanza media de dependencia. Esta es una falacia

dolorosamente aprendida de las transferencias de 1978. Lo que es bueno para la administración no siempre es bueno para la política y el planeamiento. Es claro que las provincias son mejores administradoras de sus escuelas que el poder central. Pero también es cierto que a partir de 1978 disminuyeron las oportunidades y los instrumentos para conducir al conjunto del sistema educativo hacia algunas metas definidas. No renegamos, entiéndase bien, de la descentralización.

Afirmamos que se olvidó, y no inadvertidamente, reservar resortes de planeamiento y gobierno común de la educación. En esta materia las **"leyes del mercado"** operan desaprensivamente, no asignan bien los recursos, no pueden tranformar ni siquiera cuestionar las estructuras dadas. No están en consecuencia, en condiciones de romper la inercia del estancamiento. Sólo la actuación, con consulta y consenso previo, de los gobiernos democráticos de los municipios, las provincias y la Nación lo están, cada cual en la órbita de sus competencias, organizadas en una ley general.

Si decimos una ley general de educación debemos explicarnos. Una ley general no es una ley totalizadora o totalizante. Lo sería si organizara desde la planificación global hasta las plantas de las escuelas primarias. Será general porque versará sobre los aspectos hasta hoy no contenidos en legislación nacional alguna o sea, sobre el tejido conjuntivo del sistema. Será general porque no quedará limitada a uno o dos contenidos específicos. Será general porque estando los actores en escena, la ley debe contener la trama y distribuir los papeles, definir los actos y suministrar el montaje para la obra.

Efectivamente la transformación educativa requiere un soporte jurídico —normativo—, que no se sustituye en los instrumentos y actores jugados en su concreción, pero que los promueve y facilita.

Los más relevantes ejercicios legislativos para canalizar reformas en la educación fueron: en 1958 el Estatuto del Docente (ley 14.473); en 1964 el decreto reglamentario 371/64 de la Ley de Enseñaza Privada que data de 1947 (13.047); en 1978 las transferencias de escuelas primarias a las Provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires (leyes de facto 21.809 y 21.810); en 1985 la normalización autonómica de las universidades públicas (ley 23.068).

Surge de ese repaso que nuestra legislación es escasa, solamente específica, y por ende fragmentaria. Es indispensable concebir una legislación que se apoye en estos hechos transformadores, los confirme e integre, propulsando un crecimiento del conjunto.

La **Ley General de Educación** habrá de ser una norma que use del artículo 67, inciso 16, de la Constitución Nacional, que establezca la obligatoriedad escolar entre los 5 y los 15 años, inclusive; que modernice la estructura de niveles, que contenga las pautas de un plan global de mediano plazo cuyo objetivo principal sea, justamente, la universalización de los estudios básicos; que reafirme y ensanche la autonomía de las provincias reinterpretando el artículo 5º de la Constitución Nacional y que redefina las funciones del Ministerio de Educación de la Nación y, finalmente, que cree y asigne los recursos específicos para la enseñanza.

Nos estamos refiriendo a una ley general que deberá respetar el régimen federal operante, la iniciativa privada con su actual respaldo estatal, los derechos gremiales consolidados y la autonomía universitaria, y explayarse sobre aquellos aspectos no tratados que —sin perjuicio de la evolución legislativa que por separado experimenten los temas enumerados— permita recuperar la dinámica global del sistema y su gobernabilidad democrática.

En tanto no haya una **ley general de educación** que conjure la atomización política, el plan global de educación será un mito para que se refugien en él los que carecen de aptitud espiritual para construir.

Sólo una ley general y las condiciones políticas que la hacen posible convertirán al plan global en una realidad. Deseamos fervientemente que sea a la brevedad y trabajaremos para ello. Las conclusiones del Congreso

Pedagógico, la marcha pausada pero firme del Consejo Federal de Cultura y Educación, el reclamo aún insatisfecho de la docencia y el incansable y cotidiano aporte de maestros, alumnos y comunidades, así como el imborrable e incitante ejemplo de Sarmiento, lo demandan y lo auguran.

Adolfo L. Stubrin

Secretario de Educación de la Nación
Enero de 1989

LA POLITICA DE TRANSFORMACION EDUCATIVA: DESDE LOS PLANES A LA ACCION

PRINCIPIOS BASICOS EN LOS QUE SE ASIENTA LA POLITICA EDUCATIVA NACIONAL

BUENOS AIRES
Enero 1989

Parte I

1. PRINCIPIOS BASICOS EN LOS QUE SE ASIENTA LA POLITICA EDUCATIVA NACIONAL

El retorno de la democracia en nuestro país implicó un indispensable cambio de enfoque de la educación. El nuevo enfoque se asienta en tres principios básicos: (*)

1. "El primero es la concepeión de la educación como un servicio abierto al pueblo, tanto por reconocimiento de un derecho, como por la conciencia de que así se construyen las bases más sólidas para asegurar la supervivencia y prosperidad nacional en el mundo actual".

2. "El segundo principio es que la libertad, la tolerancia y el pluralismo son para nosostros el fundamento y la meta de la educación popular".

3. "El tercer principio es que el gobierno tiene responsabilidades indelegables de iniciativa y de acción, pero que el principio protagonista de la concepción y la construcción del sistema educativo es el pueblo en su conjunto y, por consiguiente, deben abrirse las vías necesarias para que todos los ciudadanos participen activamente en esta obra.

1) "Abrir la educación al pueblo no es una actitud demagógica o irresponsable, sino realizar la mayor de las inversiones que garantizan el porvenir de la Nación. Lo paradójico, en Argentina, es que existe una masiva demanda por recibir educación, testimonio de la madurez y modernidad de nuestro pueblo... Hoy esa conciencia existe y es imperiosa, y la alternativa se plantea entre los enfoques políticos que retacean la necesidad y posibilidad de ofrecer más y mejor educación y los que sostienen, con Sarmiento, que esa es precisamente una de las mayores tareas que un gobernante debe emprender. Por cierto los enfoques limitacionistas siempre se basan en el argumento de que los medios son escasos y pueden ser mejor empleados de manera selectiva. Pero por lo general esos argumentos sirven en definitiva para dejar de considerar la educación como prioritaria y terminan por estimular el atraso de la Nación.

Así fue como de un período fuertemente limitacionista, durante el cual se acumuló una gran demanda insatisfecha de educación, al abrir las puertas de los colegios y de las universidades se produjo repentinamente un aumento extraordinario del número de estudiantes.

En términos generales, entre 1983 y 1987, se duplicó el número de estudiantes en las universidades nacionales, hubo un crecimiento del 27% del alumnado en la enseñanza media, un ritmo tres veces más alto que el registrado durante el gobierno anterior; hubo un crecimiento del 14% en el número de alumnos primarios, con un ritmo de incremento anual un tercio mayor al verificado anteriormente, y por último, se duplicó el número de niños en educación preprimaria; lugar clave ya que es allí donde se crea en gran medida una mejor igualdad de oportunidades.

Para hacer frente a esa demanda hubo que apelar a todo tipo de medidas, entre ellas, algunas de emergencia. No siempre se contaba con las aulas, los equipos y los profesores suficientes de manera repentina. La moraleja para nosotros, fue clara: si estos eran los problemas que aparecían al abrir la enseñanza al pueblo argentino, estos eran los problemas a suprimir y ocultar limitando el servicio que el pueblo requiere y el futuro de la Nación exige.

Dedicamos a la educación una parte creciente de nuestros magros recursos. Se nombraron decenas de miles de docentes, se invirtieron centenares de millones de dólares en construcciones y equipos, se crearon centena-

(*) Extraído del discurso del presidente de la Nación, Dr. Raúl Ricardo ALFONSIN en Homenaje a Domingo Faustino Sarmiento. Buenos Aires, 10 de setiembre de 1988.

res de nuevos establecimientos educativos. Solamente en 1987 fueron creados, en el ámbito nacional 73 nuevos colegios de nivel medio. Muchos de estos colegios funcionan de manera provisoria en locales prestados o alquilados.

2) Dentro de una sociedad democrática la concepción de una educación abierta al pueblo cobra un sentido más profundo al complementarla con la idea de que la libertad, la tolerancia y el pluralismo constituyen el fundamento y la meta de la educación popular.

Esta vocación por la vigencia de la libertad no se trata solamente de una preferencia legítima. También responde a una experiencia repetida y aleccionadora: toda vez que imperaron la libertad y la tolerancia en nuestras aulas, se recuperaron con rapidez asombrosa altos niveles de calidad y de eficiencia educativa, en ámbitos donde la mediocridad parecía haberse instalado para siempre.

3) La vigencia de la libertad, la tolerancia y el pluralismo se engarzan con el tercer principio rector que hemos adoptado: el pueblo, en su conjunto, debe ser el principal protagonista de la concepción y la construcción del sistema educativo.

Con este propósito se ha estimulado la institucionalización de diversas formas participativas en el gobierno de la educación, de modo que todos los que intervienen de manera directa o pueden estar involucrados en la labor educacional, aporten su experiencia y sus iniciativas.

1.1 Prioridades de la Educación Argentina para la actual gestión. ,

Las **finalidades** de la educación argentina fueron señaladas en su mensaje a la Legislatura el 2 de mayo de 1984 por el señor Presidente de la República, Dr. Raúl ALFONSIN:

1. Erradicación del analfetismo y semianalfabetismo, garantizando la efectiva igualdad de ingreso y permanencia en el sistema mediante la protección del educando en todos sus aspectos, especialmente en los sociales y materiales, impidiendo de ese modo que la deserción, por causas socieconómicas, se convierta en un elemento disgregador de la comunidad argentina.

2. Generalización de la descentralización del sistema educativo, ya comenzado con el nivel primario y la extensiva a los restantes niveles y modalidades de la enseñanza, como un recurso para la democratización y el mejoramiento de la administración del sistema y sobre la base de la participación de todos los protagonistas del hecho educativo.

3. Homogeneización y correlación con todas las jurisdicciones de los objetivos y contenidos básicos asegurando la unidad del sistema educativo argentino, pero respetando las peculiaridades históricas, geográficas, económicas y sociales de cada región.

4. Un decisivo impulso a la educación de adultos, teniendo como objetivos no sólo la recuperación del desertor sino también su capacitación laboral.

5. Extensión del nivel secundario, renovación de sus contenidos y democratización de su régimen interno, buscando que el mismo sea una respuesta real a la doble finalidad del nivel: capacitar para la enseñanza superior y dar una salida laboral que tenga en cuenta al educando y al contexto del país.

6. En el ámbito universitario se procura: democratización de su estructura, incorporación de nuevas tecnologías, reactivación de los centros de investigación y efectiva igualdad de oportunidades para todos los educandos.

El gobierno Nacional lleva adelante una **Política de Transformación Educativa** que se expresa en las siguientes proposiciones: (*)

• Elevar el nivel de la formación básica de toda la población asegurando el logro de la meta histórica -sólo parcialmente cumplida- de los siete años de escolaridad obligatoria y extendiéndola a diez años de escolaridad obligatoria. Todo argentino obtendrá, entonces, una base intelectual, afectiva y física orientada a los aprendizajes fundamentales: los tradicionales (la lecto-escritura, la matemática, el conocimiento histórico, geográfico y cultural del país, la formación cívica), y los nuevos códigos científicos (entre otros la biogenética, la tecnología, la administración); así como, desde luego, la nutrición moral y estética imprescindible.

• Vincular el sistema educativo con el mundo del trabajo, de modo tal que se supere positivamente la disociación entre el pensar y el hacer, y que se vaya calificando para el desempeño laboral cierto a los educandos. La participación en la escuela de sindicatos y empleadores ayudará a la articulación con la producción.

• Descentralizar las prestaciones educativas en todos los niveles para amoldarlas a requerimientos regionales y locales y reinstalar las conducciones educativas cerca de las diversas realidades, cuidando de no reproducir esquemas centralistas en pequeño sino de instituir modalidades de participación más efectiva de docentes, alumnos y padres, en decisiones. Lo anterior debe llevarse adelante como uno de los movimientos simultáneos que tienen lugar en un mismo proceso, el que a través de su otro movimiento salvaguarda la unidad e identidad nacionales al conectar las unidades descentralizadas en un sistema educativo al que el Gobierno Nacional pueda imprimir los grandes lineamientos de su plan general de educación, al tiempo que se cumple irrestrictamente con el principio de autonomía de las provincias.

• Otorgar la mayor prioridad a la educación de maestros y profesores con acento especial en la formación continua y en servicio, tanto desde el punto de vista pedagógico como científico. Docentes formados y permanentemente actualizados al mejor nivel, son el presupuesto de una mayor autonomía de los establecimientos educativos para la adopción de innovaciones, que permitan flexibilizar y diversificar la oferta educativa como respuesta a la complejidad y variedad creciente de las necesidades personales, familiares y sociales.

• Empeñar a la educación en la mayor medida posible, en igualar las diferencias de oportunidades que separan a los sectores sociales de nuestro país, y que se patentizan en la altísima concentración de los fracasos escolares y de los más bajos rendimientos en el aprendizaje de los grupos menos favorecidos de la sociedad. El Estado tiene el deber de estimular los servicios especializados en estos problemas, por medio de los cuales se intensifican los esfuerzos pedagógicos para la nivelación del resultado educativo sin distinción de clases sociales o regiones geográficas.

(*) Extraído del Discurso pronunciado por el señor Secretario de Educación, Adolfo STUBRIN en la ENET Nº 1, Tigre, marzo de 1987.

• Superar el viejo concepto de nuestra cultura educativa de que la escasez de recursos es un obstáculo para el logro de los objetivos propios de la educación. Una nueva y apropiada cultura educativa supone reconocer el contexto y saber que la crisis económica va a hacernos sentir sus rigores durante una buena cantidad de años. Hay que adoptar formas de financiamiento y administración de la obra pública, así como una eficaz colaboración entre los gobiernos y la sociedad, y es preciso desarrollar estrategias constructivas que combinen el bajo costo con una rápida respuesta y un pleno empleo de los espacios. Haremos un sistemático esfuerzo para aprovechar óptimamente todos los recursos disponibles.

• Reorganizar la Secretaría de Educación del MEJ para ajustar sus diferentes organismos a las funciones pertinentes de modo de configurar cuatro áreas: una **área de gestión** que agrupa a todos los organismos que prestan servicios de enseñanza directos; segundo, una **área de relaciones** para atender institucionalmente a docentes, estudiantes, cooperadoras, entidades intermedias, así como a otros prestadores educativos y a las Provincias; tercero una **área de planificación** en la que se definirán los planes de gobierno y se proporcionarán los recursos técnicos y de investigación necesarios y, por último, una **área especializada en la cuestión universitaria** y los servicios profesionales.

• Utilizar de modo más intenso y racional los beneficios de las relaciones internacionales al servicio de los enunciados lineamentos para la Transformación Educativa. Los recursos técnicos y financieros que el país puede obtener gracias a su integración en los organismos plurinacionales y a la amistad con otros países se dedicarán, así, a proyectos de efecto multiplicador que fortalezcan la planificación y el gobierno, optimicen el funcionamiento de la administración y mejoren la prestación del servicio educativo.

• Profundizar el estudio y la investigación en áreas claves para una Política de Transformación Educativa.

• Elaborar con el mayor rigor técnico parámetros de calidad de la educación que contemplen nuestra particularidad nacional. Preparar también sobre la base de lo anterior instrumentos de evaluación capaces de medir los servicios educativos de nuestro país según sus logros. Congruentemente, se trabajará en el perfeccionamiento de los elencos de supervisores para adaptar esta función a los conceptos más modernos, introduciendo también la supervisión a distancia.

1.2 La política educativa en democracia: líneas operativas principales.

El presente documento se propone explicitar y ratificar las políticas educativas que caracterizan el Proyecto Educativo Democrático en el marco de la Educación Permanente. Esto conlleva a la búsqueda de respuestas a los conflictos existentes en nuestra sociedad por encima de las preocupaciones centradas en el "progreso", o en el "crecimiento económico", o en el "acrecentamiento del capital humano", o en el "mero crecimiento cuantitativo del sistema". No consideramos que el sistema educativo sea un mero reproductor o reflejo de tales conflictos. Por el contrario sostenemos que la educación es un factor de gran incidencia en la solución de los mismos. Pero la fuerza innovadora de la escuela ha sufrido rupturas, por lo que debemos recuperar su significación como garantía de la construcción del pensamiento y de la vida democrática en nuestro país.

En el marco de la Educación Permanente la política educativa vigente, que enfatiza determinados valores y procesos, se orienta por las siguientes definiciones. (1).

(1) Documento Preliminar aprobado en la Reunión Interministerial de Educación, Cahapadmalal, 1985.

Educación y sociedad

• Equilibrio entre valores sociales e individuales.

Se acentúa la formación del ser humano por encima de la formación de un simple hombre hábil.

En un marco político democrático que sostiene los principios de justicia, libertad y compromiso, corresponde a la sociedad bregar por los valores del educando y su pertenencia histórico-cultural, el interés nacional, la comprensión mutua, la paz y la solidaridad.

Ante la falsa antinomia individuo-sociedad se propicia una relación de equilibrio entre los objetivos sociales asignados a la educación y la unidad de la personalidad humana. El desarrollo personal y la función social del individuo se compatibilizan a partir de un trabajo pedagógico tendiente a desarrollar las aptitudes potenciales del educando y su sentido crítico en el marco de la realidad nacional, es decir haciendo coincidir su propio desenvolvimiento con su participación como ciudadano en el sistema social.

La filosofía de la Educación Permanente revaloriza el potencial de cada hombre, contribuyendo así a impedir que diferencias intelectuales, culturales y económicas se perpetúen acentuando las desventajas sociales de amplios sectores de población.

Apertura

Si se parte de la base que Educación Permanente significa que la oferta educativa puede estar destinada a todos los hombres de cualquiera edad, queda reafirmada su necesaria apertura y flexibilidad de respuesta.

El problema de la apertura queda así vinculada con dos problemas que le son subsidiarios: el régimen de acceso a los distintos niveles educativos y el grado de competencia alcanzado por el educando al final de cada etapa de formación. La Propuesta Democrática de Educación obliga a adoptar criterios que tienden a garantizar igualdad de ingreso, de permanencia, de promoción y de logro educativo. Las propuestas educativas consecuentemente, deberán ofrecer a quienes cumplen enteramente con los requisitos formales de ingreso, posibilidades de recuperaciones o de conductos paralelos para la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos indispensables. Deberán asimismo cuidar celosamente el nivel de calidad de la oferta educativa a fin de asegurar que "apertura" o "incremento de matrícula" no signifique mediocridad de logros. Es necesario superar definitivamente las propuestas educativas vacías de contenido socialmente significativo. Con frecuencia el deterioro educativo se ve a través de lo que no se enseña.

La apertura exige la participación de los educadores en el diseño, implementación e interpretación de propuestas curriculares capaces de dar respuestas a la doble exigencia de una educación a la vez común y pluralista. Obliga también a encaminar acciones tendientes a satisfacer una demanda educativa heterogénea y diversificada geográficamente.

Educación y Estado

• La responsabilidad del Estado y la calidad de la enseñanza

Defender el principio de la responsabilidad del Estado en materia educativa, implica fortalecer su imagen como portador de Educación y negarle definitivamente el rol subsidiario. Implica asegurar un sistema que, abarcan-

do la prestación estatal y no estatal de la educación oficial, garantice la cobertura de una educación básica común, obligatoria y gratuita para todos.

Democratización de la educación

• Igualdad de oportunidades y posibilidades

La igualdad en materia de oportunidades no se limita sólo a la posibilidad de ingresar a los distintos niveles del sistema educativo. También debe lograrse la igualdad en la permanencia y en los logros finales de la población perteneciente a todos los sectores sociales.

• Participación

Es necesario alentar el sentimiento de pertenencia activa a un pueblo, propiciando la participación protagónica de educando y educadores con claro sentido del bien común.

La participación que surge como consecuencia y requisito de la vida democrática, es también una necesidad para fundar el acierto de las transformaciones. Importa la participación de la comunidad que debe penetrar en la Escuela, si es que queremos que la Escuela penetre en la comunidad, en una simbiosis que espontáneamente resulta de la existencia de un proceso común de responsabilidad social.

• Marco de referencia - Concepto de Educación

La educación es el proceso dialéctico por el cual un sujeto, en interacción con su medio, y a partir de sus propias posibilidades, desarrolla las capacidades que le permiten la formación de una personalidad autónoma e integrada activamente a la sociedad y cultura en que vive.

La educación así entendida:

- es un proceso, lo cual significa que se da en forma dinámica, que está haciéndose siempre;
- tiene lugar en una interacción dialéctica entre el sujeto y el medio, es decir el sujeto se transforma por acción del medio que, a su vez, es transformada por el sujeto;
- toma en consideración las propias posibilidades del sujeto -ya sea las determinadas por su haber genético o por las condiciones socio-culturales en que vive- y, a partir de allí, desarrolla las capacidades que le permiten la formación de su personalidad;
- requiere que el sujeto participe en procesos de interacción grupal de diferente complejidad a partir de los cuales se genera su identidad;
- tiende a que la personalidad que se forme sea autónoma, es decir, capaz de ejercer su iniciativa; canalizar creativamente sus intereses; plantear y plantearse interrogantes; buscar respuestas por sí mismos; defender sus convicciones; criticar; verificar y no aceptar ciegamente lo que se le ofrece;
- aspirar a que el sujeto se integre a la sociedad, a la cultura en que vive en forma activa y participativa, lo cual implica crear y operar proyectos con otros e integrar el propio proyecto de vida en el marco comunitario.

Como resultado de este proceso, una comunidad va logrando su progresiva integración.

El proceso educativo posibilita también que los saberes parciales de los sujetos acerca de aspectos parciales de la realidad objetiva se integren en sistemas cada vez más complejos. Estos saberes tienden así a conformar un auténtico y dinámico universo del saber.

Finalmente, por estos procesos de integración social de sus miembros y de integración de los saberes, la comunidad produce, conserva, transmite y transforma su identidad histórica.

1.3 Funciones de la escuela

El ingreso al sistema educativo en condiciones de desigualdad social y de tratamiento uniforme de las situaciones de aprendizaje, no garantiza la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en él. La escuela tiene que hacerse cargo de las marginaciones existentes (desigualdades reales) para hacer efectiva la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, la escuela es agente fundamental en la búsqueda y consolidación de una entidad cultural, que en el caso argentino, es parte de América Latina.

Esta inserción socio-cultural de la escuela es el punto de partida para todo discurso sobre sus funciones esenciales.

Consideramos entre las funciones más importantes de la escuela, las siguientes:

Funciones de socialización

La escuela no es sólo transmisora, sino también **transformadora**, en tanto posibilita la creatividad de los sujetos de la educación (docentes y alumnos).

La escuela resulta así un **modelo de participación** entendiéndolo como un medio que permite el **desarrollo del análisis crítico**, la creatividad y la libertad de todos los involucrados en el proceso educativo.

La escuela tiene que respetar lo que la persona humana trae consigo como experiencia de vida, valorarlo y convalidarlo con un proyecto educativo que revele tal preocupación desde la temprana inserción del niño en el medio escolar.

La función socializadora de la escuela completa la fundamental responsabilidad educadora de la familia, a la vez que debe prestar atención a la que realizan los medios de comunicación social y todas las organizaciones intermedias que, directa o indirectamente, están influyendo en la participación social del educando.

El reconocimiemto de estas influencias socializadoras, es fundamental para que la escuela desarrolle desde su función específica las tareas supletorias y/o críticas que considere necesario realizar.

Función seleccionadora de conocimientos

1. La escuela pone en juego la **política educativa** que da los criterios generales para la selección de conocimientos.

2. Para que la escuela cumpla esta función, es condición que la conducción del sistema educativo explicite su política.

3. Hablamos de una **educación democrática permanente**, lo cual supone que la escuela no puede desentenderse de las otras instancias educativas, tanto del sistema formal, como fuera de él. Por el contrario, tiene que aprovechar los valores de las otras instancias y de todas las formas de participación social, e incorporar esta relación como criterio de selección de conocimiento.

4. Es fundamental que la escuela **sepa articular al sujeto del conocimiento con el sujeto de la participa-**

ción social, asegurando el conocimiento de las condiciones históricas en que se producen los avances científicos y técnicos.

5. Es fundamental también que el **criterio de significación**, que incluye el respeto a los momentos evolutivos del desarrollo de la inteligencia del niño, y que incluye también el respeto a las significaciones históricas de los conocimientos como productos sociales, sea un criterio de selección.

6. La función seleccionadora de conocimientos también se cumple con la preocupación permanente por la **integración de los saberes**, evitando su fragmentación, que en la práctica social legitima desigualdades y marginaciones.

7. Para la selección de los conocimientos es fundamental que la escuela sepa **prever otras metodologías**, otras formas de aprendizaje, diferentes de las tradicionales, para responder a la exigencia notoria de su masividad.

8. Asegurar la **continuidad** de los niveles educativos (articulación) es un componente esencial de la educación permanente y de toda la política educativa que se proponga contener y retener a la población escolar. La finalidad completiva de cada nivel y las competencias que posibiliten la continuidad, son criterios de selección de contenidos y metodologías.

9. Asegurar el logro de las competencias es el requisito de continuidad desde la perspectiva interna del nivel primario. Pero el criterio de continuidad sólo estará plenamente asegurado cuando sea compartido teórica y prácticamente, por todos los niveles que conforman el sistema educactivo.

10. Es función específica de la escuela transmitir, recrear y producir conocimientos. Asignarle una función supletoria implica una desjerarquización de aquélla. En este sentido "defender el principio de principalidad del Estado en materia educativa, implica fortalecer la imagen del Estado como portador de educación y negarle definitivamente el rol supletorio que han querido asignarle en gobiernos anteriores".

Función de confluencia y elaboración de otras instancias educativas.

1. En virtud del reconocimiento que la escuela hace de los medios educativos, es función de ella procesar todos los elementos que provengan de estos medios, integrándolos creativamente al proyecto educativo, que en la escuela argentina es el proyecto educativo del país.

2. La escuela tiene que convertirse en un lugar de confluencia de las formas de conocimiento provenientes de otras fuentes de información y de comunicación, manteniendo la prioridad del fin histórico que la orienta: la configuración en el educando de un ser humano que reconozca su pertenencia a este país y a este continente.

3. Es especialmente importante definir **las relaciones de la escuela con los medios masivos de comunicación.**

Hay, por de pronto, una tarea de **realimentación crítica** de la información recibida por los medios, la escuela tiene que saber qué mensaje transmiten sus medios y cómo el mensaje legitima determinados valores y margina otros y por qué lo hace. Además la escuela tiene que asumirse especialmente como productora de comunicación social. De hecho, la escuela funciona como un medio de comunicación social con una peculiar manera de incidir en la sociedad.

4. Este potencial comunicador de la escuela debe ser asumido explícitamente con toda la responsabilidad de su tarea de **elaboración crítica**, en función de la formación de personas socio-culturales competentes para la participación social, y con total conciencia lúcida de que los espacios comunicativos que ella no asuma serán ocupados por otros agentes de la comunicación.

5. Esto implica también un replanteo didáctico, ya que si bien el lenguaje de la lecto-escritura es prioritario

en la tarea escolar, es fundamental incorporar los otros lenguajes sociales, particularmente, el de los medios audiovisuales, el de la informática, enseñar a leerlos críticamente, integrarlos, transformarlos e, incluso, producirlos.

1.4 Perfil del docente

La concepción de democracia participativa, plantea un perfil distinto de la escuela como institución social, que adopta como punto de partida la revalorización del papel educativo de todos los agentes que participan en la tarea de educar.

El docente de la escuela de hoy debe asumirse como cogestor de la comunidad educativa democrática. Es decir, deber ser conciente del papel de núcleo de dicha comunidad conferido a la escuela y debe contribuir activamente a desarrollarla.

En un sistema democrático, el docente tiene que asumir que la escuela es una institución socialmente organizada para promover la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas.

Esto supone que el docente tenga clara conciencia de contribuir, desde lo interno de la escuela, a garantizar la promoción del educando hacia niveles superiores de escolaridad.

En todo el sector del conocimiento puede distinguirse una doble función pedagógica del saber: la de promover habilidades para el conocimiento científico y para la participación social.

El análisis de los modos de relación del educador con la cultura no estaría completo si no recordásemos el relevante papel que desempeña la cultura pedagógica en el desarrollo de la labor docente.

Los requerimientos de la etapa que vivimos exigen una preparación teórica interdisciplinaria que conjugue los conocimientos científicos con los fundamentos filosóficos.

El desenvolvimiento de la labor docente requiere, también, instrumentar al docente en los aspectos técnicos, guardando coherencia con dichos fundamentos filosóficos. Finalmente, la práctica docente es condición ineludible de un adecuada formación docente, en cuanto permite la verificación de la teoría, su aplicación y su revitalización a través de los interrogantes que ofrece la realidad de la práctica docente.

La actitud investigadora ha de ser uno de los componentes fundamentales del perfil del educador de hoy.

La oferta continua de perfeccionamiento docente debe crear condiciones para la dinamización cultural, a través de un enfoque de la labor pedagógica que se proponga recuperar el poder de la imaginación y la iniciativa creadora de los docentes.

El docente merece la jerarquización de su papel productivo dentro de la sociedad y el reconocimiento social de su labor.

Esto se asocia con la necesidad de replanteo crítico del rol heredado de apóstol de la cultura en pro de una concepción secularizada sin olvidar la importancia de la vocación al decidir el ejercicio de la labor docente.

La jerarquización social señalada deberá concretarse tanto desde el ángulo socio-económico como desde la razón de ser social, académica, política y educativa de la profesión.

1.5 Perfil del alumno

Se considera necesario elaborar el perfil del alumno, teniendo en cuenta que en él deberán conjugarse las manifestaciones de un sujeto cognoscente, con pertenencia socio-cultural y con competencia comunicacional. Deberá establecerse la conexión alumno-sociedad, a través de las áreas de contacto que facilite la escuela para que este encuentro se realice progresivamente en el marco de una institución que reciba, preserve y desarrolle las potencialidades que todo educando posee.

El perfil del egresado de cada nivel educativo como expresión de un anhelo social compartido, tiene que ser construido compartido en cuanto al futuro que deseamos a las generaciones venideras.

Desde la perspectiva de la Educación Permanente y atentos a las ideas sostenidas con mayor consenso en el

reciente Congreso Pedagógico, el papel del hombre argentino anhelado se destaca por las características de autonomía, criticidad, participación, racionalidad, creatividad, eficiencia, responsable, solidario y democrático.

A esas características comunes habrá que agregar las requeridas por cada nivel educativo en relación con la ocupación, profesión u empleo para el que el nivel prepara.

Parte II

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

EL DESARROLLO DE LAS LINEAS OPERATIVAS PRINCIPALES (LOP)

Parte II

LOP 1	EL PERFECCIONAMIENTO Y LA ACTUALIZACION PROFESIONAL DOCENTE.
LOP 2	REGIONALIZACION Y CALIDAD DE LA EDUCACION.
LOP 3	PLANIFICACION Y GESTION DE GOBIERNO.
LOP 4	TECNOLOGIA EDUCATIVA.

1. Algunas consideraciones generales

La presentación del presente documento constituye una acción-intencional y reflexiva, mediante la cual la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación espera mostrar los principales aspectos y resultados de su gestión.

Es competencia de esta Secretaría, de acuerdo con las funciones que le han sido acordadas, la de elaborar en forma conjunta con la Subsecretaría de Gestión Educativa y la de Relaciones Educativas, la Dirección General de Planificación Educativa, con las Direcciones Nacionales que dependen de la primera, con el CONET y el INCE, los objetivos y metas del Sector Educativo, los planes y programas anuales, los de mediano y largo plazo, así como la de establecer para ello las estrategias e instrumentos que mejor convengan a la prestación de los servicios que dependen de la Jurisdicción Nacional.

El Organigrama adjunto muestra la posición funcional de la Secretaría de Educación, dentro de la estructura del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

Cuadro Organismos centralizados en página 34
Cuadro Organismos descentralizados en página 35

El presente Informe expone el desarrollo de una gestión a través del trabajo que conforma su jurisdicción. Sin embargo, el documento no es un mero acopio de datos sobre la gestión y acciones de cada unidad en particular.

Lo que se intenta es exponer un trabajo realizado en equipo, orientado por los lineamientos político-operativos expuestos en la Parte I.

En el marco de la política para la transformación educativa, las líneas principales son:

1 - El perfeccionamiento y la actualización profesional docente.
2 - Regionalización y calidad de la educación.
3 - Planificación y gestión de gobierno.
4 - Tecnología educativa.

En estas líneas operativas se inscriben las operaciones concretas, que integran la gestión del CONET, INCE y las Direcciones General de Planificación Educativa y Nacionales de Educación Pre-Primaria y Primaria; Educación Media; Educación Superior; Educación Física, Deportes y Recreación; Educación Artística; Educación Agropecuaria; Educación Especial; Información y Tecnología Educativa; Asuntos Universitarios; Sanidad Escolar Nacional; Biblioteca del Maestro y la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada.

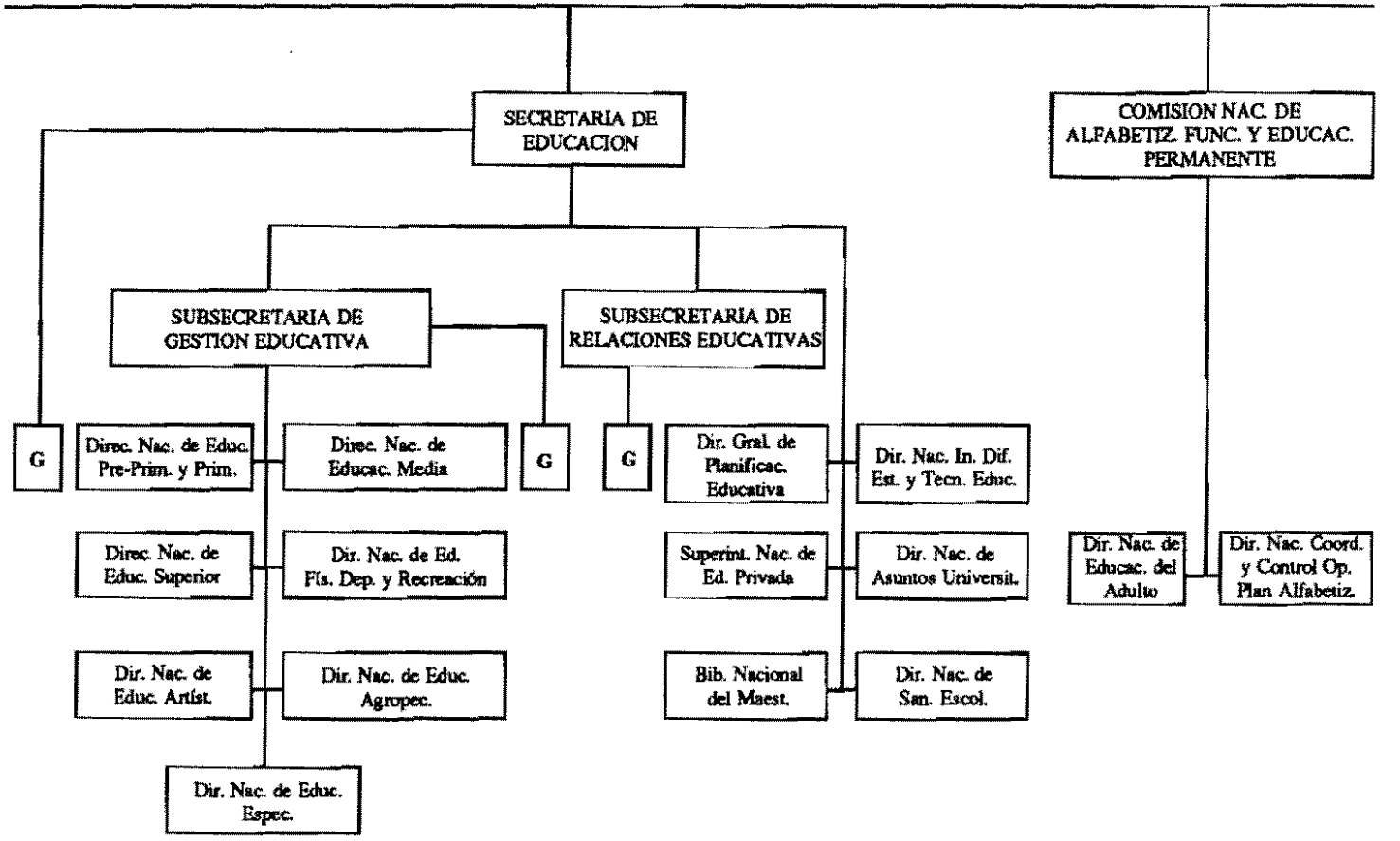
Con el solo objeto de no retardar la publicación de este Informe se transfiere a una próxima publicación especial (o a la revisión ampliada de la presente) la descripción de la gestión institucional que en forma paralela al desarrollo de las Líneas Operativas Principales, realizan SNEP, la Dirección Nacional de Asuntos Universitarios y el que corresponde a las Universidades Nacionales (Ley Nº 23.068).

La problemática específica de cada uno de estos organismos requiere el tiempo necesario para elaborar la información que muestre la complejidad de sus tareas, lo cual justifica que pospongamos, con la presentación del Organigrama del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, su abordaje.

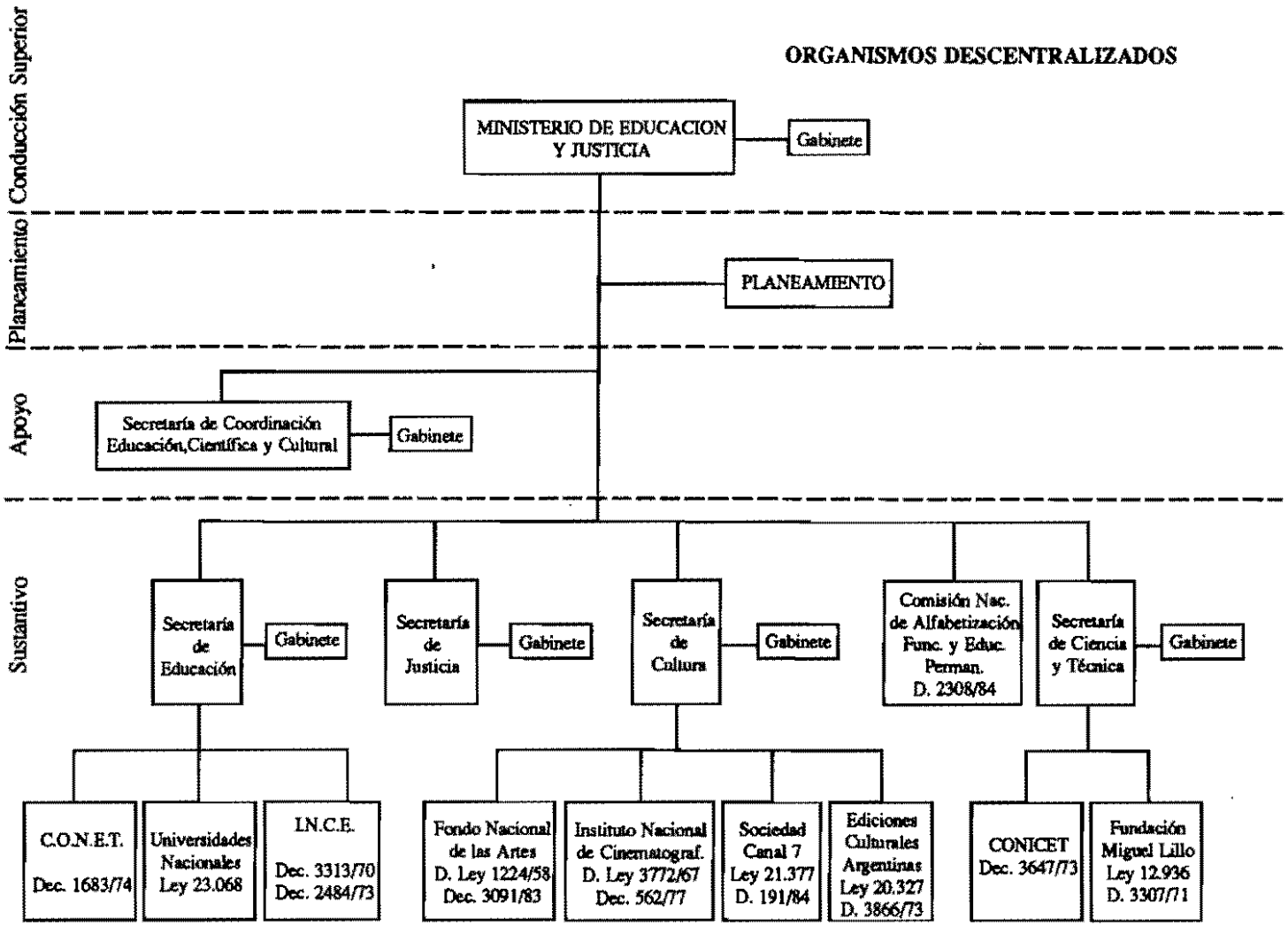
Conviene aquí iniciar el desarrollo de las Líneas Operativas Principales con una breve descripción de la organización y estructura del Sistema Educativo Actual.

La estructura del Sistema Educativo consta de los siguientes niveles:

ORGANISMOS CENTRALIZADOS



G: Miembro de Gabinete


ORGANISMOS DESCENTRALIZADOS
Conducción Superior
Planeamiento
Apoyo
Sustantivo
MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA
Gabinete
PLANEAMIENTO
Secretaría de Coordinación Educación,Científica y Cultural
Gabinete
Secretaría de Educación
Gabinete
Secretaría de Justicia
Gabinete
Secretaría de Cultura
Gabinete
Comisión Nac. de Alfabetización Func. y Educ. Perman. D. 2308/84
Secretaría de Ciencia y Técnica
Gabinete
C.O.N.E.T. Dec. 1683/74
Universidades Nacionales Ley 23.068
I.N.C.E. Dec. 3313/70 Dec. 2484/73
Fondo Nacional de las Artes D. Ley 1224/58 Dec. 3091/83
Instituto Nacional de Cinematograf. D. Ley 3772/67 Dec. 562/77
Sociedad Canal 7 Ley 21.377 D. 191/84
Ediciones Culturales Argentinas Ley 20.327 D. 3866/73
CONICET Dec. 3647/73
Fundación Miguel Lillo Ley 12.936 D. 3307/71

• **Nivel Pre-Primario.** Está dirigido a niños de 4 y 5 años. Su obligatoriedad aún no se ha establecido a nivel nacional. Sólo dos jurisdicciones provinciales han fijado este nivel como obligatorio.

• **Nivel Primario.** Está dirigido a niños entre 6 y 14 años. Tiene una duración de 7 años y está estructurado en tres ciclos. Este nivel es obligatorio. Adopta características pecualiares en el área de la Educación Especial y la Educación de Adultos.

• **Nivel Medio.** Este nivel posee las siguientes modalidades: Bachillerato, Enseñanza Comercial, Educación Técnica, Educación Agropecuaria y Educación Artística.

- El Bachillerato comprende dos ciclos sucesivos, básico de 3 años y superior de 2 años. El ciclo superior comprende el Bachillerato Común y los Bachilleratos Especializados (Letras, Ciencias Biológicas, Ciencias Físico-Matemáticas, Orientación Docente, etc.).

- Enseñanza Comercial tiene una duración de 5 años y al egresar se obtiene el título de Perito Mercantil.

- Educación Técnica comprende dos ciclos: básico de 3 años de duración, común a todas las especialidades y superior, también de 3 años, que prepara para graduarse en las especialidades profesionales o científico-técnicas. La escuela técnica emite también títulos intermedios que capacitan al alumno en una determinada rama de la actividad productiva.

- Educación Artística, tiene distintas especialidades en el Nivel Medio y su duración varía en función de ellas.

- Educación Agropecuaria comprende dos ciclos: básico y superior, con una duración total de siete años.

El nivel medio y sus modalidades adopta características peculiares en el área de la Educación Especial y la Educación de Adultos.

- Nivel Terciario: este nivel incluye el nivel terciario no universitario, dedicado básicamente a la formación del personal docente para los distintos niveles; y el nivel terciario universitario. Este nivel se imparte en universidades nacionales (26), provinciales (3) y privadas (23).

Los servicios educativos que corresponden a los Niveles enunciados se organizan en las correspondientes Direcciones Nacionales las que dependen, en forma directa, de la Subsecretaría de Gestión Educativa. (ver Organigrama adjunto).

2. La Subsecretaría de Gestión Educativa

La coordinación eficaz entre estas Direcciones y la potencialización de sus interacciones son analizables en el contexto de una producción tendiente a extender el derecho a la educación y mejorar la calidad de la misma.

La capacidad de producción de la Subsecretaría de Gestión Educativa se relaciona estrechamente con la capacidad de producción de cada Dirección bajo su dependencia, pero es más que eso, ya que las posibilidades y limitaciones que se dan en todas ellas por lo que no se limita a centralizar las acciones sino que procura que cada organismo tenga capacidad para analizar y resolver sus propios problemas. Para ello facilita las medidas adecuadas y efectúa la apreciación situacional pertinente que le permite remover obstáculos y promover los planes de acción presentados por las Direcciones citadas.

Los desafíos actuales más importantes son incrementar la calidad de la educación y provocar la discusión de la distribución del poder de decisión en materia educativa entre el Gobierno Nacional y las Provincias y Municipios, es decir afrontar el tema de la descentralización educativa.

Bajo estos dos desafíos se encuentra el reto fundamental de la propuesta política expuesta en el Capítulo anterior: hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo. En qué medida nos estamos acercando a este horizonte puede ser inferido de la lectura del documento donde se describe el trabajo de las diferentes Direcciones Nacionales.

Las acciones que allí se describen permiten indirectamente tomar conocimiento y comprensión de todos los esfuerzos desplegados o promovidos desde el ámbito de la Subsecretaría de Gestión Educativa. Las realizaciones de los "otros" constituyen módulos de la acción de aquélla. Es conveniente agregar que las funciones de articulación y promoción del trabajo en cada una de las Direcciones que prestan servicios educativos directos no agotan su misión. En efecto, en la Subsecretaría de Gestión Educativa sesionan en forma permanente diferentes Comisiones de trabajo, las que aportan alternativas de solución para los problemas del área. Conviene citar, a modo de ejemplo, la constituida para establecer el Calendario Escolar:

2. El perfeccionamiento y la actualización profesional docente.

El examen cuidadoso de la oferta existente en materia de formación y perfeccionamiento del docente en servicio, el registro continuo de las expresiones de interés y las expectativas de los propios docentes para que se les ofrezcan oportunidades para ampliar su campo de conocimientos específicos, su formación pedagógica y la incorporación de áreas modernas del saber y del hacer en el desarrollo de las actividades que les competen, han originado la preocupación por institucionalizar un servicio de perfeccionamiento destinado a todos los agentes educativos.

Las características de este servicio han de conferir organicidad a las acciones que, en este sentido, desarrollan las diferentes Direcciones Nacionales y ha de prestar decidido apoyo a todos los organismos que ofrecen perfeccionamiento docente en las diferentes jurisdicciones del país.

Sin duda la compatibilización de necesidades, esfuerzos y recursos disponibles provocarán el aumento de la efectividad y la relevancia cultural de los programas de estas entidades, y sus efectos pedagógicos, científicos y sociales serán advertidos por todo el país en su conjunto.

La creación del Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente es una iniciativa de la Secretaría de Educación que se propone estimular y potenciar los esfuerzos tendientes al perfeccionamiento de los docentes, concebidos como agentes sociales cuya intervención es relevante en la calidad de la oferta educativa.

La creación de un Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente plantea un Programa de Perfeccionamiento de carácter más sistemático que los ofrecidos hasta el momento. Tiene mayores probabilidades de ejercer impacto en la práctica docente y, consecuentemente, en la calidad de la educación. Al mismo tiempo, cabe destacar que este servicio responde a políticas educativas definidas, que le confiere organicidad a las acciones y favorece la compatibilización de necesidades, recursos y programas.

El Instituto Nacional de Perfeccionamiento Docente fue creado por Decreto Nº 1709 del 26/10/87.

El Proyecto Inicial de Perfeccionamiento y Actualización de los profesores de Enseñanza Media se desarrollará desde julio de 1988 hasta junio de 1991, lapso durante el cual se estima lograr la cobertura total (100%) de los destinatarios.

Durante 1987 se ha elaborado el Proyecto Pedagógico correspondiente a las actividades 1988/89 y se han tomado las providencias necesarias para facilitar el perfeccionamiento y actualización de alrededor de 800 profesores de nivel medio dependientes de la jurisdicción nacional en las áreas técnico-pedagógica, social y disciplinaria, involucradas en la función docente.

Durante 1988 se ha de articular la oferta nacional de perfeccionamiento para el nivel medio con acciones existentes en las jurisdicciones provinciales y municipales.

Durante el corriente año quedaron inaugurados 7 Centros del INPAD ubicados en las capitales de 4 provincias (Misiones, Entre Ríos, Tucumán y Mendoza), en las ciudades de Rosario (Santa Fe) y Trelew (Chubut) y en el partido de Avellaneda (Buenos Aires).

Como condición necesaria para su funcionamiento se capacitaron durante 1988, 40 docentes en el rol de tutores o facilitadores, para apoyar el Programa Inicial de Perfeccionamiento en los siete Centros mencionados.

En síntesis, el INPAD es una institución de apoyo para fortalecer en las escuelas un perfeccionamiento continuo, dinámico y, a la, larga autónomo dentro de cada institución escolar.

Esto quiere decir que no sacará simplemente a los docentes fuera de las escuelas para su perfeccionamiento, sino que tendrá presencia en las instituciones accediendo directamente a los problemas que allí se presenten, trabajando en el propio contexto escolar con maestros y profesores.

Compartirá con directivos y docentes información actualizada sobre enfoques pedagógicos, desarrollo de las disciplinas, análisis, enfoques y procedimientos de evaluación institucional, etc., contribuyendo activamente a la fundamentación y ejecución de proyectos educativos destinados a obtener mejores aprendizajes de los alumnos. En suma, el INPAD deberá asumir progresivamente un papel consultor permanente al servicio de la docencia.

Su justificación y crecimiento dependerá esencialmente de que los docentes demanden estos servicios. A su vez, el INPAD es responsable de asumir un genuino trabajo en equipo con la docencia argentina.

Desde la perspectiva de la descentralización educativa la organización de las actividades de formación en servicio, con crecientes márgenes de autonomía pedagógica, también debería tomar en cuenta la necesidad de definir actividades de capacitación institucional y no meramente individuales. En este sentido, la descentralización exigirá un enorme esfuerzo de capacitación en nuevas tareas y funciones; la población, meta prioritaria de estas actividades deberían ser los directores de establecimientos y los administradores locales, encarando estas acciones en el marco de una estrategia de **formación de formadores** que garanticen efectos multiplicadores de gran alcance.

3. Proyectos y acciones de Perfeccionamiento Docente realizados por las Direcciones Nacionales.

Paralelamente a la creación del Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización docente, las Direcciones Nacionales, continuaron ofreciendo regularmente cursos de actualización para sus docentes.

La Dirección Nacional de Educación Agropecuaria realizó un Seminario Taller de educación no formal para zonas rurales con vocación regional auspiciado por la UNESCO.

Participaron en él 200 delegados de todo el país. Asimismo, se comenzaron los cursos de educación a distancia para el personal profesional y técnico en ejercicio.

En la **Dirección Nacional de Educación Pre-primaria y Primaria** se realizaron cursos a distancia del que participaron aproximadamente 1.500 docentes mediante la confección de módulos y el seguimiento, la aplicación de la metodología participativa y dialógica en la organización escolar y el proceso de aprendizaje.

Complementando dicha tarea se realizaron 52 Cursos de Perfeccionamiento Presencial, dos Jornadas Pedagógicas en el interior y Seminarios de verano.

En la **Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación**, se realizaron 49 cursos de apoyo a la labor del profesor.

En la **Dirección Nacional de Educación Superior**, con apoyo financiero de la OEA, se realizó un programa de docentes formadores en Escuelas Normales Superiores de todo el país, tarea que culminó con un Seminario de Formación Docente y Calidad de la Educación, al que asistieron casi 100 profesores.

En la **Dirección Nacional de Educación Especial** acompañando las acciones directas sobre el servicio educativo se ha optimizado la formación de los docentes especializados, modificando los planes de estudio de los Profesorados.

Cabe consignar que 2.350 docentes especializados han recibido ofertas de perfeccionamiento que les permiten mejorar los servicios prestados a los alumnos.

En **DINEM** - a la que compete directamente una amplia participación técnico-pedagógica en el Proyecto Inicial del INPAD, dado que sus distinatarios son los profesores de Enseñanza Media que dependen de esta Dirección, se han desarrollado otras acciones de perfeccionamiento.

En las mismas hay que destacar que junto con la consideración y enfoques didácticos propios del curriculum del nivel se han desarrollado programas de actualización docente para tratar problemas sociales contemporáneos. Un conjunto de acciones se asocian en un Programa denominado "Educación y Renovación" que **DINEM** lleva a cabo en conexión con otras Direcciones Nacionales. Una segunda línea de trabajo vincula a **DINEM** con cátedras universitarias para la consideración de temas específicos y, la tercera, fortalecimiento de la capacitación profesional para el personal que cumple distintas funciones en las escuelas incluidas en el Proyecto 13.

Los datos correspondientes a las Direcciones que ejecutaron acciones de Perfeccionamiento Docente figuran en el Anexo.

EL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EN LA PROGRAMACION DE LAS DIRECCIONES NACIONALES

PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACION DOCENTE 1987-1989

DIRECCION NACIONAL	PROGRAMA	PROYECTOS	DESTINATARIOS	ESTRATEGIAS	PROBLEMATICA QUE ABORDA	PRODUCCION DE MATERIALES/APOYO	OBSERVACIONES
EDUCACION AGROPECUARIA.	Sistema de Capacitación a Distancia para docentes agropecuarios de Nivel Medio.		Capacitación Técnico Docente para todas las Escuelas Agrotécnicas y Centros de Educación Agrícola. Instructores. Técnicos. Jefes Sectoriales. Coordinadores rurales.	Módulos impresos y apoyo tutorial. (Telefónico, postal y presencial en escuelas cabeceras).	Mejorar cualitativamente la tarea docente en clase, en las aulas, talleres y en las secciones didáctico-productivas. Orientación para la implementación del nuevo plan de estudios.	C.Nº 1 - Objetivos educativos y curriculares. C.Nº 2 - La conducción del Aprendizaje Agropecuario. C.Nº 3 - Producción del material didáctico. C.Nº 4 - Evaluación de los aprendizajes. C.Nº 5 - La educación no formal en los Centros de Educación Agrícola para el desarrollo comunitario regional.	
EDUCACION PREPRIMARIA Y PRIMARIA	Programa Integral de Investigación, Perfeccionamiento y Actualización Docente en los CEPEIE.	a. Perfeccionamiento de la unidad escolar. b. Replanteo de actitudes docentes. c. Pefeccionamiento curricular, extra curricular y técnico pedagógico. d. El diseño curricular de la escuela primaria: nuevos aportes. e. El docente, la cultura y su comunidad.	Docentes de la DINEPP. Docentes de nivel primario. Docentes de nivel primario. Docentes de nivel primario. Docentes de nivel primario.	Jornadas. Encuentros. Cursos. Cursos. Seminario-Taller. Talleres.	Diagnóstico de situación. Implementar estrategias. Integración institucional. Actitudes reflexivas y críticas. Integración de áreas curriculares y extra curriculares. Análisis comparativo de los Currículos de las distintas jurisdicciones. Anteproyecto. Integración docente-comunidad.		

PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACION DOCENTE 1988 - 2º SEMESTRE

DIRECCION NACIONAL	PROGRAMA	PROYECTOS	DESTINATARIOS	ESTRATEGIAS	PROBLEMATICA QUE ABORDA	PRODUCCION DE MATERIALES DE APOYO	OBSERVACIONES
EDUCACION ESPECIAL	Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente.	1 -	Personal de Supervisión.	Talleres. Conferencias.	Supervisión orientadora.		
		2 -	Personal Directivo.	Cuadernillos-Grupos de discusión. Reuniones en sede.	Conducción.	Cuadernillos sobre Relaciones Humanas, Relaciones con Comunidad.	
		3 -	Personal Docente.	Cursos, Talleres, Seminarios con sede en las escuelas.	Problemáticas particulares.		
		4 - El uso de espacios televisivos para desarrollar temas referidos a la discapacidad.	Audiencia Abierta.	Medios.	Sensibilización Estimulación temprana, etc.		
		5 - Elaboración de videocassettes y audiovisuales.	Docentes. Directivos.	Medios.	Lenguaje-Técnicas de entrenamiento auditivo, etc.	Audio - Videos.	
		6 - Módulos de Educación a Distancia.	Docentes Directivos.	Impresos.	Uso del ábaco-Rehabilitación de ciegos adultos.	Cuadernillos.	
		7 - Jornadas.	Abierta.	Jornadas.	Servicio social y Discapacidad. Aspectos psicosociales del discapacitado.		
EDUCACION MEDIA	Convenio con el INPAD (Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización docente).	Capacitación Docente de los Profesores del ciclo Básico de la Educación Media.	Supervisores. Directores. Docentes. Aproximadamente: 1988: 48.000 1989: 8.000	Comisión Nacional articulada con Sedes Regionales de Capacitación. Estrategia mixta: enfoque multimedial; impresos y presencial.	Area técnico-pedagógica-social. Area de formación científica.		

DIRECCION NACIONAL	PROGRAMA	PROYECTOS	DESTINATARIOS	ESTRATEGIAS	PROBLEMATICA QUE ABORDA	PRODUCCION DE MATERIALES DE APOYO	OBSERVACIONES
DINEM	Convenios DINEM-ORT y Fundación "Antorchas".	1a. Etapa: Curso de Capacitación para Docentes de DINEM Difusión problemática de la bibliotecología y mejoramiento de la calidad de la enseñanza y actualización de los contenidos de Química y Biología en 4º y 5º años del Nivel Medio.	Capacitación en Química y en Biología para docentes de 6 establecimientos; 4 en Capital Federal y 2 en el Gran Buenos Aires. Participantes: 30 y 40 docentes.	Profesores que participaron en la 1a. Etapa diseñan nuevo Programa de Química y Biología para el ciclo superior que será presentado a la DINEM y aplicado en los establecimientos beneficiarios en el curso lectivo 1989. Comparten con sus compañeros el curso intensivo realizado en diciembre/87 aportando su experiencia al respecto.		.	Se trata de capacitar a un grupo de profesores que puedan luego funcionar como coordinadores de la extensión del Programa a 30 establecimientos.
	Revitalización del Proyecto 13	Redefinición y aprovechamiento pedagógico del Régimen de Profesores por cargo (Proyecto 13) -Jerarquización de los Departamentos de Materias Afines.	Asesores Pedagógicos, Rectores, Directores de las escuelas incluidas en el Proyecto 13.	Reuniones con Asesores Pedagógicos y Rectores-Directores para elaborar el marco en el que se proyectarán acciones tendientes a favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje aprovechando las horas extraclase. Estudio de las posibilidades para la asignación de Jefaturas de Departamento rentadas y de horas institucionales para la incorporación de los docentes en las tareas que favorezcan la aplicación de un nuevo currículo.	Elaboración e implementación de un nuevo marco para el desarrollo de las actividades extraclase. Evaluación de las acciones que se proyecten y realicen. Planificación e implementación de las acciones tendientes a integrar efectivamente las disciplinas afines. La evaluación de la integración.		
	Evaluación Preventiva. (DINEM-DGPE-SANIDAD ESCOLAR)	Jornadas para personal directivo de establecimientos de la Capital Federal sobre Educación Preventiva. Coordinación: Educación Preventiva (MEJ-CONAD) Prevención contra el Sida. D.N. de Sanidad Escolar.	Experiencia de metodologías participativas a trasladables al aula. Seguimiento y evaluación de las acciones realizadas en las escuelas. Docentes de Biología y Educación para la Salud.	Seminario - Taller	El Sida: conocimiento y prevención.	Módulos, cuadernillos con información científica.	
	Derechos Humanos (DINEM-MEJ).	La Defensa de los Derechos Humanos y su tratamiento en la enseñanza media.	Profesores de todas las asignaturas.	Curso con elaboración de unidades didácticas correspondientes a las asignaturas del nivel.	Los principios orientadores de la defensa de los Derechos Humanos y su tratamiento desde el curriculum del nivel medio.	Materiales de discusión y/o difusión.	

DIRECCION NACIONAL	PROGRAMA	PROYECTOS	DESTINATARIOS	ESTRATEGIAS	PROBLEMATICA QUE ABORDA	PRODUCCION DE MATERIALES DE APOYO	OBSERVACIONES
		Los aspectos instrumentales de los contenidos del Curriculum: la enseñanza de la Lengua.	Docentes de establecimientos del Proyecto 13.	Convenio/Facultad de Filosofía y Letras para la realización de un Seminario-Taller.	Fundamentaciones teóricas y aplicaciones para transferir a la práctica docente.	Material didáctico variado.	
EDUCACION SUPERIOR	Programa de Actualización y perfeccionamiento docente.	Proyecto de Reciclaje del Personal de Educación Superior en Servicio.	Docentes de establecimientos nacionales de formación terciaria docente para el nivel primario.	Combinada. Presencial (Coordinación regional y visitas especialistas) y medio impreso.	ducación Permanente. Fundamentación Pedagógica. Modelo didáctico. Rol docente. Areas curriculares.	Módulos impresos (12 unidades) correspondientes a un tronco común (4 módulos) y diversificado por áreas curriculares (2 mó-dulos por área).	El sistema de evaluación utilizado demostró una recepción muy favorable del Proyecto, razón por la cual se extiende a 1988 y 1989; en esta última fase enlazado con el nuevo Plan de Formación Docente. Además algunos coordinadores regionales han continuado a la fecha multiplicando el Programa con nuevos grupos docentes.
		Proyecto de Capacitación Docente asociado a la aplicación del Plan Piloto de Formación Docente "Currículum académico para maestros de educación básica". (Res. 530/88)	Docentes de 23 escuelas normales que aplican el Plan Piloto de Formación Docente.	Combinada. Presencial (intercambio con especialistas en sede y en el organismo central) impresos y consultoría (telefónica y postal).	Fundamentación General y Pedagógica. Evaluación. Talleres. Areas Curriculares.	Módulo impreso (9 unidades). Fundamentación General Pedagógica (4 módulos). Areas curriculares (5 módulos).	El proceso de capacitación se acompaña de un Proyecto de investigación cualitativa con el objeto de determinar logros y dificultades para reajustes en la posterior extensión de la experiencia a otros establecimientos de formación docente.

PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACION DOCENTE

DIRECCION NACIONAL	DESTINATARIO	ESTRATEGIAS	PROBLEMATICA QUE ELABORA	OBSERVACIONES
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación.	* Docentes	* Taller	- Taller de vida en la naturaleza e introducción a la educación ambiental para el nivel de educación primaria.	
			- Didáctica de la gimnasia y el deporte en la escuela y el club.	
		* Cursos	- Didáctica especial de la educación física.	
			- Gimnasia rítmica deportiva.	
			- Gimnasia en la escuela primaria.	
			- Educación física para el nivel inicial y primario.	
			- Análisis y tratamiento de la formación física motora.	
			- Encuentro aeróbico.	
			- Tercer curso de esquí a fondo.	
			- Rehabilitación cardíaca.	
			- Clínica sobre voleibol de rendimiento.	
			- Halterofilia.	
			- Jueces de atletismo. (Práctico).	
		* Simposio	- Simposio en ciencias del deporte. (Auspicia D.N.E.F.D.R.).	
		* Cursos	- Vida en la naturaleza y en la educación ambiental.	Duración: hs. 45
			- Didáctica de la gimnasia y el deporte escolar en la escuela y el club.	Duración: hs. 24
			- Handball.	Duración: hs. 24
			- Nutrición en el deporte.	Duración: hs. 4
			- Gimnasia artística femenina.	Duración: hs. 25
			- Didáctica de la gimnasia y el deporte escolar en la escuela y el club.	Duración: hs. 24
			- Handball.	Duración: hs. 24
			- Nutrición en el deporte.	Duración: hs. 4
			- Gimnasia artística femenina.	Duración: hs 25
			- Planificación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.	Duración: hs. 30
			- Arbitros, planilleros, cronometristas, jueves, cestoball. gimnasia, voleibol, basquetbol y hanball.	Duración: hs. 144
	* Docentes de Educación Física	* Cursos	- El departamento de Educación Física y su inserción en la comunidad educativa.	Duración: hs. 30
			- Gimnasia formativa.	Duración: hs. 24
			- Cestoball.	Duración: hs. 24
			- Atletismo.	Duración: hs. 24
			- Didáctica de la gimnasia y de los deportes.	Duración: hs. 30
		* Jornadas	- Jornadas de trabajo sobre educación física.	Duración: hs. 25
		* Cursos	- Voleibol.	Duración: hs. 30
			- Voleibol	Duración: hs. 24
			- Educación física nivel pre-primaria y su inserción en el nivel primario.	Duración: hs. 30
			- Voleibol	Duración: hs. 30

DIRECCION NACIONAL	DESTINATARIO	ESTRATEGIAS	PROBLEMATICA QUE ELABORA	OBSERVACIONES
- Dirección Nacional de Educación Especial. DINEES.	* Docentes de escuelas de Educación Especial Nº 3, 5 , 8 y 11.	* Curso	- Aproximación del enfoque psicogenético de Emilia Ferreyro sobre el aprendizaje de la lecto-escritura.	Fechas: 8/9/87; 11/3/88
	* 30 docentes de Educación Especial preferentemente del interior del país.	* Taller	-Abordaje terapéutico interdisciplinario para estimulación temprana.	Duración: hs. 60
	* Maestros especiales y actividades prácticas.	* Curso	- Perfeccionamiento para maestros especiales.	Duración: hs. 300
	* Docentes profesionales y padres. (Santiago del Estero).	* Seminario	- Capacitación permanente de la mujer "Educación Especial".	
	* 30 docentes de Educación especial.	* Curso Taller	- Consideraciones de la psicología infantil.	Duración: hs. 42
	* 30 docentes de Educación Especial.	* Curso	- Nuevas perspectivas sobre el acceso del niño al lenguaje lecto-escritura. Aportes psicogenéticos de Emilia Ferreyro.	Duración: hs. 96
	* Docentes de Educación Especial (Tierra del Fuego).	* Taller	- El discapacitado mental severo.	Fecha: 7 al 10/09/88
	* Docentes de Educación Especial. (Tierra del Fuego).		- Organización del servicio de Educación Especial en el nivel primario y post-primario laboral.	Fecha: 7 al 10/09/88
	* Alumnos Instituto Superior Nº 7. (Santa Fe - Venado Tuerto).	* Curso	- Estimulación temprana.	
	* Docentes de Educación Especial. (Neuquén).	* Curso Taller	- Estimulación temprana.	Duración: hs. 60
	* Docentes de Educación Especial.	* Curso Taller	- Abordaje terapéutico interdisciplinario para estimulación temprana.	Duración: hs. 60
	* Supervisores y aspirantes al cargo de supervisión.	* Taller	- La comunicación y la participación de la tarea grupal.	Duración: hs. 18
	* Docentes de Educación Especial preferentemente de discapacitados mentales.	* Taller	- Criterios para la formación de grupos de escuelas para discapacitados mentales.	
	* Docentes de Educación Especial.	* Taller	- Planificación operativa.	
	* Profesores de Educación Física.	* Curso	- Educación Física para discapacitados.	Fecha: 9 al 10/11/88
	* Médicos.	* Charla	- Deportes para discapacitados.	
	* Docentes Educación Especial y comunidad organizada. (La Rioja).	* IV Jornadas	- Educación Especial y Comunidad organizada. Formación Laboral del discapacitado.	Fecha: 3 al 5/10/88
- Consejo Nacional de Educación Técnica			- Didáctica de la Educación Técnica.	Duración: hs. 60
			- Psicología del adolescente.	Duración: hs. 60
			- Conducción del aprendizaje. (2 cursos).	Duración: hs. 60
			- Práctica de laboratorio de física.	Duración: hs. 60
			- Introducción a la Informática.	Duración: hs. 60
			- Control numérico.	
			- Interpretación de planos mecánicos.	Duración: hs. 60
			- Relaciones humanas en la institución educativa.	Duración: hs. 120
			- Matemática aplicada.	Duración: hs. 60

DIRECCION NACIONAL	DESTINATARIO	ESTRATEGIAS	PROBLEMATICA QUE ELABORA	OBSERVACIONES
- Consejo Nacional de Educación Técnica			- Aprendizaje y estructura familiar.	Duración: hs. 60
			- Evaluación de los aprendizajes. Nuevos conceptos. Régimen de evaluación, etc.	Duración: hs. 30
			- El aula taller en los currículos de la ENET (2 cursos).	Duración: hs. 30
			- Psicología del adolescente.	Duración: hs. 30
			- Práctica laboratorio biología.	Duración: hs. 60
			- Técnicas grupales.	Duración: hs. 60
		* Jornada	- Intereses y necesidades. Educando adolescentes.	Duración: hs. 60
			- Nuevas técnicas de conducción del aprendizaje.	Duración: hs. 20
			- Evaluación de los aprendizajes.	Duración: hs. 20
		* Curso	- Seguridad e higiene industrial. Ensayos UTN.	Duración: hs. 20
		* Jornada	- Educando adolescentes.	Duración: hs. 60
		* Curso	- Nuevas técnicas de conducción del aprendizaje (2 cursos).	Duración: hs. 20
			- Organización y administración del taller.	Duración: hs. 20
			- Metalurgia.	Duración: hs. 60
			- Las relaciones humanas y el técnico.	Duración: hs. 60
			- Evaluación.	Duración: hs. 60
			- Administración de empresas públicas.	Duración: hs. 60
			- Una nueva metodología para la enseñanza de la tecnología en la especialidad construcciones.	Duración: hs. 30
			- La identidad profesional (2 cursos).	Duración: hs. 30
			- El aula taller (2 cursos)	Duración: hs. 30
			- Técnicas participativas (2 cursos)	Duración: hs. 60
			- Conducción de la enseñanza.	Duración: hs. 60
			- Enseñanza de la mecánica.	Duración: hs. 60
			- Orientación educativa del adolescente.	Duración: hs. 30
			- Relación, aprendizaje, estructura familiar.	Duración: hs. 30
			- Programación basic.	Duración: hs. 120
			- Dinámica de grupos.	Duración: hs. 60
			- Organización aula-taller.	Duración: hs. 60
			- Planeamiento a nivel aula.	Duración: hs. 60
			- Roles y estilos de comunicación en el aprendizaje.	Duración: hs. 8
			- Apoyo y seguimiento de la conducción del aprendizaje.	Duración: hs. 12
			- Nuevas técnicas de conducción del aprendizaje.	Duración: hs. 20
		* Curso	- Evaluación de los aprendizajes (3 cursos).	Duración: hs. 20
			- Intereses y necesidades del educando adolescente. (3 cursos).	Duración: hs. 20
			- Nuevas técnicas de conducción del aprendizaje. (2 cursos).	Duración: hs. 20
			- Organización y administración del taller.	Duración: hs. 60
			- Metalurgia.	Duración: hs. 60
			- Las relaciones humanas y el técnico.	Duración: hs. 60
			- Evaluación.	Duración: hs. 60
			- Administración de empresas públicas.	Duración: hs. 30
			- Una nueva metodología para la enseñanza de la tecnología en la especialidad construcciones.	Duración: hs. 30
			- La identidad profesional (2 cursos).	Duración: hs. 30
			- El aula taller (2 cursos).	Duración: hs. 30

DIRECCION NACIONAL	DESTINATARIO	ESTRATEGIAS	PROBLEMATICA QUE ELABORA	OBSERVACIONES
- Consejo Nacional de Educación Técnica			- Técnicas participativas (2 cursos).	Duración: hs. 60
			- Conducción de la enseñanza.	Duración: hs. 60
			- Enseñanza de la mecánica.	Duración: hs. 60
			- Orientación educativa del adolescente.	Duración: hs. 30
			- Relación, aprendizaje, estructura familiar.	Duración: hs. 30
			- Programación basic.	Duración: hs. 120
			- Dinámica de grupos.	Duración: hs. 60
			- Organización aula talller.	Duración: hs. 60
			-Expresión oral y escrita.	Duración: hs. 60
			- Compresión de textos.	Duración: hs. 60
			- Técnicas de dinámica de enseñanza.	Duración: hs. 30
			- Planeamiento a nivel de aula.	Duración: hs. 60
			- Metrología mecánica.	Duración: hs. 60
			- Orientación vocacional del adolescente.	Duración: hs. 60
			- Evaluación por objetivos.	Duración: hs. 60
			- Metrología aplicada a la industria.	Duración: hs. 60
			- Psicología educacional del adolescente.	Duración: hs. 60
		* Jornada	- Enseñar a aprender material de la Teleescuela Técnica (CONET - 3 cursos).	Duración: hs. 12
		* Curso	- Entrenamiento didáctico para maestros de taller.	Duración: hs. 60
			- Didáctica del dibujo técnico.	Duración: hs. 60
			- Seguridad e higiene industrial.	Duración: hs. 60
			- Oleohidráulica.	Duración: hs. 60

LOP 2

2. REGIONALIZACION Y CALIDAD DE LA EDUCACION

Dentro de las Líneas Operativas 1987-89, elaboradas en la Dirección General de Planificación Educativa del MEJ fue subrayada la necesidad de un diagnóstico de las experiencias de regionalización y nuclearización, con el fin de analizar el impacto de éstas sobre el sistema educativo nacional.

Si bien los fundamentos que genéricamente acompañan el lanzamiento de tales experiencias enuncian propósitos de democratización de la enseñanza, de participación de los distintos miembros del sistema educativo, de aumento de la eficiencia y eficacia del mismo entre otros, y éstos resultan coincidentes con las orientaciones de la política educativa en el ámbito nacional, se considera necesario registrar estas experiencias para su posterior evaluación en función de las advertencias críticas que han sido expresadas por diversos autores y estudios.

Tanto las líneas referidas a la regionalización como las que abogan por la descentralización han recibido señalamientos críticos con respecto a una visión aparentemente ingenua de las realidades y consecuencias en juego. Se señala entre otras cosas, precisamente una apresurada asociación entre una estrategia de descentralización y la democratización del sistema, como si no fueran compatibles estructuras con tendencia a la descentralización y sesgos autoritarios, o como si descentralización y democratización respondieran a una filosofía común.

Usualmente pareciera considerarse el problema de la delimitación como de carácter técnico, y de naturaleza casi descriptiva. En la medida en que el problema radicaría en el reconocimiento de zonas más o menos homogéneas de acuerdo a parámetros sociales, educativos, culturales, etc. Sin embargo diversos autores no dejan señalar la complejidad subyacente a la tarea de delimitar regiones, cuestión que de soslayarse podría provocar un formalismo en todo el proceso de regionalización, y una adopción no crítica de delimitaciones burocrático-administrativas.

La interdependencia estrecha entre los conceptos de región y regionalización fue señalada a su vez como intrínseca a la naturaleza del proceso mismo de regionalización, en tanto variará según se lo caracterice, desde una perspectiva funcionalista como un intento de mejorar la eficiencia y eficacia del sistema, o se reconozca la compleja trama de distribución de poder entre diversos sectores que sostienen los objetivos comúnmente enunciados (Mc Ginn y Street, 1986; Cunha, Luis, 1987; Haag, D, 1981; Senén González, 1987; Mc. Ginn 1987).

Se parte de una descripción adecuada de las desigualdades de desarrollo internas de un país e ,incluso, de una región, y de la consiguiente atención inadecuada del sistema a las necesidades diversas y acuciantes de los habitantes de diferentes zonas. En el caso argentino se señala una dimensión diacrónica e histórica de análisis, procurando explicar el desigual desarrollo regional en función de las pujas de poder existentes entre el interior del país y los sectores dominantes porteños, lucha que culmina con la hegemonía de los últimos imponiendo un sistema centralista y de privilegio de la Pampa Húmeda. Tal explicación de la constitución actual del problema del desarrollo desigual de las regiones señala a su vez, entonces, que se trataba de un proceso de distribución de poder que continuó hasta el presente.

Si se considerara por tanto al desarrollo regional como producto de un complejo interjuego histórico de la vida económica, social, cultural, en el que se debatieran intereses por el poder de grupos sociales concretos según Luis A. Cunha (1987) ... "nuestra visión de región abandona la tradicional connotación fisiocrática, como también la connotación burocrática de la repartición de la administración pública en estados, provincias o departamentos. Las regiones de la sociedad desde nuestro punto de vista, puden definirse por límites que las yuxtaponen; pueden además superponerse las unas a las otras como estratos geológicos, lo que constituye la situación más común".

Puede considerarse entonces que en la evaluación de las experiencias de regionalización el modo de conceptualizar teóricamente una región y hasta su determinación operativa no son problemas desgajados de la perspectiva de la política educativa y de la política general.

2.1. Regionalización y descentralización

Los programas de regionalización y descentralización suelen ser enunciados de modo conjunto o como parte de un mismo proceso. Tal unidad puede provenir de una lectura de la realidad educativa que indique la conveniencia de abordar ambas cuestiones de modo solidario, o bien de una falta de adecuada discriminación que puede a veces reducir un proceso a otro sin mediar análisis crítico.

En ambos procesos, no obstante, se reitera lo expuesto en el punto anterior en cuanto a su naturaleza política: la descentralización como proceso que implica una redistribución del poder no podría ser definida sólo desde la perspectiva de aumento de la eficiencia del sistema, o siendo intrínsecamente democratizante sin ponderar la situación concreta de cada experiencia.

Toda evaluación de procesos de reginalización y descentralización debiera entonces contemplar el cúmulo de limitaciones, aspectos críticos y señalamientos que efectúan los diversos autores.

• Se señala en principio el carácter heterogéneo de la realidad de un mismo país, en cuanto a sus niveles de centralización/descentralización. Ponderando el hecho de que existen diversas formas de descentralización: administrativas, políticas, de delegación a agencias autónomas, de delegación a organizaciones paralelas; privatización; autogestión (Barrios, S., 1984); y que cada forma puede poseer grados diversos de profundización de un proceso y aplicarse a niveles o áreas diversas de un sistema, el análisis puntual del sistema dado revela el carácter heterogéneo del grado de centralización o descentralización educativas. (Mc Ginn, 1986), especifica que en un mismo país "se pueden encontrar organizaciones que tienden hacia una centralización creciente mientras que otras tienden hacia la descentralización" y agrega ... "lo que se llama 'tendencias', de hecho constituye una mezcla de políticas contradictorias que resultan de luchas de facciones dentro de los gobiernos". Esta advertencia crítica responde al hecho de que no percibir el carácter contradictorio y complejo del proceso real, lleva a la visión ingenua de una "tendencia" casi natural del sistema educativo a descentralizar en forma gradual su estructura en aras de equilibrarse ante un desarrollo desigual, sin ponderar las pujas de poder que, como se señaló, explican las desigualdades y condicionan las estrategias, para revertirlas.

Como señala Haag (1981) "asociar centralización y gestión autoritaria, así como descentralización y gestión democrática, revela un análisis inexacto del funcionamiento de la administración y no resiste el análisis de los hechos".

Juan Carlos Tedesco (1987) advierte, refiriéndose a la situación particular de América Latina ... "como la disponibilidad de recursos está desigualmente distribuida, la descentralización termina por provocar una mayor correspondencia entre desigualdad social y desigualdad educativa". Coincide la afirmación con la advertencia formulada por Senén González (1987) sobre que "la regionalización puede tener un efecto segmentador, no deseado ni buscado, que implique un divorcio entre la educación en el nivel nacional y el regional, introduciendo nuevos parámetros diferenciados dentro del sistema, reforzando más las desigualdades y la fragmentación de las unidades que lo integran".

Haag (1981) agrega un elemento político a la cuestión introduciendo la variable de la decisión política local respecto a las prioridades en la distribución de recursos: "una descentralización acompañada de amplias competencias locales puede, sin mecanismos correctores, ir contra una generalización del derecho a la educación, ya sea porque ciertas regiones son demasiado pobres en relación con otras, ya sea porque ciertas administraciones locales consagran voluntariamente menos recursos que otras a la educación".

La orientación general de eliminar o reducir las desigualdades educativas se enfrenta con diversos obstáculos. Entre ellos hay algunos de orden metodológico. Bosco Bernal (1981) señala "... En cuanto al diagnóstico, existen limitaciones que se vinculan con los métodos y los indicadores utilizados para identificar y explicar

las desigualdades en educación; sobre todo aquellas que encuentran su explicación solamente a partir de lo que sucede en la estructura económica, social y política de los países".

A su vez Senén González (1987) subraya: "La contribución de la regionalización al mejoramiento de la calidad de la educación se sustenta en la existencia de sistemas de información que retroalimentan el nivel local, regional y central y sirvan de eficaz instrumento de comunicación y socialización del conocimiento".

Diversos proyectos impulsados por la actual gestión democrática intentan afrontar precisamente estas cuestiones críticas para facilitar una correcta evaluación de los procesos de regionalización y la posibilidad de mejorar la calidad de la enseñanza a través de la promoción de políticas de regionalización.

En estos proyectos se señala la necesidad de contemplar objetivos de logro, de participación, eficiencia, eficacia y relevancia cultural, advirtiendo su mutua interdependencia y la necesidad de promoverlos de acuerdo con los objetivos de democratización de la educación.

La descentralización se asocia con mayores posibilidades efectivas de participación, desplazándose la cuestión al sentido de la participación, o bien a los niveles de decisión implicados en la participación de los diversos sectores a la viabilidad de estas estrategias en cuanto a su capacidad de modificación del sistema, ponderando la desigual capacidad de participación organizada de los sectores. No obstante los recaudos a tomar sobre la participación, este proceso va inextricablemente ligado a la concepción misma de regionalización (Fernández Lamarra, 1987) y por tanto en la implementación de estrategias se sugiere recordar (Senén González, 1987) ... "que en nuestros países la participación social requiere un verdadero proceso de aprendizaje que, como tal, implicará avances y retrocesos, aciertos y errores, tiempo y recursos, acciones paulatinas que van articulando una nueva trama de relaciones que justifica la inversión".

El término **participación**, a la vez, es objeto de reelaboración teórica para despojarlo del carácter trivial con que a veces se lo utiliza. En el marco de esta línea operativa **regionalización, descentralización y concertación** son tres ejes orientadores de la selección de los problemas abordados en el corto plazo por este Ministerio (1987-88) con objeto de disponer de información relevante para la toma de decisiones políticas ulteriores, las que afectarán al sistema educativo en el transcurso del largo plazo.

Ha sido necesario examinar los procesos de regionalización, descentralización y concertación en forma conjunta. Para la acción práctica ello supone diseñar o identificar las dificultades de los distintos mecanismos locales, departamentales, provinciales y regionales a través de los cuales se ha de transferir el poder de decisión "como espacios institucionales para la concertación del Estado con los agentes económicos y sociales operando en cada uno de los niveles de la gestión pública".

La dimensión dentro de la cual la descentralización y la concertación serán instrumentos para la transformación más importante y profunda del sistema educativo, plantea dificultades políticas y técnicas que aún no se han superado. Para estar en condiciones de coordinar todos estos procesos son necesarias interpretaciones sustantivas que aun deben ser objeto de mayores precisiones. Consideramos como lo expresa Boesier (1984), con referencia a la política global de desarrollo regional, "... la cuestión de la descentralización y en particular la cuestión del grado de centralización versus descentralización no se resuelve en el plano de la asignación de recursos, fuero que no niega la posibilidad de discusiones y conflictos en torno a modalidades específicas de la centralización..."

Hay que crear las formas concretas mediante las cuales se articulen los organismos y actores del proceso, de modo que se desarrollen las políticas educativas jurisdiccionales sin lesionar el desarrollo de la política educativa nacional que tiene, entre otras cosas, una función de carácter compensatorio de las desigualdades regionales que suelen tener impacto negativo sobre el sistema educativo del que se trate.

Los fenómenos de regionalización, centralización y participación (para la concertación) constituyen un

conjunto amplio y heterogéneo de problemas para dar origen a la serie de estudios que se han emprendido, tendientes a aumentar la información necesaria para la toma de decisiones, ante la posibilidad de establecer un proyecto definido sobre la descentralización educativa del nivel medio.

Los estudios realizados teniendo en cuenta los trabajos y experiencia que sobre estos problemas presentan las provincias argentinas son los siguientes:

1. Regionalización de la educación.

1.1. Registro de las experiencias de regionalización educativas realizadas en diferentes provincias argentinas (1984/87).

2. Las innovaciones educativas producidas en el país (1984/88).

2.1. Registro de las innovaciones.

2.2. Investigación cualitativa sobre procesos de innovaciones en siete provincias argentinas.

2.3. El cambio de los marcos normativos en los procesos de regionalización.

3. Los niveles participativos en las experiencias de regionalización: análisis de casos.

4. Regionalización, curriculum y calidad de la educación.

5. Estado del mapa escolar en las jurisdicciones argentinas.

6. Los planes de estudio vigentes en el nivel medio de la enseñanza en el orden nacional.

7. Análisis comparado de las currículas del nivel medio en las jurisdicciones provinciales.

8. Calidad de la educación. Aportes para su análisis.

2.2. El problema de la descentralización educativa desde la perspectiva nacional.

Las consultas realizadas por el Presidente de la Nación y el Ministro del Interior con los Gobernadores de las Provincias Argentinas, sobre el funcionamiento del sistema federal -Decreto Nº 194/88- originaron documentos de trabajo que recogen las discusiones sostenidas por diferentes comisiones que actuaron en ese contexto. En ocasión de la presentación de los Gobernadores de un Documento de trabajo denominado "Pacto Federal: propuesta Justicialista" el Presidente expresó:

"... El federalismo no es sólo una mera distribución de competencias dentro del Estado. Para los argentinos significa la consolidación jurídica institucional de una realidad preexistente sabiamente asumida por los Constituyentes de 1853. El ideal federal se basa en una vocación profunda de unidad nacional, e impulsa un firme sentido de solidaridad para el cumplimiento del destino común".

"El pleno funcionamiento de las Instituciones de la Constitución, el escrupuloso respeto que el Gobierno de la Nación ha tenido respecto de los poderes provinciales y el amplio goce de las libertades públicas y derechos individuales con que cuentan los argentinos, permiten este nuevo impulso federalista que aspira a un mejor funcionamiento de nuestro sistema Constitucional de Gobierno".

"Uno de los principios fundamentales de nuestra acción de Gobierno ha sido el respeto irrestricto de la autonomía de las provincias. Este hecho casi inédito en la vida política argentina debe plasmarse en el ámbito político institucional y proyectarse en el campo económico y social".

"Entre los temas que habremos de conversar debemos tener especialmente en cuenta a la problemática de los recursos naturales, la descentralización de los servicios públicos, la regionalización y profundización del municipalismo. Todo ello inspirado en el principio de solidaridad interprovincial, de modo que las diferencias entre ellos puedan ser atenuadas por vía de una reasignación de recursos".

"Las funciones delegadas al Gobierno Federal por la Constitución y aquellas que lo han sido por voluntad del Congreso Nacional en distintos actos legislativos, constituyen la razón de ser del Gobierno Federal. Compete entonces al Presidente de la Nación, como cabeza del Estado, proteger el ámbito de competencia de la autoridad federal y velar porque la fuerza de la autoridad nacional no sea debilitada por acuerdos políticos o negociaciones de partes que contraríen el espíritu de la Constitución."

En la afirmación de esta concepción el Presidente señaló que las políticas de centralización impulsadas por gobiernos autoritarios, nada tienen que ver con la esencia de la naturaleza de la autoridad federal, por lo que el Gobierno ha impulsado una mayor descentralización de los poderes del Estado y una participación más directa en la gestión de los problemas públicos.

En el documento elaborado por los gobernadores de las Provincias de Corrientes, Neuquén y San Juan - **Declaración de Corrientes**- no se formuló manifestación alguna sobre la materia educativa.

El **"Pacto Federal: Propuesta Justicialista"** alude en forma concreta al tema educativo y cultural, al indicar medidas posibles tendientes a corregir desequilibrios dentro del actual sistema constitucional y en lo atinente a los poderes concurrentes Nación - Provincias.

De la misma manera el **"Acta de Reafirmación Federal"** tratando de avanzar en la obtención de una declaración conjunta que revitalice el sistema Federal, dándole a la vez un nuevo diseño, se refiere a la materia educativa en el punto 6.

Extraemos de las actas de las reuniones y documentos presentados opiniones sostenidas desde el nivel nacional:

Resulta conveniente y oportuno al abordar el tema de la descentralización, tener muy en cuenta la experiencia que sobre el particular brinda la transferencia a las provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires de las escuelas de enseñanza primaria y pre-primaria, dispuesta durante el "Gobierno del proceso" pues la misma resulta un claro ejemplo de la forma en que no debe encararse ningún nuevo intento descentralizador. Lo que en verdad ocurrió entonces -y de lo que aún hoy se experimentan serias consecuencias- fue que no se estaba frente a una real "descentralización" sino a un traspaso de escuelas de un ámbito de poder a otro. Aunque las leyes que dispusieron el traspaso preveían la firma de convenios entre el Gobierno Nacional y las respectivas jurisdicciones, convenios que determinarían condiciones y obligaciones mutuas, de hecho la transferencia apareció como imposición de la Nación, fundada más en razones económicas que educativas.

El proceso resultó así gravoso para las provincias; irrelevante como oportunidad para redefinir roles de los actores; y fuente de incoordinaciones entre las partes, con el consecuente deterioro del nivel de la enseñanza.

Alcances de la Descentralización

Todo lo expresado resulta más claro aún si se tiene presente que la descentralización del sistema educativo es, en verdad, una distribución de poder en el mismo. Ello exige, en consecuencia, una **redefinición clara de competencias** entre sus diferentes actores.

La desconcentración o delegación de funciones burocráticas, así como la de descentralización administrativa -que implica una cierta autonomía en la gestión de la cosa compartida- sólo adquiere sentido encuadrada en un marco de descentralización política- esto es de transferencia de poder normativo.

Ahora bien, aunque las **ventajas** que se derivan de dotar de un mayor poder a las instancias regionales y locales son fácilmente perceptibles: apertura de espacios para nuevas propuestas e innovaciones, difícilmente imaginables en organizaciones fuertemente centralizadas; una mejor captación de necesidades y requerimientos locales que redunda en un sistema educativo más eficaz y, en fin, la posibilidad de una educación de mejor calidad; el proceso descentralizador ofrece **costos y riesgos**: eventuales amenazas a la integración del sistema, a su articulación y, en definitiva, a la unidad y cohesión de la Nación; la posible acentuación de disparidades regionales que generarían mayores desigualdades, así como agudización de problemas de coordinación y comunicación.

Por ello la descentralización que se propicie no será una descentralización que lleve a la anarquía del sistema educativo. Deberá asegurarse la unidad al sistema; la atenuación de desigualdades, así como bases mínimas que permitan mantener la calidad de la enseñanza ofrecida.

Esta descentralización encuentra acabada definición en las palabras del Señor Presidente de la República en su discurso de apertura de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico Nacional (28/2/88) que en algunos de sus párrafos expresa: "Descentralizar el servicio educativo no es equivalente a transferir problemas para ahorrar recursos en los Organismos Centrales, aumentando las penurias de las provincias o los municipios en la atención de la educación. Descentralizar verdaderamente tampoco debe ser una ficción, tal como ocurriera en el pasado reciente cuando la Constitución estaba violentada y los poderes provinciales eran meros subordinados en una desafortunada cadena de mandos.

Generar una nueva forma de poder y gobierno de la educación argentina, no es cosa fácil, por un lado, hay que respetar e inculcar el respeto por las particularidades regionales, provinciales y locales, y fomentar la autonomía y la capacidad de dicisión en todos los niveles. En una palabra, hay que desburocratizar y descentralizar auténticamente.

Por otra parte, hay que asegurar la unidad de la Nación, la coherencia y consistencia de un sistema educativo al servicio de la sociedad argentina. Y, por sobre todas las cosas, hay que prever mecanismos de compensación para las diferencias de calidad de la oferta educativa. Porque de otra forma estaríamos ayudando a perpetuar las injustas diferencias regionales históricamente acumuladas en materia de concentración de la riqueza y de las oportunidades.

En otras palabras, educación diversificada, que respete los rasgos y necesidades peculiares y las entidades culturales, sí, pero educación con una misma calidad para todo el territorio de nuestra patria. Esto debe ser la consigna y para que ella se concrete hay que compensar viejos desequilibios, también en el ámbito educativo".

Federalismo y descentralización educativa

La descentralización educativa, por ser sectorial, no debería dejar de tener en cuenta algunos conceptos generales que, utilizados como punto de partida, pueden contribuir a la elaboración del proyecto que corresponda.

Estos conceptos han sido elaborados en la Comisión Decreto 194/88 los que reproducimos por su validez.

El federalismo administrativo como sustento necesario

1. El federalismo **político, económico y social** debe reflejarse en el concepto de descentralización del Estado.

2. Los tres federalismos mencionados se refieren al "**qué** se comparte" entre nación y provincias.

3. El federalismo administrativo se refiere a "**cómo** se gestiona lo compartido" en beneficio de la federación en su totalidad.

4. Al hablar de federalismo administrativo se debe partir de la estructura y organización administrativa del Estado argentino en sus tres dimensiones gestionarias: nación, provincias, municipios.

5. El federalismo administrativo define entonces, no sólo cómo se administra **entre nación y provincias**, sino también, y por extensión, **entre provincias y municipios**.

6. Desde este punto de vista, la descentralización implica entonces tanto la **modernización de la administración central** para que pueda cumplir mejor su función estratégica, como la **modernización de las administraciones provinciales y municipales** para que puedan cumplir las funciones ejecutivas que se les devuelve o se les tranfiere "a novo".

7. La descentralización implica entonces una clara **articulación** operativa entre la administración central y la administración no central.

8. Por otra parte, dado que algunos aspectos de la acción ejecutiva exceden el marco de la relación nación/ provincias, deberá pensarse además en un **espacio administrativo** que permita integrar las relaciones entre provincias, entre municipios, y entre provincias y municipios. Este espacio administrativo es el de la **administración regional.**

Los instrumentos de la Administración Federal:

1. Sin todavía pensar en cambiar la naturaleza actual de la administración nacional y provincial, cabe identificar qué sistemas necesitan ser comunes entre ambos para poder cumplir con los principios fundamentales de la **descentralización** administrativa.

2. En esta primera aproximación estos elementos comunes deben ser:

   2.1. Las **estructuras organizativas.**
   2.2. Los sistemas de **información** estadística, administrativa y presupuestaria.
   2.3. Los sistemas de gestión de **personal.**
   2.4. Programación, gestión y evaluación **presupuestaria.**
   2.5. Los sistemas **normativos.**

2.3. Regionalización y calidad con equidad.

Las experiencias de regionalización se espera que tengan incidencia positiva en la calidad de la educación. Será necesario oportunamente evaluar si efectivamente así sucede.

Todo proyecto que se relacione con la promoción de una educación de calidad deberá definir previamente qué se entiende con esta expresión, si este concepto significa hacer lo mejor de lo mismo o si la calidad es operar sobre la base de un verdadero salto cualitativo de lo existente.

Como lo afirma Pedro Lafourcade (1987), "una simple observación y comparación, entre las condiciones de base en que desarrollan su acción las instituciones educativas que operan en sectores sociales desfavorecidos y las que existen en poblaciones con suficientes recursos, dan cuenta de las marcadas diferencias en cuanto a la calidad de las prestaciones y por ende de los logros obtenidos. Es decir que excelencia sin igualdad sólo produce más desigualdad".

Toda gestión educativa que realice el anclaje de la escuela en su realidad más próxima, con el mayor respeto por las características regionales, tanto geográficas como históricas y culturales de las instituciones y de los factores sociales, no debe contravenir el principio de equidad que consideramos inherente a la función democratizadora de la sociedad. En este caso el concepto de equidad está estrechamente relacionado con el de relevancia cultural. Estimar la relevancia cultural de las funciones y actividades de la escuela, juzgar la equidad en la distri-

bución cuantitativa y cualitativa de sus servicios, así como la eficiencia y eficacia del sector para alcanzar sus metas, es trabajar con criterios que, en su conjunto, se ligan estrechamente al concepto de calidad de la educación.

Ahora bien, reiteramos que el grado de equidad de la acción de gobierno en cuanto a la calidad de la educación, eficiencia interna y externa y efectividad del mismo, requiere contar con datos que documenten el comportamiento de las variables-criterio en las diferentes zonas del país. No se pueden corregir las desigualdades si no se estiman previamente las características sociales y educativas que le son concomitantes.

De la serie de entrevistas mantenidas por funcionarios del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación durante 1987 con la conducccción educativa de los Estados Provinciales, en relación con el problema de la calidad de la enseñanza, se pudo apreciar la necesidad impostergable de considerarlo prioritario dadas ciertas evidencias de posible disminución de los niveles de rendimiento de los alumnos. Al mismo tiempo, también se destacó el interés manifiesto por participar en proyectos compartidos, tendientes a identificar la magnitud del problema y tentar vías controladas de solución.

En el Ministerio de Educación y Justicia ya está en plena etapa de ejecución el proyecto denominado "Mejoramiento de la calidad en el Nivel Medio del Sistema Educativo".

Teniendo en cuenta que el nivel medio es el que representa la mayor cantidad de matrícula bajo dependencia nacional donde la desatención de sus puntos críticos implicaría un alto costo social, se ha estimado conveniente concentrar las actividades inherentes a este proyecto especial en dicho nivel.

La elaboración teórica y ejecución del proyecto ha exigido la formación de un equipo profesional altamente competente que desarrolla las actividades inherentes al mismo con la conducción del Pro. Pedro Lafourcade.

El actual proyecto político, orienta su acción hacia la creación de condiciones que permitan, con la participación de todos, el logro de un orden socio-económico más garantizante de una real igualdad de posibilidades y de oportunidades, y en donde cada cual se constituya en un protagonista creativo, crítico y dinamizante de tales condiciones. En esta empresa, el rol de un sistema educativo es de fundamental importancia, ya que la posibilidad esbozada sólo podrá concretarse en la medida en que todos los que se sumen a la misma hayan sido formados para el ejercicio de dicho protagonismo y, en tal sentido, sólo un proyecto educativo que procure una prestación de calidad, contribuirá a concretar dicha propuesta política.

La necesidad de alcanzar una enseñanza de calidad representa una preocupación ampliamente compartida, que ha sido puesta de manifiesto por los poderes públicos, la conducción educativa de los Estados Provinciales, los docentes y la opinión pública en general. Los organismos internacionales que operan en relación con el sector (UNESCO, OEA, OIE) han mantenido en sus políticas para la década del 80 un énfasis especial en comprometer apoyos técnicos y financieros, para cooperar con los paises en la investigación y la búsqueda de alternativas relacionadas con este problema.

Si bien en América Latina se ha desarrollado en los últimos 20 años variedad de proyectos que apuntaron de forma directa o indirecta a obtener una mayor calidad y efectividad en el quehacer de los sistemas, hasta el momento son escasas las experiencias que focalizan el problema desde una perspectiva global que permite apreciar, en puntos estratégicos de un continuo razonable de tiempo, las variaciones que se fueren produciendo como consecuencia de las acciones encaradas. Las experiencias más recientes de México y Colombia, vinculadas con mecanismos de evaluación de los centros educativos, pueden constituir antecedentes a tenerse en cuenta, como parte de un esfuerzo que quizás requiera de ópticas más totalizadoras.

El país, al respecto, no cuenta con estudios específicos de amplio alcance sobre calidad de la enseñanza. Sólo recientemente se llevan a cabo algunas investigaciones donde se analizaron los niveles de rendimiento alcanzados por alumnos de escuelas primarias y secundarias de Capital Federal (1), pero sus propósitos estuvieron cen-

trados en explorar la naturaleza de la construcción de ciertos tipos de respuestas de los alumnos y no en el diseño de un modelo de evaluación sistemática de los logros alcanzados.

Por todo lo que antecede, ampliamente documentado por la exploración diagnóstica efectuada en el marco del proyecto ARG/87/011 y ante la inexistencia de alguna oficina ministerial encargada específicamente del problema del rendimiento cualitativo del sistema y de la coordinación de acciones que permitan contribuir a la superación de las diferencias que en tal sentido se observan en las distintas regiones del país, surge la conveniencia de establecer una unidad orgánica que cubra dicha tarea. En ese sentido, está en plena ejecución una experiencia piloto que incluye 20 establecimientos de nivel medio, experiencia que debe ser considerada como la primera etapa de un proceso tendiente a crear dicha Unidad orgánica.

En términos generales, este proyecto procura generar una metodología tendiente, por un lado, a obtener información confiable sobre los niveles de logro que estuviesen alcanzando los alumnos y, por otro, a movilizar lo necesario en el corto, mediano y largo plazo, para crear o reajustar condiciones deficitarias manifiestas en las instancias del sistema que obstaculicen el logro de los propósitos. La metodología de la evuluación que se concerte, proveerá, en distintos puntos del continuo de avance del proyecto, información sobre las modificaciones de los niveles de logro inicialmente tomados como referencia.

La información procedente de estas evaluaciones, apoyadas en renovadas bases instrumentales y metodológicas, permitirá comparar los niveles de rendimientos de cohortes ubicadas en diversos espacios geográficos del país y en distintos estratos socio-económicos, con el objeto de precisar la magnitud de las diferencias y determinar el "quantum" de sus disminuciones a través de la acción concertada de todos los actores involucrados en el proceso pedagógico.

Desde un punto de vista estratégico, este Proyecto supone que el mejoramiento de la calidad no es sólo producto de disposiciones normativas establecidas a esos efectos, sino que se trata de un proceso que lleva tiempo y que fundamentalmente se orienta a los siguientes propósitos:

- brindar amplios espacios de decisión a las instituciones.
- enfatizar normas de aprendizaje que permitan descubrir el valor de lo que se aprende y su uso funcional.
- subrayar la necesidad de la autocrítica entre los agentes de los procesos educativos y definir modos de autoperfeccionamiento, publicitar los logros y discutir con los miembros de la comunidad los niveles alcanzados.

En consecuencia, el Proyecto tiende a generar procesos, metodologías y condiciones institucionales, donde el mejoramiento de la calidad constituye una práctica permanente de las instituciones educativas.

Desde el punto de vista operativo el "Proyecto Calidad de la Educación" ha comenzado en 1988 implementándose en 20 establecimientos de enseñanza media situados en Capital Federal y en distintos puntos del país.

Los resultados que se verifican al témino de la primera etapa (1989) orientarán para determinar la generalización de esta experiencia o la búsqueda de caminos alternativos a éste.

2.4. La búsqueda pedagógica de Calidad de Educación emprendida por las Direcciones Nacionales.

Las Direcciones Nacionales a cuyo cargo están los servicios educativos directos, han emprendido acciones destinadas al mejoramiento de la calidad en todos los niveles del sistema.

Estas acciones se ligan fundamentalmente con innovaciones normativas organizacionales, curriculares, de perfeccionamiento y actualización docente.

La comunicación directa de estas innovaciones lo hace cada Dirección a través de la descripción de Proyectos Centrales para su gestión pedagógica, por lo que se remite a la lectura de los mismos. Ellos constituyen el Anexo 3 que cierra el presente Capítulo.

La factibilidad política proporcionada por la recuperación de la democracia y, con ella, las posibilidades de participar en los cambios propuestos han estimulado la aparición de diferentes innovaciones en las jurisdicciones del país.

En 1987 en el ámbito del Ministerio de Educación y Justicia, se ha registrado, mediante el desarrollo de un estudio destinado a tal fin, información acerca de estas innovaciones, caracterizando a algunos de los factores que incidieran en su aparición, desarrollo, y/o resultados.

Existe una relación clara entre los objetivos de la política educativa y las innovaciones planeadas o ejecutadas. Los objetivos de la política educativa en democracia son diferentes a los del período dictatorial y, la consecución de nuevos objetivos equivale a su vez a la adopción o búsqueda de innovaciones educauvas.

En el ámbito nacional

Innovaciones Educativas

Se espera que por medio de este proyecto se contribuya a concretar una política nacional tendiente a mejorar la calidad de las prestaciones y de los resultados del sistema educativo, en un marco de equidad social. A tal efecto el proyecto producirá cuerpos de conocimiento y metodologías de la acción que posibiliten disponer de información suficiente, válida y confiable sobre los niveles de calidad que el sistema esté alcanzando en relación con sus propósitos y sobre las estrategias para la superación de los deficits. Parte importante de la calidad son las innovaciones educativas que se producen en el sistema.

La factibilidad política proporcionada por la recuperación de la democracia y, con ella, las posibilidades de participar en los cambios propuestos han estimulado la aparición de diferentes innovaciones en las jurisdicciones del país.

En 1987 en el ámbito del Ministerio de Educación y Justicia, se ha registrado, mediante el desarrollo de un estudio destinado a tal fin, información acerca de estas innovaciones, caracterizando a algunos de los factores que incidieran en su aparición, desarrollo, y/o resultados.

Existe una relación clara entre los objetivos de la política educativa y las innovaciones planeadas o ejecutadas. Los objetivos de la política educativa en democracia son diferentes a los del período dictatorial y, la consecución de nuevos objetivos, equivale a su vez a la adopción o búsqueda de innovaciones educativas.

Es oportuno adelantar aquí lo emprendido desde las Direcciones Nacionales.

En la **Dirección Nacional de Educación Especial** se atendió particularmente a la reformulación de los criterios de formación laboral, con una firme participación comunitaria, para lograr que los discapacitados, puedan realmente integrarse a la vida laboral, al finalizar su etapa educativa formal, sin perder de vista los aspectos de la educación permanente y se efectuó una constante labor de concientización para favorecer la integración al sistema educativo común, de los alumnos con necesidades especiales que puedan beneficiarse con tal acción y se está terminando la reglamentación correspondiente.

Asimismo se ha formulado una sustancial reforma pedagógica con la participación de las bases que se expresa en curriculums actualizados, sustentados por los criterios actuales de la psico-pedagogía especial y se ha optimizado la formación de los docentes especializados, modificando los planes de estudio de los profesorados.

En la **Dirección Nacional de Educación Media** se realizaron varios proyectos a fin de favorecer la permanencia de la población estudiantil dentro del sistema.

Se ajustó y flexibilizó el nuevo régimen de evaluaciones (R.M. Nº 655/86) tendiente a la retención de los alumnos dentro del sistema, a través de la concepción de la evaluación del aprendizaje como un proceso de diagnóstico, seguimiento y promoción.

Basada en la concepción de la evaluación anteriormente citada, la promoción se ha concebido como parte de un proceso, y para su implementación se han establecido dos períodos de Integración, profundización y Orientación para la Recuperación, en donde se contemplan actividades no sólo para aquellos que han tenido fallas en el proceso de aprendizaje, sino también para aquellos que puedan profundizar los conocimientos adquiridos.

Con apoyo de la OEA se ha formulado un proyecto que contempla a tres líneas de trabajo, tendientes a la innovación del nivel medio nacional.

1. Replanteo integral de su estructura con la participación de los gobiernos educativos provinciales.
2. Evaluación de las innovaciones recientemente ocurridas en el nivel.
3. Gestación de acciones de reciclaje profesional de inmediata urgencia.

En la **Dirección Nacional de Educación Agropecuaria** se aprobó por R.M. Nº 404/88 un nuevo Plan de Estudio para las Escuelas Agrotécnicas en sustitución de lo actualmente en vigencia (Decreto 4121/66 R.M. Nº 31/83) el que entrara en vigencia en el presente período lectivo.

Este plan trata de dar solución a la regionalización de la enseñanza, para lo cual presenta una currícula abierta.

Paralelamente se comenzó una experiencia de nuclearización regional de los establecimientos de la Dirección Nacional de Educación Agropecuaria.

En la **Dirección Nacional de Educación Superior** se implementó un Programa de Formación de Profesores de Francés a Distancia mediante convenio con el Gobierno Francés. Este programa será ampliado durante el transcurso 1988/89 a otras áreas, tales como Ciencias Físico-Químicas y Matemática. El convenio permitió que diez becarios en el año 1987 u ocho becarios en 1988, permanecieran durante sesenta días en París realizando estudios para la implementación de Programas a Distancia.

Se pusieron en marcha diversas experiencias pedagógicas, tales como:

- Doble sistema de promoción en los cursos superiores (con examen final y sin examen final) medida que vino a romper con el tradicional criterio del examen como sistema único de evaluación.

- Promoción automática de 1º a 7º Grados de los Departamentos de Aplicación de las Escuelas Normales con el Sistema de Recuperación del Aprendizaje en Proceso. Esta experiencia está ligada con la filosofía de democratización del sistema de relaciones internas de la institución en sus diversos niveles.

- Evaluación e incrementación de las experiencias que en materia de bilingüismo (lenguas europeas) se venían realizando en cinco escuelas normales.

- Reajuste de Areas y Sistemas de Evaluación en los citados Departamentos de Aplicación en las 182 escuelas normales; distinguiendo cinco categorías y doble sistema de áreas para el 1er. Grado (Area cognoscitiva y área socio-afectiva) y ocho áreas para los grados 2º a 7º. (Area Matemática, Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Idiomas, Expresión Corporal, Expresión Estética y Actividades Prácticas).

Asimismo se modificó con carácter experimental, progresivo y regionalizado, el curriculum académico destinado a Formación de "Maestros de Educación Básica", de cuatro años de duración sobre las bases del ciclo básico común y el proceso de orientación de los estudiantes.

Esta experiencia que se inica en 1988 con 25 Escuelas Normales Nacionales, tiene el propósito de mejorar la formación de docentes para la educación general básica que en nuestro país abarca como obligatorio 7 años de escolaridad contra 8 y 9 años de otros países.

A fin de que los maestros que se forman en las Escuelas Normales del interior del país conozcan los planes y programas de la respectiva provincia, se aplicó en las escuelas primarias dependientes de las escuelas normales el curriculum de las escuelas provinciales.

En la **Dirección Nacional de Educación Pre-Primaria y Primaria** se analizó comparativamente el Curriculum de las distintas jurisdicciones a través de un trabajo de investigación, con el fin de elaborar un anteproyecto de curriculum abierto donde se consideren contenidos básicos comunes y regionalizados.

Este programa se completa con cursos presenciales y a distancia, abordando la problemática de la adecuación del currículo a las necesidades locales.

Al comenzar las actividades de 1988 se pondrá en marcha un curriculum estructurado en el Primer Ciclo de las escuelas de la DINEP que permite la introducción de innovaciones y apunta a reunir elementos para una futura transformación curricular.

En el **Consejo Nacional de Educación Técnica** en lo referido a la enseñanza técnica de nivel medio que imparte el CONET se introdujeron diversas modificaciones en los planes de estudio. Entre ellas cabe destacar:

- Reducción de la duración de ciclos básicos nocturnos de 4 años de duración.
- Diversos cambios en las especialidades de los ciclos superiores con el objeto de adecuar la formación de técnicos a las necesidades de la formación de recursos humanos.

En materia de Formación Profesional de operarios calificados y otras categorías de trabajadores, se ha continuado con actividades tradicionales desarrolladas por este organismo en centros fijos y empresas y se han iniciado, durante el año pasado, proyectos dirigidos a sectores escasamente atendidos. Este es el caso de la pequeña y mediana empresa, el sector rural y el sector informal.

En cuanto a la enseñanza superior no universitaria se está desarrollando el Plan Experimental para la formación de docentes.

También se están implementando proyectos especiales con el apoyo de la cooperación internacional. Estos proyectos que se llevarán adelante en centros tecnológicos de avanzada incluye la cooperación de Italia en programas de Optica y Robótica, mientras Alemania brinda cooperación para los de Optica de precisión.

LOP 3

3. PLANIFICACION Y GESTION DE GOBIERNO

El fortalecimiento de la planificación y gestión de gobierno es una de las áreas definidas como prioritaria, dentro de la política de transformación educativa.

En el discurso que inicia la exposición de esta política se afirma que:

En el área se definirán los planes de gobierno y se proporcionarán los recursos técnicos y de investigación necesarios.

"La planificación general de la acción de un gobierno es útil sólo en la medida que se transforma en un cálculo que precede y preside la acción del mismo en el día a día. Es decir llega a ser un proceso práctico". Matus (1987).

En este sentido la enunciación de las políticas expuestas en la Parte I de este informe han posibilitado, por un lado, el proceso real de discusión y toma de decisiones involucradas en las acciones desarrolladas por la Secretaría de Educación y, por el otro, la elaboración de los lineamientos operativos principales y los planes de acción originados en aquéllos y en el conocimiento de la realidad educativa argentina. Los planes derivados de los lineamientos políticos son **"compromisos-acción"**, y no un mero diseño de planificación. Tanto los proyectos previstos, como los que han tenido que reformularse en función de las coyunturas que se han presentado durante el transcurso de la gestión, son los que permiten evaluar la brecha entre el discurso político y la realización de éste en el plano de la acción.

Por eso, en la fundamentación de las Líneas Operativas Principales, si bien se integran realizaciones a mediano plazo y se dejan sentadas las expectativas del largo plazo (a que orientan los procesos de gestión) se advierte que el futuro se construye a través de lo que estamos haciendo en el presente.

Este quehacer cotidiano constituye "módulos de acción" * definidos por la forma de establecer las propuestas (proyectos-meta), de modo que la comunicación periódica sobre su nivel de ejecución sirva para informar si se está cumpliendo con el "compromiso de acción" *. De este modo los aspectos operacionales de las políticas enunciadas obligan a los responsables de las mismas, las autoridades educativas en este caso, a cumplir las propuestas. En este sentido la Dirección General de Planificación Educativa asume con la elaboración de este capítulo la exposición de los **cumplimientos**, tal como puede verse en el punto 3.2. el que se integra como parte de la historia de esta gestión.

3.1. Orientaciones para el planeamiento de la Educación

En febrero de 1987 ha comenzado una gestión ampliada de la Dirección General de Planificación Educativa, después de haber sido explícitamente redefinido como técnico político el rol de la Dirección General y como áreas prioritarias de interés el fortalecimiento de sus acciones.

La redefinición de sus funciones, asociadas con la estructura del sector, responde a un cambio en la "visión" de la planificación desde los actuales niveles de conducción política. Se trata de un cambio que se asienta en tres orientaciones fundamentales.

1. La necesidad del fortalecimiento de la planificación para la gestión del Gobierno de la Educación:

2. La planificación tiene que contar con la participación de todos los sectores involucrados en ella, de modo que la búsqueda de soluciones a problemas sectoriales e intersectoriales se haga a través de los caminos por los que una sociedad expresa sus necesidades y expectativas hasta llegar a los poderes públicos.

* Expresiones tomadas de Carlos Matus "Adiós Señor Presidente" (1987), pág. 223.

3. Las situaciones coyunturales no desviarán la atención de las situaciones terminales gestadas desde la Educación para las generaciones venideras.

La primera orientación otorga visibilidad pública a la conexión político-técnica la que es incompatible con la visión acéptica de los saberes técnicos desgajados de sus implicaciones sociales, revalorizando la formación teórico-política en la elaboración de la planificación educativa. Esta dimensión otorga otra significación a los programas y acciones expuestos como parte del Plan de Gobierno en materia educativa.

La segunda orientación para el trabajo se plantea desde el punto de vista de la relación entre planificación y participación. Esta relación es un modo de articulación entre la Sociedad y el Estado y "remite al tema más amplio de las fuentes de legitimación de las políticas públicas. La planificación se transformará así en un instrumento que legitima, a partir del compromiso de los actores involucrados en la participación, sin por eso perder su capacidad de control social ya que ordena el conjunto de demandas dentro de orientaciones generales y de mecanismos previamente establecidos". (Guillermina Tiramonti, trabajo de tesis, 1987).

La planificación participativa agrega a la capacidad de operacionalizar los objetivos políticos que afectan al sistema educativo la de la capacidad de negociación frente a cada sector involucrado, ejerciendo un rol realmente articulador entre los intereses y expectativas de diferentes grupos sociales. Es un sector que no sólo proporciona conocimientos y recursos para el cumplimiento de fines sociales, sino que al articular los niveles políticos con los sectores que prestan servicios directos de enseñanza, investigación, cooperación técnica, etc. va elaborando información que procede de las fuentes directas de la realidad. De este modo puede contribuir a reducir el grado de incertidumbre generado por el desconocimiento de la realidad, favoreciendo el desarrollo de acciones racionales e informales en el ámbito de las decisiones de política educativa.

La tercera orientación previene sobre el peligro de que las contingencias primen sobre el sentido prospectivo que debe caracterizar toda obra de gobierno. La planificación habrá de estructurar los hechos pasados y los nuevos con los objetivos a un futuro "de largo plazo" que será necesario construir socialmente pero que conviene definir para aportar los puntos de partida del debate y de la elección de las alternativas que se presenten tanto para su diseño como para su logro.

3.2. Desde los planes a la acción

De acuerdo con los principios de política educativa expuestos en la Parte I del presente documento la Dirección General de Planificación Educativa ha sido responsable de la elaboración de las líneas operativas fundamentales, dentro del marco de las orientaciones expuestas y las proposiciones enunciadas por la Secretaría de Educación. Estas líneas operativas facilitan la articulación de programas prioritarios cuyas unidades ejecutoras son las diferentes Direcciones Nacionales. Pero, además de los proyectos que aquí se detallan, cada Dirección tiene su propia planificación, parte de la cual constituye el importante material que se proporciona en los Anexos que acompañan el presente documento.

La Dirección General de Planificación Educativa según el organigrama adjunto, es una unidad orgánica de apoyo a las Direcciones que prestan servicios educativos directos. En este sentido asume múltiples funciones de organización y gestión de Programas, incluidos la evaluación de propuestas de nuevas carreras o modificaciones de planes de estudio, organización de Seminarios y Reuniones Técnicas interjurisdiccionales.

Por otra parte es inherente a sus funciones relacionadas con la toma de decisiones, la producción de estudios e investigaciones asociadas tanto con la búsqueda de soluciones a los problemas educativos planteados, como a la ejecución de proyectos ligados a los horizontes socioeducativos deseables para las generaciones venideras.

La política de transformación educativa ha marcado un horizonte a alcanzar el año 2015 y otro para el cor-

to y mediano plazo. El correspondiente al largo plazo expone: "El primer objetivo consistiría en comprometernos a que, a más tardar a partir del año 2015, es decir dentro de una generación, todos los jóvenes argentinos completen su educación secundaria en condiciones similares a las de los países más adelantados (1)".

Hay una etapa intermedia obligatoria para el logro de aquélla. Es la que está contenida en la proposición que dice:

"elevar el nivel de formación básica de toda la población asegurando el logro de la meta histórica -sólo parcialmente cumplida- de los 7 años de escolaridad obligatoria y extendiéndola a 10 años de escolaridad obligatoria".

En este sentido el desarrollo de los Programas y proyectos que integran las **Líneas Operativas Principales**, constituyen planes de acciones coherentes con los objetivos fundamentales para el largo y mediano plazo y con las proposiciones - metas correspondientes a la política de transformación educativa emprendida.

Los siguientes cuadros sintetizan los planes de acción y estado de ejecución de los mismos.

(en páginas 66 a 77)

Su comunicación obedece al respeto por la transparencia que deben tener las acciones de un gobierno democrático y, a la vez, las respuestas a la opinión pública que desea y tiene derecho a obtener información.

3.3. El planeamiento y la gestión de Proyectos de Perfeccionamiento Docente.

En las líneas de acción que operacionalizan la política expuesta, se fija prioritariamente el desarrollo y ejecución de un Programa que establece como meta la creación de un Servicio Nacional de Perfeccionamiento y Actualización docente, o la de poder realizar las gestiones pertinentes dentro de un plazo breve para crear un instituto destinado especialmente a tal fin.

La voluntad de todos los Directores Nacionales de integrar los esfuerzos conducentes a concretar este Programa y su participación efectiva en la discución y elaboración del anteproyecto, constituyeron el impulso básico y necesario para que el plan de acciones propuestas pudiera cumplirse.

Con el objeto de coordinar las actividades iniciales del Proyecto, la Dirección General de Planificación Educativa organizó un Seminario de Directores Nacionales para elaborar la metodología y el análisis del presupuesto correspondiente al desarrollo del programa, este Seminario Interno de Directores Nacionales, se llevó a cabo durante los dias 22, 23 y 24 de julio de 1987 con un temario central:

Programación del Perfeccionamiento y Actualización Docente (Período 87/89).

Objetivos:

Analizar los lineamientos curriculares y administrativos del Programa Inicial del Servicio Nacional de Perfeccionamiento docente.

Las actividades cumplidas se detallan en el siguiente cuadro.

(1) Discurso del Presidente de la Nación Dr. Raúl Alfonsín; Centenario de la muerte de Domingo Faustino Sarmiento, 11 de setiembre de 1988.

LOP$_1$ **LINEAS OPERATIVAS PRINCIPALES**

FORMACION, PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACION DOCENTE — CORTO PLAZO 1987-1988 — MEDIANO PLAZO 88/89

PROGRAMAS	PROYECTO	METAS	ESTADO DE EJECUCION
1. Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente.	1. Anteproyecto de creación de un Instituto Nacional de Capacitación Docente, explicitando políticas, previsiones y objetivos de la Secretaría de Educación sobre este problema. 2. Proyecto de creación del Instituto Nacional de Capacitación Docente.	- Producir documentación teórica metodológica con lineamientos que orientan la creación de los servicios de capacitación docente. - Definir los marcos de acción. - Establecer la ubicación funcional del programa. - Seminarios con Directores Nacionales para sentar las bases técnicas y operativas del programa. - Formas de adecuación de las Previsiones curriculares, administrativas, presupuestarias y de recursos humanos para ejecutar el proyecto a los fines propuestos.	Finalizado Finalizado Finalizado Realizado en julio de 1987. Elaborado y en aplicación.
2. Programa inicial del Sistema Nacional de Capacitación Docente.	2.1. La capacitación del docente de nivel medio en el área científica, técnica y social. 2.1.1. Subproyecto 1. La integración de la formación pedagógica, científica y social del profesor en el área de Matemática, Biología, Física, Química y Ciencias Sociales.	- Ofrecer el Programa de Capacitación docente, mediante la ejecución del proyecto inicial. - Elaboración de documentos, publicaciones y módulos. - Realización de Seminarios y talleres presenciales con representantes de las diferentes jurisdicciones del país para reajustar el plan de acciones del proyecto. - Efectuar la evaluación del material producido. - Obtener la participación del 40% de los docentes de 1º, 2º y 3º año del nivel medio.	Programa difundido. Comenzó en la inscripción de participantes. Finalizado Finalizado En proceso de realización. Inscripción al primer curso.
3. Programa de actualización y capacitación para el nivel de Supervisión.	3.1. Proyecto de capacitación para los supervisores en servicio. Subproyecto 1. 3.1.1. Diagnóstico de las necesidades de capacitación, selección de objetivos, modalidades y orientación curricular. 3.1.2. Organización curricular, administrativa y operativa del programa para Supervisores.	- Elaboración del Curriculum destinado a cumplimentar el Proyecto 3.1. - Ofrecer el programa a 100-120 supervisores en ejercicio. - Reajuste del curriculum. - Extensión de la oferta a todos los supervisores del sistema que deseen participar en el programa (1989).	Etapa finalizada. Se ejecuto el proyecto de capacitación. Se ha formado una comisión especial coordinadora del proyecto. Se ha formado un comité consultor para los supervisores que hagan el curso. Ver LOP 4.
4. La informática en la capacitación docente	El uso pedagógico de la informática.		
5. Sistema de articulación de planes y programas de capacitación docente.	5.1. Estudio de la oferta actual de pefeccionamiento docente en el país. 5.2. Diseño de mecanismos de articulación entre acciones nacionales y jurisdicciona-	- Disponer de información acerca de los Institutos y Centros Nacionales y Provinciales de Perfeccionamiento Docente y programas ofrecidos. - Articular servicios nacionales y jurisdiccionales de planes operativos.	Se elabora el documento con la información recogida. Diseño de los mecanismos de articulación, en estudio.

PROGRAMAS	PROYECTO	METAS	ESTADO DE EJECUCION
	les de modo de complementar esfuerzos en materia de capacitación docente (1989). 5.3. Extender los servicios de capacitación ofrecidos a nivel de los organismos provinciales que lo demanden (1989).	- Ofrecer y promover acciones de capacitación entre Nación - Provincias.	Diseño de los mecanismos de articulación, en estudio.

LINEAS OPERATIVAS PRINCIPALES

REGIONALIZACION Y CALIDAD DE LA EDUCACION

AÑOS 1987 - 1989

PROGRAMAS	PROYECTO	METAS	ESTADO DE EJECUCION
1. Estudio de las experiencias de Regionalización educativa en la República Argentina.	1. Diagnóstico de las experiencias de regionalización y nuclearización educativa producidas en las provincias argentinas.	- Integrar un equipo técnico interprovincial para producir un diagnóstico que muestre, mediante un análisis comparativo, la organización, planificación curricular, administración de los recursos y participación comunitaria que caracterizan las experiencias producidas en el país y sus resultados.	Se ha terminado la elaboración de los documentos de base para servir de referencia en las discusiones.
	Subproyecto 1.1. La estructura normativa del gobierno de la educación en los sistemas provinciales y su relación con los proyectos de regionalización.	- Efectuar con representantes de las provincias, el análisis de las consecuencias de los cambios en las estructuras normativas sectoriales; y su grado de adecuación al proceso de regionalización y nuclearización producido o planeado.	Finalizado el documento de base.
	Subproyecto 1.2. La regionalización curricular: - Diagnóstico y perspectivas.	- Producir con un equipo técnico interjurisdiccional el diagrama comparativo de los aspectos comunes y de las diferencias introducidas en la currícula como consecuencia de los procesos de regionalización y estimar sus efectos en el sistema educativo nacional.	En ejecución el informe por regiones del consejo federal de educación.
	Subproyecto 1.3. Regionalización de la supervisión: - Los cambios cognoscitivos, actitudinales y funcionales.	- Producir un diagnóstico acerca de los cambios funcionales cognoscitivos y actitudinales experimentados por los supervisores como consecuencia de la regionalización educativa.	A iniciarse en 1989.
	1.3.1. El rol del supervisor en la transformación del sistema educativo y su papel de articulador pedagógico social.	- Acordar con las provincias un sistema de información administrativa, pedagógica y social para el nivel de supervisión que facilite la realización de planes tendientes a mejorar la calidad de la educación.	A iniciarse en 1989.
	1.3.2. La capacitación del supervisor en servicio (Ver LOP_1).	- Ejecución de un plan de acciones para adecuar la oferta educativa a los requerimientos de capacitación laboral de la comunidad asegurando la calidad del programa educativo que se ofrezca.	
	Subproyecto 1.4. La extensión y calidad de la educación de sectores marginales en situaciones de pobreza crítica.	- Mejoramiento de la calidad de vida en zonas de pobreza crítica en 12 provincias argentinas.	Se desarrolla el programa previsto para este bienio.
2. El docente y la calidad de la educación.	2.1. La formación del docente de nivel medio y superior.	- Estudios de base para la elaboración de planes y programas de estudio que aseguren el mejoramiento de la calidad de la educación a través de la formación de los docentes del nivel superior de la enseñanza.	Realización del programa de la DINES. Se evalúa la 1ª etapa cumplida.

PROGRAMAS	PROYECTO	METAS	ESTADO DE EJECUCION
	Subproyecto 2.1.1. La formación docente: - El rol académico pedagógico-social del profesor.	- Formación de equipos técnico-pedagógicos. - Realización de seminarios y talleres para la elaboración del curriculum para la formación docente.	Curriculum elaborado aplicación en experiencia piloto (25 establecimientos).
	Subproyecto 2.1.2. Diagnóstico sobre el rol del docente argentino y sus contextos de trabajo.	- Adecuación de los planes y programas a los objetivos de revitalizar el rol docente en lo científico, lo pedagógico y lo social. - Realización de seminarios y talleres sobre el tema.	A iniciarse en 1989.
	Subproyecto 2.1.3. Los programas de formación docente y su transformación.	- Se colabora con una comisión técnico-pedagógica del CFF para producir un diagnóstico sobre el tema.	En curso.
	Subproyecto 2.1.4. La formación de investigadores docentes.	- Incorporación de la investigación socio-pedagógica a los planes de formación docente, promoviendo la participación de los estudiantes en programas de investigación aplicada.	Ver modificaciones del curriculum de formación docente de DINES.
	Subproyecto 2.1.5. Modernización de las instituciones de formación docente.	- Producir un estudio diagnóstico acerca del rol de las instituciones de formación docente en las reformas e innovaciones del sistema educativo.	A iniciar 1989.
3. Las innovaciones pedagógicas y la calidad de la educación.	Subproyecto 3.1. Investigación de evaluación de innovaciones pedagógicas producidas en el período 83-87.	- Identificación de las innovaciones producidas, evaluación de la validez de las que sean más significativas culturalmente y tengan mayor relación con la calidad de la educación para su generalización a nivel nacional y regional.	Informe en elaboración.
4. La educación básica para toda la población.	4.1. Marco pedagógico y normativo de la Educación Básica.	- Este Programa constituye el objetivo central de la política educativa para 1989.	Se encuentra en discusión su fundamentación y lineamientos generales.
	Proyecto 4.2. La introducción de nuevos métodos de lectura.	- Evaluación del interés por la lectura y los niveles de logro en su comprensión en diferentes muestras de población.	
		- Desarrollar un plan educativo cuyo objetivo principal es el de promover el interés por la lectura y propocionar elementos para su estimulación oportuna.	A iniciar en 1989. Iniciado.
	Subproyecto 4.1.1 La red de bibliotecas escolares.	- Producir y difundir publicaciones para apoyar el esfuerzo educativo en el mejoramiento de la calidad de la educación. - Distribuir volúmenes destinados a bibliotecas escolares provinciales. - Ampliar la red distribuidora de materiales escritos. - Articular acciones con Tecnología Educativa.	En ejecución.

LINEAS OPERATIVAS PRINCIPALES

CORTO PLAZO 1987-1988 MEDIANO PLAZO 88/89

PROGRAMAS	PROYECTO	METAS	ESTADO DE EJECUCION
1. Diagnóstico del servicio educativo.	1.1. Estudio de la oferta y la demanda educativa actual.	- Análisis crítico de la oferta y demanda actuales de los servicios educativos directos y las brechas existentes entre ambas.	- En ejecución.
		- Efectuar las modificaciones curriculares que las Direcciones Nacionales de Enseñanza Media propongan como resultado de estudios destinados a tal fin.	- Ejecutado. Publicado el informe. Etapa de difusión.
	1.2. Diagnóstico del sistema de información estadística sectorial y propuesta de un nuevo sistema de información socio-educativa.	- Efectuar la revisión de los sistemas educativos sectoriales a nivel nacional y jurisdiccional.	- Finalizado.
		- Delinear un nuevo sistema de información.	- Ejecución comenzada.
		- Convenir con el INDEC nuevas formas de utilización de sus sistemas de recolección y computarización de datos.	
		- Implantar un nuevo sistema de información socio-educativo.	- Fecha prevista 1990-1991.
	1.3. Evaluación de la calidad de la educación.	- Producir un informe fundamentado teórica y metodológicamente para seleccionar los parámetros pertinentes a la calidad de la educación que brinda el sistema, posibilitando su posterior evaluación.	- Finalizado
		- Producir un sistema de evaluación de la calidad del sistema educativo.	- En ejecución.
	1.4. Diagnóstico de las innovaciones educativas, producidas en el período 1983-1987.	- Producir un análisis comparado de las innovaciones en las políticas educativas; marcos legales, currícula, perfeccionamiento docente, roles de otros agentes educativos, etc., interpretando las experiencias regionales.	- Finalizado.
		- Aplicar un modelo de evaluación y analizar las diferencias proponiendo medidas que optimicen los procesos educativos y aseguren la homogeneización de la calidad sin diferencias de regiones y/o grupos sociales.	- En ejecución. (Experiencia piloto 20 establecimientos de nivel medio).
2. El mapa escolar desde la perspectiva de la microplanificación educativa y su relación con la planificación global.	2.1. Metodología e instrumentos para la elaboración del mapa escolar utilizados en las diferentes jurisdicciones del país.	- Proporcionar los resultados de la aplicación de la metodología e instrumentos elaborados con objeto de construir el mapa escolar a nivel jurisdiccional.	- Informe en preparación.
		- Construcción del mapa escolar de la República Argentina.	- En discusión preliminar.
		- Fortalecer los equipos de trabajo técnico.	
		- Realizar convenios con Centros de Investigación y con el INDEC.	
3. Coordinación Central del Servicio Nacional de Capacitación Docente.	3.1. Proyecto inicial del Servicio Nacional de Capacitación Docente.	- Evaluación de los efectos del servicio ofrecido.	- Finalizado.
	3.2. Impacto del Servicio Nacional de Capacitación Docente en la prevención del fracaso escolar y la calidad de la educación.	- Reajuste del Programa 1 de la LOF_1.	- A iniciar en 1989.

LOP_3

LINEAS OPERATIVAS PRINCIPALES

CORTO PLAZO 1987-1988 MEDIANO PLAZO 88/89

PROGRAMAS	PROYECTO	METAS	ESTADO DE EJECUCION
1. Diagnóstico del servicio educativo.	1.1. Estudio de la oferta y la demanda educativa actual.	- Análisis crítico de la oferta y demanda actuales de los servicios educativos directos y las brechas existentes entre ambas.	- En ejecución.
		- Efectuar las modificaciones curriculares que las Direcciones Nacionales de Enseñanza Media propongan como resultado de estudios destinados a tal fin.	- Ejecutado. Publicado el informe. Etapa de difusión.
	1.2. Diagnóstico del sistema de información estadística sectorial y propuesta de un nuevo sistema de información socio-educativa.	- Efectuar la revisión de los sistemas educativos sectoriales a nivel nacional y jurisdiccional.	- Finalizado.
		- Delinear un nuevo sistema de información.	- Ejecución comenzada.
		- Convenir con el INDEC nuevas formas de utilización de sus sistemas de recolección y computarización de datos.	
		- Implantar un nuevo sistema de información socio-educativo.	- Fecha prevista 1990-1991.
	1.3. Evaluación de la calidad de la educación.	- Producir un informe fundamentado teórica y metodológicamente para seleccionar los parámetros pertinentes a la calidad de la educación que brinda el sistema, posibilitando su posterior evaluación.	- Finalizado
		- Producir un sistema de evaluación de la calidad del sistema educativo.	- En ejecución.
	1.4. Diagnóstico de las innovaciones educativas, producidas en el período 1983-1987.	- Producir un análisis comparado de las innovaciones en las políticas educativas; marcos legales, currícula, perfeccionamiento docente, roles de otros agentes educativos, etc., interpretando las experiencias regionales.	- Finalizado.
		- Aplicar un modelo de evaluación y analizar las diferencias proponiendo medidas que optimicen los procesos educativos y aseguren la homogeneización de la calidad sin diferencias de regiones y/o grupos sociales.	- En ejecución. (Experiencia piloto 20 establecimientos de nivel medio).
2. El mapa escolar desde la perspectiva de la microplanificación educativa y su relación con la planificación global.	2.1. Metodología e instrumentos para la elaboración del mapa escolar utilizados en las diferentes jurisdicciones del país.	- Proporcionar los resultados de la aplicación de la metodología e instrumentos elaborados con objeto de construir el mapa escolar a nivel jurisdiccional.	- Informe en preparación.
		- Construcción del mapa escolar de la República Argentina.	- En discusión preliminar.
		- Fortalecer los equipos de trabajo técnico.	
		- Realizar convenios con Centros de Investigación y con el INDEC.	
3. Coordinación Central del Servicio Nacional de Capacitación Docente.	3.1. Proyecto inicial del Servicio Nacional de Capacitación Docente.	- Evaluación de los efectos del servicio ofrecido.	- Finalizado.
	3.2. Impacto del Servicio Nacional de Capacitación Docente en la prevención del fracaso escolar y la calidad de la educación.	- Reajuste del Programa 1 de la LOP_1.	- A iniciar en 1989.

PLANEAMIENTO Y GESTION DE GOBIERNO

PROGRAMAS	PROYECTOS
6. Función Asistencial de la Educación.	Ver capítulo III del presente informe.
7. La infraestructura educativa.	Las referencias específicas corresponden a la Dirección General de Arquitectura Escolar y Proyecto DIPIEMS.
8. Mejoramiento de la programación presupuestaria.	Se ha comenzado la ejecución del proyecto denominado.

NUEVAS TECNOLOGIAS EDUCATIVAS

PROGRAMAS	PROYECTO	METAS	ESTADO DE EJECUCION
Extensión y modernización del Sistema de Información Educativa.	Organización de bancos de datos de información educativa específica. (En curso)	- Legislación Educativa. - Proyectos Internacionales. - Textos escolares Nacionales. - Experiencias e innovaciones educativas. - Revistas de educación. - Documentos. - Carreras y planes de estudio.	Ejecutado. Carga de la información. El resto en ejecución.
	Organización de un Centro de Microfichado (en curso).	- Microfilmación de documentos y distribución en el SNIE.	En ejecución.
	Difusión de Información Educativa (Continuo).	- Atención presencial y a distancia de las demandas de usuarios de información educativa. - Edición y distribución de publicaciones. - Desarrollo de un plan de captación y de capacitación de usuarios.	Acción continua. Acción continua. A iniciar.
	Tecnificación del Sistema de Información Educativa (finalizado).	- Automatización del proceso de indización y recuperación de documentos y de datos de educación. - Incorporación de términos nacionales en el "Tesauro de la Educación" UNESCO-OIE.	Ejecutado. Ejecutado.
	Formación, capacitación y perfeccionamiento de recursos humanos. (en curso).	- Diseño de un plan de formación de documentalistas. - Capacitación y perfeccionamiento en servicio y a distancia del personal de los núcleos integrantes del SNIE.	Continuo. Continuo.
Modernización del Departamento de Estadística Educativa.	Tecnificación del sistema de Estadística Educativa (en curso).	- Desarrollo de instrumentos de captación de variables socioeducativas. - Actualización del equipamiento del Sistema Informático. - Microfichado de documentos. - Relevamiento, evaluación e incorporación de nuevas tecnologías e instrumentos estadísticos.	En curso. En curso. En curso.
	Asistencia técnica y cooperación interjurisdiccional (a iniciar).	- Aporte a la integración y optimización de una red nacional de estadística socio-educativa. - Apoyo al desarrollo del mapa escolar. LOP_3. - Apoyo al programa de infraestructura escolar.	En curso. A iniciar. A iniciar.
	Producción y difusión de información estadística (en ejecución).	- Recopilación, análisis y procesamiento de información estadística nacional y sectorial. - Atención presencial y a distancia de las demandas de usuarios de información estadística. - Divulgación de información estadística.	En curso. En curso. En curso.
Informática en la Educación.	Diagnóstico y evaluación de actividades y experiencias en marcha en instituciones educativas nacionales y provinciales.	- Formulación de criterios, pautas y lineamientos para: a. elaboración de proyectos educativos que incorporen el recurso informático como integrante de los multimedios;	En curso.

PROGRAMAS	PROYECTO	METAS	ESTADO DE EJECUCION
		b. Formulación de planes o proyectos de capacitación en el tema, y	En curso.
		c. Elaboración de software educativo.	En curso.
	Capacitación de recursos humanos en el uso de la herramienta informática. (en ejecución).	- Constitución de un equipo de formadores a nivel central.	A iniciar.
		- Desarrollo de una estructura modular que cubra las necesidades detectadas.	En curso.
		- Formación y capacitación de docentes mediante cursos, talleres y seminarios. (LOP_1)	
		- Producción de materiales de apoyo para las acciones de capacitación.	En curso.
	Investigación y desarrollo en informática en educación (en ejecución).	- Incorporación de la informática como recurso pedagógico.	En curso.
Producción y divulgación de información educativa en el marco de la educación permanente.	Diagnóstico del sistema de difusión de información educativa en el país y propuesta de un sistema de producción y de difusión a través de los MCS.	- Análisis cuantitativo y cualitativo de la información difundida por los medios de Comunicación Social del país.	Ejecutado.
		- Informe sobre la utilización de los MCS por los responsables del quehacer educativo y científico del país, para la difusión de la información que generan.	En curso.
		- Diseño de una red de producción y difusión de la información educativa.	En curso.
	Producción de materiales.	- Realización de un ciclo de programas televisivos para divulgación de la actividad educativa y científica argentina.	En curso.
		- Producción y distribución continua y gratuita de información educativa y científica para diarios y periódicos de todo el país.	En curso.
		- Edición mensual de la publicación "Cronología Educativa" destinada a instituciones educativas y medios de comunicación social.	Ejecutada y suspendida.
	Organización y producción de una publicación periódica editada por la Secretaría de Educación para difusión de la actualidad educativa.	- Edición y distribución de la publicación dirigida a docentes y especialistas de la educación.	Ejecutado.
	Capacitación y perfeccionamiento orientado a la divulgación de información educativa y científica.	- Curso para periodistas y estudiantes avanzados de periodismo.	Ejecutado.
	Asistencia técnica y cooperación interjurisdiccional.	- Servicio de asesoramiento técnico y capacitación a organismos e instituciones interesadas en la producción de materiales.	Acción continua.
Sistema Nacional de Producción, Distribución y Utilización de Materiales Educativos Multimedios (PEM).	Red Nacional de Televisión y Video Educativo.	Organización y puesta en marcha:	Ejecutado.
		a. Diagnóstico institucional de equipamiento y de recursos humanos en Universidades y Ministerios de Educación Provinciales.	En curso.
		b. Establecer acuerdos interinstitucionales de cooperación para delinear metodologías de inserción del video a diferentes realidades educativas.	Ejecutado.

PROGRAMAS	PROYECTO	METAS	ESTADO DE EJECUCION
	Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA)	c. Realizar encuentros regionales y nacionales para la organización y puesta en marcha de un sistema de coproducción de video educativo.	Ejecutado.
		d. Análisis crítico de las experiencias de TV educativa en Argentina.	Ejecutado.
		- Diagnóstico de situación para seleccionar los lugares de localización de los primeros centros (regionales y locales).	Ejecutado.
		- Realizar experiencias pilotos para determinar la factibilidad de la inserción de los CRA en las distintas áreas de la realidad educativa.	Ejecutado.
	Producción de Programas Educativos Multimedios (PEM) adecuados a la realidad regional y local.	- Introducción de métodos, formas y procedimientos de tecnología educativa apropiados para la transformación de las bibliotecas escolares.	A iniciar.
		- Equipamiento de los CRA (primera fase).	Ejecuado.
		- Diagnóstico de situación de la producción y disribución de programas de TV y video educativo.	En curso.
	Educación a Distancia.	- Organización de un sistema de coproducción y distribución de PEM.	En curso.
	Capacitación y perfeccionamiento de recursos humanos.	- Diseño de un sistema de evaluación del uso de los PEM.	En curso.
		- Producción de PEM de apoyo a las LOP 1, 2 y 3.	En curso.
	Puesta en marcha de los bancos de datos.	- Producción de un análisis crítico de acciones de educación a distancia producidas.	A iniciar.
		- Acciones de capacitación para incorporar los multimedios en la práctica docente y para el personal de los CRA.	Ejecutado.
		- Legislación Educativa.	Ejecutado.
		- Proyectos Internacionales.	
	Organización de un banco de datos y archivo de material educativo y multimedios (video, audiovisual, informática, etc.).	- Textos escolares nacionales.	
		- Experiencias e innovaciones educativas.	Resto en ejecución.
		- Revistas de educación.	
		- Documentos.	
	Organización de un Centro de Microfichado.	- Carreras y planes de estudio.	
		- Asesoramiento y atención permanente a usuarios sobre este material.	
	Difusión de Información Educativa.	- Organización de la didáctica.	En ejecución.
		- Microfilmación de documentos y distribución en el SNIE.	En ejecución.
	Tecnificación del Sistema de Información Educativa.	- Atención presencial y a distancia de las demandas de usuarios de información educativa.	De acción continua.
		- Edición y distribución de publicaciones.	De acción continua.
		- Desarrollo de un plan de captación y capacitación de usuarios.	De acción continua.
	Formación, capacitación y perfeccionamiento de recursos humanos.	- Conclusión de la automatización del proceso de indización y recuperación de documentos y de datos de educación.	Ejecutado.
	Tecnificación del Sistema de Estadística Educativa.	- Incorporación de términos nacionales en el "Tesauro de la Educación" -UNESCO-OIE.	Ejecutado.

PROGRAMAS	PROYECTO	METAS	ESTADO DE EJECUCION
		- Puesta en marcha del plan de formación de documentalistas.	Continuo.
		- Capacitación y perfeccionamiento en servicio y a distancia del personal de los núcleos integrantes del SNIE.	Continuo.
		- La formulación de las metas está sujeta a los resultados de estudios e investigaciones que se desarrollarán durante el presente año.	En curso.
	Asistencia técnica y cooperación interjurisdiccional.	- Aporte a la integración y optimización de una red nacional de estadística socio-educativa.	En curso.
		- Aporte al desarrollo del mapa escolar. LOP_3	A iniciar.
		- Apoyo al programa de infraestructura escolar.	A iniciar.
	Producción y difusión de información estadística.	- Recopilación, análisis y procesamiento de información estadística, nacional y sectorial.	En curso.
		- Atención presencial y a distancia de las demandas de usuarios de información estadística.	En curso.
		- Divulgación de información estadística.	En curso.
	Orientación, seguimiento y evaluación de proyectos y/o experiencias que incorporen la informática como recurso pedagógico.	- Incorporación del recurso informático como herramienta pedagógica en las diferentes áreas del curriculum e integrado a los multimedios.	En curso.
	Capacitación de recursos humanos en el uso de la herramienta informática.	- Desarrollo de una estructura modular (continuación).	En curso.
		- Extensión de la formación y capacitación (LOP_1).	En curso.
		- Producción de materiales de apoyo para las acciones de capacitación.	En curso.
	Proyecto interdisciplinario de ciencia y tecnología y educación para la incorporación de la Informática en la Educación.	1. Especificar características de equipamiento y programas para el ámbito educativo.	Ejecutado.
		2. Estimar el impacto tecnológico de tal incorporación en el desarrollo educativo.	A iniciar.
	Diagnóstico del sistema de difusión de la información educativa en el país y propuesta de un sistema de producción y de difusión a través de los MCS.	- Análisis cuantitativo y cualitativo de la información difundida por los medios de Comunicación Social del país.	En curso.
		- Informe sobre la utilización de los MCS por los responsables del quehacer educativo y científico del país, para la difusión de la información que generan.	En curso.
	Organización y puesta en marcha de una red de producción y difusión de idifusión de información educativa en una estrategia de educación permanente.	- Difusión sistemática y continua de información educativa a través de la prensa escrita, radio y medios televisivos del país (LOPs).	En curso.
		- Edición mensual de la publicación "Cronología Educativa" destinada a instituciones educativas y medios de comunicación social.	Suspendido.
	Mural Escolar.	- Implantar un sistema de información educativa a nivel de establecimientos educativos.	En curso.
	Organización y producción de una publicación periódica editada por la Secretaría de Educción para difusión de la actualidad educativa.	- Edición y distribución de la publicación dirigida a docentes y especialistas de la educación.	Ejecutado.
	Capacitación y perfeccionamiento orientado a la divulgación de información educativa y científica.	- Entrenamiento a profesionales de la educación en el empleo y producción de programas educativos para televisión, radio y audiovisuales a bajo costo (LOP_1).	En curso.

PROGRAMAS	PROYECTO	METAS	ESTADO DE EJECUCION
	Asistencia técnica y cooperación internacional.	- Producción de un módulo de periodismo educativo y científico.	En curso.
		- Servicio de asesoramiento técnico y capacitación a organismos e instituciones interesadas en la producción de materiales.	En curso.
	Red Nacional de Televisión y Video Educativo.	- Ampliación de la Red.:	
		a. Planificar y ejecutar coproducciones con Universidades y Ministerios Provinciales.	En curso.
		b. Realizar encuentros regionales y nacionales para la extensión, análisis y evaluación del funcionamiento del sistema.	En curso.
		c. Estudio sobre la aplicación del video en educación (propuestas de innovación tecnológica).	En curso.
	Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA).	- Encuentros regionales y nacionales para la expansión regional y la organización nacional del sistema.	En curso.
		- Organización e implementación de un sistema de telemática nacional (interconexión de CRA regionales).	A iniciar.
		- Equipamiento de los CRA (fase intermedia y final).	
	Producción de Programas Educativos Multimedios (PEM) adecuados a la realidad regional y local.	- Coproducción y distribución continua y sistemática de PEM.	En curso. En curso.
	Educación a Distancia.	- Producción de PEM de apoyo a las LOP 1, 2 y 3.	
		- Organización, implementación y evaluación de acciones de ED.	En curso. A iniciar.
	Capacitación y perfeccionamiento de recursos humanos.	- Multiplicación de las acciones de capacitación.	En curso.

Cuadro - Seminario de Directores Nacionales - Cronograma y actividades, Julio/87

Días y actividades / Horario	22	23	24
HORAS 9.00 a 12.30	Caracterización general de la Línea Operativa Prioritaria (LOP 1). Consideración de Anteproyecto de creación de un Servicio Nacional de Perfeccionamiento Docente Análisis de las prioridades establecidas por la Secretaría de Educación.	Los procesos administrativos del Proyecto de Perfeccionamiento Docente. Caracterización de los niveles de ejecución central, provincial, regional y local. Problemas de coordinación e integración.	Financiamiento del Servicio: Aportes de la Cooperación Internacional. Aportes nacionales. Identificación de otras fuentes de recursos. Convenios Institucionales.
HORAS 14.30 a 18.00	Fundamentos básicos para la elaboración del proyecto de Perfeccionamiento Docente para el período 87/89. Necesidades y enfoques del Perfeccionamiento Docente. Procesos de Diseño, Administración y Recursos para ejecución del Proyecto.	La elaboración del Curriculum: problemas conceptuales, metodologías y operativos. Selección de la población objetivos del Proyecto. Areas prioritarias para el Perfeccionamiento.	Bases generales del Plan de Perfeccionamiento. Cronograma de Actividades. Equipos de trabajo. Mecanismos de Coordinación interna.

La Dirección General de Planificación Educativa planteó la necesidad de que la administración del Servicio cuente con recursos que le permitan:

• Garantizar su puesta en marcha y funcionamiento en coincidencia con los lineamientos políticos, las líneas pedagógicas fundamentales y el ordenamiento institucional que la haga viable.

• Garantizar la continuidad y funcionamiento del Servicio en concordancia con la federalización del sistema político que rige actualmente, para disponer de mecanismos legales, financieros, administrativos y académicos que permitan lograr la mayor participación de las jurisdicciones en los programas de capacitación.

• Facilitar la regionalización de las actividades y los procesos de elaboración de los currículos de acuerdo a las necesidades y características de las entidades docentes regionales que solicitan servicios.

• Definir las líneas de coordinación operativa que garanticen la actuación entre el ámbito nacional, ámbitos regionales y jurisdiccionales del país; Centros de Capacitación Docente existentes y Centros de Investigación Educativa y/o Centros Experimentales Pilotos en materia de perfeccionamiento docente.

Asimismo se deberán especificar los criterios para:

• Autorizar, legalizar y certificar programas y proyectos de perfeccionamiento que ofrezcan los sectores público y privado.

• Obtener y difundir la información necesaria para ubicar, identificar, caracterizar, cuantificar y cualificar la demanda de perfeccionamiento, actualización y/o reciclaje profesional docente con el fin de establecer prioridades en los programas y/o apoyar proyectos específicos, tanto de nivel nacional como regional, provincial o local.

Los criterios operativos para la gestión administrativa del Servicio se han de aplicar en 2 ámbitos:

- A nivel central, a través del organismo responsable de los servicios que establecen la prestación, orientación, coordinación, apoyo técnico financiero, planificación anual, seguimiento, evaluación y mejoramiento del Servicio creado y en donde se certifican los diferentes programas y acciones de perfeccionamiento.
- A nivel jurisdiccional, donde, mediante los convenios necesarios se operacionalice el apoyo al perfeccionamiento para que incluya a todos los estamentos comprometidos con esta gestión. La responsabilidad ha de corresponder a los diferentes organismos provinciales de conducción educativa, en donde se programen, ejecuten y/o coordinen, supervisen y acrediten las diferentes acciones de perfeccionamiento en proyecto, convenidos con el nivel central.

- Las instancia de coordinación y sus funciones fundamentales:

- Coordinación Nacional

• Fijación de políticas de perfeccionamiento docente.
• Desarrollo de las orientaciones generales.
• Elaboración y aplicación del marco normativo correspondiente.
• Coordinación general de planes, programas y proyectos jurisdiccionales que, según niveles y modalidades del sistema, soliciten apoyo para su propia planificación y ejecución de programas.
• Planeamiento anual sobre la base de la función anterior.
• Apoyo técnico a las instancias regionales y jurisdiccionales que lo soliciten.
• Elaboración de criterios, instrumentos y mecanismos de evaluación de los programas y del Servicio de Perfeccionamiento y actualización en su conjunto.
• Elaboración, con autoridades provinciales, de criterios para el reconocimiento y certificación de la participación en acciones de perfeccionamiento.

- Coordinación jurisdiccional

• Planes, programas y proyectos de perfeccionamiento de alcance provincial o regional.
• Adecuación a los planes y políticas nacionales del sector.
• Adecuación de los programas y proyectos a las condiciones y necesidades regionales y locales.
• Planeamiento, diseño y ejecución de proyectos y actividades de capacitación.
• Articulación con sistemas de perfeccionamiento intersectoriales o con aquellos proyectos ejecutados por instituciones externas al servicio.
• Gestionar y establecer convenios de acuerdo con la programación presupuestaria que corresponda.

- Coordinaciones locales

• Identificación de necesidades locales de perfeccionamiento docente.
• Tramitación de los proyectos de perfeccionamiento que se consideren adecuados para satisfacerlas.
• Administración directa de las acciones locales.
• Programación de la información que permita efectuar el seguimiento, evaluación y/o generalización de las acciones de perfeccionamiento emprendidas.

- Los destinatarios de la capacitación y el curriculum

En el seminario de Directores se acordó que:

• A nivel nacional se facilitará la elaboración de diseños y proyectos específicos para integrar los esfuerzos de interdisciplinariedad y la coordinación cooperativa entre equipos e instituciones de las diferentes jurisdicciones del país.
• Se promoverá la incorporación de los resultados de las investigaciones que realicen las Universidades e Institutos de Formación Docente.

Está previsto atender las necesidades de perfeccionamiento de los siguientes agentes educativos:

- Supervisores.
- Directores de establecimientos educativos.
- Docentes de educación inicial, primaria y media.
- Directores de núcleos educativos.
- Jefes de distritos educativos.
- Administrativos.
- Técnicos.
- Educadores de adultos.

El Secretarió de Educación, el Subsecretario y Directores presentes en el Seminario, acordaron que durante 1988 se destinarán los esfuerzos a la atención de las necesidades de perfeccionamiento de sectores docentes de Nivel Medio, destinando el último semestre de 1987 a la constitución de equipos técnico-pedagógicos, elaboración del curriculum correspondiente al proyecto incial e inscripción del Servicio en el marco legal correspondiente.

En adelante, la elaboración del curriculum se complementará con la investigación socio-educativa, se orientará por la utilización creativa de la experiencia y saber de los docentes y por la actualización del conocimiento pedagógico y científico con la intención de erradicar la obsolescencia curricular.

El sistema de perfeccionamiento promoverá además del compromiso social de los cuerpos técnicos y docentes con el mejoramiento de la calidad de la educación.

- El rol de la Dirección General de Planificación Educativa en la Línea Operativa Prioritaria (LOP 1)

Ha sido competencia de la Dirección General de Planificación Educativa:

• Desarrollar el programa presupuestario y gestionar la asignación de los recursos previstos.
• Recomendar la experiencia de modelos alternativos de Perfeccionamiento Docente a partir de gestiones participativas de análisis e implementación de los mismos.
• Realizar proyectos de investigación socio-educativa y curricular para evaluar alternativas de integración técnico-docente en proyectos de perfeccionamiento que incluyen experiencias de regionalización educativa.

Le falta aún elaborar un sistema de evaluación que permita el seguimiento y estimación del nivel de logros directos e indirectos del perfeccionamiento realizado, teniendo en cuenta su impacto en:

- Prevención del fracaso escolar.
- Incremento del rendimiento del sistema educativo.
- Aumento de la calidad de la educación.
- Incremento de la realización profesional y personal de los docentes.

- Los procesos administrativos

- El marco administativo del Servicio Nacional de Perfeccionamiento y Actualización docente atiende fundamentalmente a la orientación, implantación, sostenimiento y evaluación continua del mismo.
- Incluye las funciones de coordinación, planeamiento anual, dirección general y evaluación.
- Programación presupuestaria y administativa para asegurar el funcionamiento y evaluación del sistema.

- Financiamiento de la 1a. etapa de funcionamiento de INPAD.

a) Aportes del MEJ a la ejecución del Proyecto.

• Aportes del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (estimados en 1987 para la ejecución del Proyecto, en Australes)

- **Local:** Area destinada 1200 m²	310.650
- **Personal técnico destinado al Proyecto:** 72 meses/hombre	86.070
- **Equipos y material bibliográfico:**	59.150
- **Personal administrativo destinado al proyecto:** 60 meses/hombre	42.000

Otros costos: (mantenimiento, comunicaciones larga distancia, franqueo, útiles de oficina, personal de apoyo al personal técnico y de maestranza).	74.130
TOTAL	572.000

b) Aportes provenientes del CONICET:

En la claúsula segunda del Convenio de Educación-CONICET se establece:

"El CONICET afectará para su uso en las actividades de este Convenio todos los bienes, infraestructura y servicios que al día de la fecha constituyen el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza a Distancia que se desarrolla bajo su financiamiento en el inmueble de la calle Callao 930, de la Capital Federal. También se afectará a las actividades de este Convenio a los agentes de la carrera de personal de apoyo que se desempeñan actualmente en el mencionado Programa."

• Aportes previstos por OEA - Año 1987 - en miles de U$S

La articulación de todos los Proyectos OEA-PREDE dispuesta por Resolución Ministerial 88/87 permite la utilización de estos aportes en acciones para el mejoramiento de la calidad de la educación, fortalecimiento del planeamiento y regionalización educativa, apoyo de las innovaciones que se produzcan en el país, especialmente las que se refieren a cambios curriculares y perfeccionamiento docente. Para este último objetivo las acciones del INPAD estuvieron estrechamente asociadas con los Proyectos OEA-PREDE cuyo aporte ascendió a 105.7 dólares.

• La capacitación de Supervisores de Enseñanza Primaria, Media y Superior no Universitaria.

Organizada por la Dirección General de Planificación Educativa

Durante 1987 se realizaron 5 Seminarios Regionales y uno de alcance nacional que reunió a más de 120 supervisores en actividades de todos los niveles de enseñanza.

Las reuniones celebradas en el interior del país se caracterizaron por una participación muy franca, espontánea y un análisis profundo del rol y del ejercicio futuro de la profesión, lo que fue posible advertir en el encuentro nacional. Esta profundización del análisis podría explicarse porque los grupos que asistieron a los Seminarios Regionales fueron muy numerosos, incluido un apreciable número de Supervisores jóvenes, estuvieron presentes miembros de las Universidades locales; de hecho se contó con elementos muy dinamizadores de reuniones grupales. Es así como al plantearse la crisis del rol del Supervisor acordaron que era sólo una expresión aguda de la crisis más amplia de la educación en general. Una de las conclusiones a las que arribaron fue la de que ninguna persona en sí misma podría reunir los requisitos actuales del rol del Supervisor por lo que, a juicio de ellos, un equi-

po interdisciplinario podría reemplazarlo cumpliendo las funciones que se le atribuyen. Entre estas últimas, las administrativas, las "judiciales" y las que fijan su relación con la comunidad, no han enriquecido el rol sino que lo han vaciado dado el neto predominio de las primeras.

Subrayaron que era probable que tuvieran más poder de decisión, pero a costa de haber perdido las satisfacciones de antaño, por lo que la mayoría sugirió como parte de su perfeccionamiento profesional "el encuentro con la función pedagógica".

La actualización de los Supervisores en servicio

Las sugerencias formuladas por los Supervisores en ejercicio se respetaron totalmente en la selección de objetivos y contenidos de un Seminario a desarrollarse con los auspicios de la O.E.I. El Seminario está destinado a los Supervisores de jurisdicción nacional. La organización compete a la Dirección General de Planificación Educativa y a la Dirección Nacional de Educación Media.

El curso se iniciará en marzo de 1989, actualmente se están elaborando los módulos correspondientes y funciona una comisión consultora que apoyará la gestión pedagógica prevista para el desarrollo de este Proyecto.

3.4. Planeamiento y regionalización

En el punto 2.3. del presente Informe se han detallado los trabajos realizados en la Dirección General de Planificación Educativa sobre esta problemática.

Para efectuar estos estudios la metodología adoptada se base en líneas de trabajo que han originado la construcción de diversos instrumentos y en el desarrollo de los procedimientos específicos del análisis de contenido de comunicaciones institucionales e interpersonales. Estas líneas llevan por un lado a la realización de trabajos de campo con objeto de efectuar la recolección de los datos pertinentes y, por otro, al análisis de la documentación obtenida.

Para efectuar la recolección de datos se programaron entrevistas personales con informantes claves, viajes a las provincias y reuniones técnicas. Se elaboraron, con objeto de sistematizar la información, guías de entrevistas, cuestionarios y solicitudes de documentación.

El análisis de contenido se deriva de dos fuentes de información:

1. La documentación producida:
   a. Por el Ministerio de Educación de la Nación.
   b. Por los organismos educativos provinciales.
   c. Por organismos internacionales.
   d. Por proyectos especiales de cooperación internacional.
2. La información directa obtenida a través de las entrevistas con funcionarios del área de planeamiento en las jurisdicciones analizadas.

Con referencia a las experiencias de regionalización en la República Argentina (1983-87), el sistema de categorías empleado para el análisis de los modelos y procesos de regionalización persigue el intento de una aproximación descriptiva de dichos modelos, que facilite una posterior evaluación comparativa.

Sobre la base de los aspectos teóricos abordados antes, más el examen inicial de las acciones planificadas o implementadas en las diferentes jurisdicciones, se optó por utilizar varias dimensiones de análisis que contemplaran tanto la jerarquía jurídico-política de los procesos de regionalización, los mecanismos de participación utilizados, las modalidades de participación y financiamiento así como la conceptualización que cada provincia hizo para seleccionar los criterios de región y regionalización y su delimitación teórico-operativa.

Las dimensiones de análisis que se utilizaron para el registro de las experiencias de regionalización en el país son las siguientes:

1. Fundamentación política del proceso de regionalización (procurando delimitar el carácter y jerarquía de las acciones según estén desarrolladas como planes, programas o proyectos).
2. Encuadre jurídico de las experiencias de regionalización (delimitación del encuadre normativo según modificaciones constitucionales y legislativas).
3. Conceptualización sobre el proceso de regionalización presente en la planificación correspondiente. (Procurando detallar los conceptos delimitados explícitamente sobre regionalización, descentralización, etc. así como los aspectos críticos que se señalaran).
4. Concepto de región. (Explicitando en la documentación, criterios teóricos y operativos de delimitación de las regiones).
5. Etapas previas de implementación. (Existencia de diagnósticos sectoriales o intersectoriales; determinación de regiones y objetivos en virtud de los diagnósticos).
6. Etapas previstas para la implementación. (Caracterizando el proceso de acuerdo a si existieron experiencias piloto, e implementación gradual).
7. Mecanismos de participación, financiamiento y evaluación.
8. Aspectos curriculares y administrativos de la regionalización, de acuerdo a niveles y modalidades.
9. Creación de estructuras específicas para la implementación de los procesos de regionalización y nuclearización.
10. Delimitación de funciones en las estructuras existentes o nuevas.

(Este estudio constituye parte del Anexo 8 del presente Informe).

3.5. El planeamiento y los Proyectos con Cooperación Internacional

Dentro del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación han operado simultáneamente el Proyecto ARG/87/011 durante el cual UNESCO ha prestado asistencia técnica en la concreción de tres diagnósticos sobre el sistema educativo: Estructura y funcionamiento del Ministerio Central; El Sistema de Información Educativa actualmente existente, y, un tercero, cuyo objetivo específico es el Mejoramiento de la calidad de la educación en el Nivel Medio de enseñanza.

Los diagnósticos efectuados en el marco del Proyecto ARG/87/011 y de otros proyectos afines, coinciden en señalar que el sistema educativo argentino ha sufrido en los últimos años un serio proceso de deterioro en la calidad del servicio que se ofrece, particularmente a los sectores menos favorecidos de la sociedad.

Asimismo, estos diagnósticos han permitido apreciar la inadecuación de la estructura organizativa y de los estilos de gestión administrativa vigente en el país con respecto a los requerimientos de un sistema educativo moderno, con capacidad para generar procesos sistemáticos de mejoramiento de la calidad del servicio.

El actual proyecto político, orienta su acción, con la participación de todos, hacia la generación de condiciones sociales más garantizantes de una real igualdad de posibilidades y de oportunidades, y en donde cada uno se constituya en un protagonista creativo, crítico y dinamizante de tales condiciones. En esta empresa, el rol de un sistema educativo es de fundamental importancia, ya que la posibilidad esbozada sólo podrá concretarse en la medida en que todos los que se sumen a la misma hayan sido formados para el ejercicio de dicho protagonismo. Sólo un proyecto educativo que procure una prestación de calidad para todos, contribuirá a concretar dicha propuesta política.

En este sentido, la contribución de OEA es importante. Con su cooperación técnico-financiera se articu-

lan y supervisan en el área de la Dirección General de Planificación Educativa 9 Proyectos, de modo que todos ellos constituyen un programa integrado de apoyo técnico-pedagógico a las diversas acciones relacionadas con la educación formal y no formal.

Estos Proyectos tienen como unidades ejecutoras a las diversas Direcciones Nacionales afectando a todos los niveles del sistema educativo y sus actividades específicas se desarrollan en las diferentes jurisdicciones del país.

Los proyectos en ejecución son los siguientes:

- Fortalecimiento de las Unidades Provinciales de Planificacion de la Educación.
- Regionalización Educacional y Homogeneización de la Calidad del Servicio Educativo.
- Educación Inicial y Básica en América Latina.
- Innovaciones en la Educación Media.
- Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares.
- Educación Técnica y Formación Profesional.
- Especial de Desarrollo Educativo Integrado en Zonas Desfavorables.
- Reciclaje en Proceso del Personal Docente de Enseñanza Superior.
- Modernización y Extensión del Sistema Nacional de Información Educativa.

Con aporte técnico-financiero de la Organización de Estados Iberoamericanos.

- Curso para supervisores del Nivel medio.
- Seminario con previa investigación sobre las necesidades de actualización de este cuerpo profesional.

3.5.1. La organización de los Proyectos OEA/PREDE en las líneas operativas principales.

- Algunos antecedentes sobre el problema

La actual conducción de la Secretaría de Educación de la Nación se preocupó desde los inicios de sus tareas por la racionalización de los proyectos de cooperación internacional así como por su real inserción en el marco de las prioridades político-educativas.

En el caso concreto de la OEA y los Proyectos OEA/PREDE en el ámbito de su competencia se llegó a la conclusión de que había serios déficits en cuanto a las responsabilidades nacionales en el manejo de dichos Proyectos. Con la estrecha colaboración de la Representación de la OEA en Buenos Aires se organizó en el mes de junio de 1987 un SEMINARIO DE REFORMULACION DE LOS PROYECTOS OEA/PREDE, con la asistencia de altos funcionarios de la Secretaría de Educación y de funcionarios de la OEA locales y especialmente venidos de la Sede de Washington para tal ocasión. Luego de varios días de trabajo intensivo se realizó una reunión abierta, con los ejecutores actuales y potenciales de dichos Proyectos. A dicha reunión asistieron 135 representantes de las provincias y de las universidades nacionales, además de otras personalidades del quehacer educativo nacional. Como resultado de dicho SEMINARIO (cf. Doc. **SEMINARIO DE REFORMULACION DE LOS PROYECTOS OEA/PREDE, 15 al 19 de junio de 1987**, Secretaría de Educación, 03/07/87) se formuló un diagnóstico que detectaba los siguientes déficits:

a) atraso en la ejecución de los fondos asignados a los proyectos.
b) carencias técnicas en la formulación y ejecución de los mismos.

c) predominio de acciones con efectos puntuales
d) desconexión entre los Proyectos.
e) desequilibrio entre metas y acciones.
f) poca repercusión de los Proyectos en la formación de recursos humanos y equipos.
g) falta de evaluación procesual y final.
h) tendencia hacia la continuidad rutinaria de los Proyectos en las distintas Programaciones bianuales, falta de creatividad de innovación.

Para tratar de resolver estos problemas se plantearon algunas estrategias:

- acelerar la ejecución de los fondos y normalizar la situación antes de finalizar la Programación 1988-1989.
- reformular los Planes de Operaciones de los Proyectos en ejecución.
- respetar la multinacionalidad y plantear en las subsiguientes reuniones de Proyectos Multinacionales que se atiendan a las conclusiones de la Reprogramación argentina.
- informar y capacitar para el manejo técnico de los Proyectos OEA/PREDE hacia adentro y hacia afuera de los mismos.
- incrementar y mejorar la calidad de los recursos humanos afectados a los Proyectos por vía de los Contratos por Resultados con personas e instituciones altamente calificadas;
- en base a la Resolución 88/87 de la Secretaría de Educación impulsar a fondo la articulación y coordinación horizontal entre los diversos Proyectos en función de las Líneas Operativas Prioritarias de la Secretaría de Educación.
- preparar adecuadamente los mecanismos para una afectiva y racional participación de la Secretaría de Educación en la formulación de las prioridades de la OEA en el mediano plazo.

Como se verá más adelante, la Secretaría de Educación estima que este SEMINARIO DE REFORMULACION representó el inicio de una transformación significativa en el manejo **nacional** de los Proyectos OEA/PREDE en el ámbito de su competencia. También se estima que este SEMINARIO significó una experiencia interesante y susceptible de ser generalizada a otras áreas dentro de la programación nacional y aun dentro de la propia OEA.

Con respecto a la coordinación y supervisión de los Proyectos OEA/PREDE, ya con anterioridad al SEMINARIO la Secretaría de Educación había dictado la Resolución 88/87, por la cual se colocaba a todos los Proyectos bajo la coordinación general de la Direccion General de Programación Educativa, o sea, en directa relación con el área de planificación educativa del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Esta medida permitió un manejo más racional de los recursos y una mayor vinculación entre los Proyectos y las necesidades de la planificación y gestión educativas (cf. texto de la **Resolución 88/87** de la Secretaría de Educación de la Nación.

La inserción de los Proyectos OEA/PREDE en las líneas políticas operativas.

De acuerdo con las políticas educativas vigentes, las cuatro líneas operativas prioritarias de la acción del actual gobierno de la educación son las siguientes:

1. Formación, perfeccionamiento y actualización docente.
2. Regionalización de la educación y equiparación de la calidad de la oferta educativa.
3. Fortalecimiento de la planificación y gestión de gobierno.
4. Nuevas tecnologías educativas.

Estas cuatro líneas han favorecido la coordinación horizontal interproyectos y la reformulación de metas y acciones, de modo que los efectos sobre la educación puedan ser evaluables.

Conforme a los principios de una política de democratización; según lo anunciado en el SEMINARIO DE REPROGRAMACION, en primer término se elaboró una publicación que difundió en todos los Ministerios de Educación Provinciales, y en las Universidades del país que cuentan con Facultades o Departamentos de Ciencias de la Educación, la organización y formas de operación de los proyectos OEA/PREDE explicitando los mecanismos de presentación y ejecución de los mismos. Se distribuyeron 150 fotocopias del Manual de Operaciones acompañando un folleto informativo preparado por la Dirección General de Planificación Educativa.

Por estos medios se procura aumentar la participación de otras instituciones a la vez que se comparte con los ejecutores potenciales de esos proyectos el saber técnico disponible.

Los Proyectos OEA/PREDE, cuyas unidades ejecutoras son las Direcciones Nacionales del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, (bienio 86-87) incluyen acciones de perfeccionamiento docente. La Secretaría de Educación, a través de la Dirección General de Planificación Educativa organizó un Seminario donde participaron todos los Directores Nacionales (Enseñanza Primaria, Media y Superior, CONET, Especial, Agropecuaria, etc.) con el objeto de acordar la elaboración y ejecución de un Programa de Perfeccionamiento Docente que, sobre las bases filosóficas y pedagógicas comunes, presentara coherencia y pertenencia didáctica.

Como resultado del Seminario de Directores, las unidades ejecutoras de los Proyectos OEA/PREDE acuerdan articular acciones de sus respectivos proyectos. Se potencia de este modo la posibilidad de fundar el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD) cuya creación se concreta por un Decreto de la Presidencia de la Nación Nº 1709/87.

Existe, además, un convenio con el CONICET que proporciona al INPAD estructura física, parte del equipamiento, y un cuerpo de profesores que comparte sus tareas específicas con los profesionales contratados por los Proyectos OEA.

Se ha jerarquizado el nivel de conducción y ejecución de casi todos los proyectos, concediéndoles la importancia debida a sus posibles efectos multiplicadores. En el caso que se acaba de citar durante el primer año el funcionamiento del INPAD ha instalado siete (7) centros regionales de Perfeccionamiento Docente, ha realizado entrenamiento de 40 tutores que proceden de las diversas provincias argentinas estimando atender la demanda del 30% de la docencia del nivel medio (7.000 profesores) durante 1988. La población asciende el 70% en 1989, y el 100% en 1995. Otro de los proyectos está destinado al reciclaje de la formación del docente del nivel terciario habiendo producido en su ámbito de aplicación efectos positivos que pueden ya estimarse cualitativa y cuantitativamente.

La conexión de estos proyectos OEA ha permitido la contratación de personal especializado, elaboración de módulos para los cursos de educación a distancia, viajes y viáticos para la organización de oficinas regionales y acciones presenciales tanto en Buenos Aires como en el interior del país.

Los fondos en lugar de desperdigarse en proyectos aislados, se han articulado, lo que cambia el sentido y el volumen de los efectos esperados como resultado.

Nuestra experiencia incluye otros casos donde un proyecto se potencia por el aporte de otro que también se beneficia por la cooperación horizontal.

Los gastos de la contratación de especialistas internacionales son compartidos por más de dos proyectos que formulan una agenda que los satisface mutuamente, dado que se trata de problemas afines y los especialistas tienen incumbencia profesional adecuada para asesorar en dos o tres proyectos.

En resumen, consideramos que la evaluación realizada en el Seminario de Reprogramación de los Proyec-

tos OEA ha facilitado la aplicación de nuevas estrategias y formas operativas que otorgan y permiten una utilización más dinámica de los recursos disponibles. A la vez se acelera la introducción de innovaciones cuyo trámite, por vías convencionales insume considerable cantidad de tiempo.

Los claros convenios establecidos inter-proyectos, la información difundida sobre los recursos de cada uno, la pfofundización teórica de los problemas sustantivos que ellos abarcan, permite esperar la superación de déficits técnicos de su programación y gestión.

La asociación entre los proyectos que operan en áreas semejantes y temas afines es, pues, el primer hecho importante producido por el Seminario de Reprogramación. La contribución de los Proyectos OEA a la creación del INPAD y a la formación del docente del nivel terciario es otro hecho destacable. La repercusión en la formación de equipos de trabajo, y su consolidación en el ámbito del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación es una preocupación hoy atendida.

Se ha respetado el componente de la multinacionalidad de los proyectos, pero no se la ha incrementado. Esperamos que el fortalecimiento de las líneas de acción a nivel nacional, nos permita en breve plazo reforzar la integración con proyectos regionales y/o sub-regionales ofreciendo y recibiendo la cooperación técnica de otros paises tal como nos es necesario para potenciar la integración latinoamericana tan cara a la naturaleza de los proyectos que se promueven desde la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

3.6. La planificación y el problema de la escasez de recursos

Para operacionalizar las líneas políticas que pretenden el fortalecimiento del sector planeamiento se nos ha subrayado con frecuencia la escasez de recursos de diferente tipo: técnicos, financieros, de personal, etc., lo que limita fuertemente las probabilidades de cambio.

Para el planeamiento educativo el desafío ha sido: renunciar a la búsqueda de soluciones innovadoras ajustando el trabajo cotidiano a las restricciones dadas o, por el contrario, buscar nuevos paradigmas de acción que permitan hallar alternativas de solución a los problemas sectoriales. Se ha optado por lo segundo, por lo tanto, no se ha identificado escasez de recursos con escasez de recursos económicos.

La distinción permite pensar en algunos mecanismos potencialmente efectivos en situaciones de crisis y no utilizados en forma suficiente.

Entre estos mecanismos podemos citar:

1- El abandono del planeamiento normativo por un planeamiento participativo, fundamentalmente de apoyo a las direcciones que prestan servicios directos.

2- La institucionalización de la investigación educativa que ha posibilitado la accesibilidad de la comunidad científica activa desde las instituciones de enseñanza de nivel superior a este organismo público.

La relación se ha concretado en cada oportunidad con la firma del correspondiente convenio, tal como en los siguientes casos:

a. Convenio entre la Secretaría de Educación y FLACSO

En 1986 la Secretaría de Educación firmó un convenio con FLACSO, mediante el cual cuatro profesionales que hacen su maestría en Educación y Sociedad en dicha Institución, prepararían su trabajo de tesis sobre un tema de interés para este Ministerio. Mientras FLACSO, de acuerdo con sus propias normas académicas, ejerció la supervisión de cada trabajo de tesis, un técnido de la Dirección General de Planificación Educativa ha efectua-

do la coordinación general de las investigaciones en relación con los intereses específicos de nuestro planeamiento anual. Los estudios abarcan diversos aspectos de la escuela media.

No podemos decir que en lo inmediato los egresados de aquella facultad tendrán interés en ingresar a un organismo público, ni tampoco puede asegurarse que esto es fácil. Pero consideramos que hay un conjunto de personas que ha enriquecido su saber teórico con la aproximación a la vida cotidiana de la escuela, y que la integración entre la teoría y su práctica en los marcos institucionales correspondientes es esencial para la formación de profesionales. A la vez se han aumentado las posibilidades de transferencia de un saber necesario para el desarrollo de nuestras propias actividades.

b. Convenio con la Universidad de Buenos Aires

Recientemente se ha firmado un convenio con la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, mediante el cual la Secretaría de Educación ofrece pasantías a alumnos avanzados de la Carrera de Ciencias de la Educación a la vez que abre a los docentes de la misma, oportunidad para realizar trabajos de investigación y/o docencia cooperando con nuestros propios técnicos en tareas de interés común.

c. Convenio con el Instituto Nacional de Administración Pública

Se ha establecido un Acuerdo entre la Dirección General de Planificación Educativa y la Maestría en Administración Pública (Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires) mediante el cual tres alumnos de la carrera efectuarán una pasantía de 6 meses trabajando en el tema de Evaluación de Proyectos Educativos y Análisis de Programas y Presupuestos para el Sector Educación. Por nuestra parte hemos asumido el compromiso de evaluar los informes de avance que serán incluidos en la evaluación final que la facultad organice para otorgar el título correspondiente.

3- El fortalecimiento de las redes de información entre organismos provinciales y Nación lo que ha permitido una mejor planificación del trabajo propio de esta área.

4- Desarrollo de proyectos con cooperación internacional.
En este mismo capítulo (Punto 3.5) se ofrece información al respecto. Puede agregarse:

Proyecto OEA-Consejo federal de inversiones-Ministerio de la Nación

En el marco de los Proyectos OEA-PREDE, se realiza el denominado "Fortalecimiento de las Unidades de Planificación de la Educación de las jurisdicciones del país".

Sus objetivos específicos son:

a) Determinar el estado de situación de las oficinas jurisdiccionales de planificación de la educación.

b) Determinar las necesidades de asistencia técnica de las jurisdicciones en materia de planificación de la educación y las posibilidades de atenderlas mediante la cooperación horizontal.

c) Elaborar metodologías para la identificación de indicadores socio-económicos, educativos y culturales que permitan un diagnóstico confiable de las diferentes realidades existentes en el país.

d) Actualizar mediante bibliografías los distintos aspectos de la planificación de la educación.

e) Avanzar en los mecanismos de integración de las oficinas de planificación de la educación de las jurisdicciones, empleando estrategias participativas.

En síntesis: los cambios en la propia planificación, el fortalecimiento de la investigación, los convenios con Universidades, los proyectos con cooperación internacional y las redes de información establecidas son mecanismos que generan auténticos recursos para el planeamiento de la educación.

LOP 4

TECNOLOGIA EDUCATIVA

Las actividades realizadas por el Centro se pueden englobar en seis grandes grupos, a saber: 1) Area de Documentación e Información Educativa; 2) Area de Estadística Educativa; 3) Area de Informática en la Educación; 4) Area de Video y otros Materiales Multimedios; 5) Area de Divulgación Científica y Educativa a través de los Medios de Comunicación Social y 6) Area de Tecnología Educativa Apropiada.

En general, las características más relevantes de la acción iniciada en 1987 ha tendido a la democratización del sistema y su apertura a la cooperación e intercambio con otras dependencias del Ministerio y de otros organismos públicos y privados del país y del extranjero. La tarea ha tenido como marco político los enunciados del plan de transformación educativa hecho público en la inauguración del ciclo lectivo 1987 y el plan elevado a fines de año al Ministerio de Educación y Justicia, como así también a los lienamientos fijados por el Ministerio a través de la Secretaría de Educación.

4.1. Area de documentación e información educativa

1- A partir del año 1987 se han implementado acciones tendientes a la adopción de medidas concretas tanto en lo referente a la integración y mantenimiento del fondo documental, como en dotar al servicio de un conjunto de herramientas que permitan que la información contenida en los documentos esté adecuadamente disponible para los usuarios.

Para alcanzar esos objetivos prioritarios se adoptaron medidas concretas de transformación y modernización con el objeto de lograr que el Centro opere con un dinamismo y agilidad que constituya un aporte concreto y positivo al mejoramiento de la calidad de la educación.

En este marco se llevaron a cabo, entre otras, tareas de relevancia, tales como:

1 - Taller Regional (Latinoamericano) para la incorporación de Microcomputadoras en la Red Mundial de Información Educativa (INED), con el patrocinio, asistencia técnica y financiera de la Oficina Internacional de Educación - UNESCO.

2 - Taller Nacional con iguales características y objetivos destinado a la capacitación de los recursos humanos del centro y de otros que integran el Sistema Nacional de Información Educativa (SNIE).

3 - Desarrollo del Programa (software) informático para el manejo automático del Tesauro de Educación.

4 - Desarrollo del Proyecto OEA "TESAURO NACIONAL DE EDUCACION" que introduce términos nacionales al Tesauro de la Unesco, redefiniendo los descriptores del mismo.

5 - Planificación del desarrollo de bases de datos específicas del sector educación.

6 - Misiones de asistencia técnica a los Centros Provinciales de Información Educativa en las provincias de Neuquén, Salta, Córdoba, La Pampa, Santa Cruz, San Luis y el Territorio Nacional de la Tierra del Fuego, en cumplimiento de las funciones asignadas al Centro Nacional por el Acuerdo de Vaquerías.

7 - Participación en la V Reunión del Sistema Nacional de Información Educativa (SNIE) convocadas por las autoridades educativas de la provincia de Salta.

8 - Se efectuó el diseño del proyecto OEA "Modernización y Extensión del Sistema Nacional de Información Educativa" (SNIE) que será ejecutado en el bienio 88/89 con un marcado carácter Regional (latinoamericano).

9 - Continuidad de la capacitación de recursos humanos, a distancia, del Sistema Nacional de Información Educativa (SNIE) a través del curso a Distancia de Capacitación en el uso de Tesauro.

10 - Participación en la Reunión de Coordinación de Proyectos, Redes y Sistemas Integrados de Bibliotecas e Información convocada por RCSI OEA e ITACAB en Perú.

En cuanto a los aspectos cuantitativos durante el año 87 se tienen las siguientes cifras:

El Departamento de Documentación procedió al ingreso de 532 obras y 614 publicaciones periódicas, los cuales se encuentran procesados.

El Departamento de Información ha atendido 3461 consultas provenientes:

472 de funcionarios del Ministerio, 1877 de usuarios presenciales, 1162 de usuarios a distancia (663 a través de consultas telefónicas). Ha preparado la serie Demandas de Información Educativa y los Módulos del Curso de Indización y Recuperación de la Información - Tesauro (UNESCO - OIE).

El Departamento de Relaciones Institucionales registró 150 reuniones, congresos y conferencias; reactivó la relación con los Centros Integrantes del Sistema Nacional de Información Educativa (SNIE). Se fortalecieron, además, las relaciones con Organismos Internacionales (Organización de Estados Iberoamericanos, Organización de Estados Americanos, CEPAL/CLADES, UNESCO, como así también las relaciones bilaterales o multilaterales con países (Colombia, Chile, Perú, Uruguay, España, Italia, Francia, etc.). Se presentó un primer acuerdo favorable de proyecto para el establecimiento de un Subsistema Regional al INFOLAC (CEPAL/CLADES), se formalizó un acuerdo regional con Uruguay y Chile en el marco de cooperación de la OIE (UNESCO) y un acuerdo con Colombia, Perú, Chile con el Sistema de Redes y Sistemas Integrados de la Organización de Estados Americanos (OEA).

Otra actividad del Centro es la edición de publicación como elemento de divulgación y difusión de la información educativa, en ese sentido se publican directamente o a través de los Talleres Gráficos del Ministerio. Estas se distribuyen y divulgan a través del Sistema (SNIE), de Organismos Internacionales y directamente por el Centro. Además, se distribuyen directa o indirectamente material de Organismos Internacionales por acuerdos (UNESCO, OEI, etc.).

Publicaciones (1987/1988)

SERIE "DEMANDAS DE INFORMACION EDUCATIVA" (tirada: 200 ejemplares)

- Nº 1 Orientación Vocacional
- Nº 2 Reconocimiento de estudios cursados en el extranjero.
- Nº 3 Deserción-analfabetismo/Plan Nacional de Alfabetización.
- Nº 4 Repertorio de instituciones de educación a distancia.
- Nº 5 Los campamentos como actividad extracurricular en la acción educativa complementaria.
- Nº 6 Bachillerato libre para adultos.
- Nº 7 Educación Rural.

BOLETIN DE ACCESION (tirada: 1100 ejemplares)
Nº 1 al 16

BOLETIN DE CONTENIDOS (tirada: 1000 ejemplares)
Nº 9 al 11

BOLETIN DE LEGISLACION EDUCATIVA (reanudación de su publicación)
En imprenta: año 1985/86.

BOLETIN DE PROYECTO OEA
Año II - Nº 3.

MODULOS DE INDIZACION Y RECUPERACION DE LA INFORMACION-TESAURO (UNESCO/OIE)
(tirada: 200 ejemplares)

Módulo 0
Módulo 1
Módulo 2
Módulo 3

SERIE BIBLIOGRAFIAS (tirada: 200 ejemplares)

Nº 1 Selección de Obras y Documentos sobre Documentación e Información Educativa.
Nº 2 Selección de Obras y Documentos sobre Temas del Congreso Pedagógico.
Nº 3 Selección de Obras y Documentos sobre Tecnología Educativa.
Nº 4 Selección de Obras y Documentos sobre Informática y Educación.

SERIE NORMATIVA (tirada: 14.500 ejemplares)

Calendario Escolar 1987.

BOLETIN BIBLIOGRAFICO (tirada: 1100 ejemplares)
Nº 28 al 30.

ANEXOS DE TITULOS DEL ESTATUTO DEL DOCENTE (tirada: 14.500 ejemplares)
Apéndices IX, X y XI.

II - AREA DE ESTADISTICA EDUCATIVA

Entre las realizaciones de esta área durante el año 1987 se pueden detallar las siguientes:

1. Prediagnóstico para el fortalecimiento y tecnificación del sistema de Estadísitca de la Educación.

2. Participación en el taller de Sistema Integrado de Estadísticas Sociales patrocinado por INDEC-UNICEF, realizado en la provincia de Mendoza.

3. Participación en el Seminario sobre variables educativas en el Censo 1990 patrocinado por UNESCO-INDEC realizado en la provincia del Chaco.

4. Respuestas a encuestas requeridas por Organismos Internacionales UNESCO, OEA y otras instituciones oficiales y privadas.

5. Recuperación y archivo de la información estadística referente a matrícula inicial año 1987 y se completó el registro maestro de establecimientos de dependencia nacional y de aquellos supervisados por autoridad nacional.

6. Actualización de información estadística de años anteriores para el banco de datos.

7. Procesamiento de encuestas realizadas por la Subsecretaría de Gestión Educativa, la Dirección General de Programación Educativa y del Proyecto PREDIEC (OEA/CENIDTE).

8. Cooperación con el Proyecto de Diagnóstico y Previsiones para la Infraestructura educativa del Nivel Medio y Superior No Universitario.

9. Sistematización y difusión de las series de estadística educativa a nivel nacional.

III - AREA DE INFORMATICA EN LA EDUCACION

En el ámbito de Informática en la Educación se procedió a la realización de un diagnóstico de la situación vigente en el sistema educativo sobre la incorporación de la Informática en la Educación, para lo cual se han implementado encuestas y estudios. Se conformó a través de la resolución Nº 38 de la Secretaría de Educación, una Comisión con representantes de las diferentes Direcciones Nacionales del área de Gestión Educativa a fin de acordar un marco conceptual dentro del cual se desarrollen las políticas del área.

Se ha conformado un equipo de especialistas en colaboración con la Subsecretaría de Informática de la Nación, a fin de atender reclamos de asistencia técnica y de capacitación por parte de organismos oficiales nacionales y provinciales. A través del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa (OEA/CENIDTE) se han realizado acciones de evaluación, asesoramiento y capacitación a grupos docentes sobre la incorporación de la informática como herramienta educativa, y se han planificado módulos para capacitación de docentes a distancia.

En el ámbito de las experiencias pilotos de los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA) se han iniciado acciones tendientes a evaluar posibles aplicaciones no sólo como herramienta sino también como instrumento para la gestión escolar, como también el desarrollo de software en dichos usos.

En el ámbito del área se ha desarrollado en colaboración con la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación, un Programa de Desarrollo Tecnológico y Educativo para la inserción de la informática en la Escuela.

IV - AREA DE VIDEO Y OTROS MATERIALES MULTIMEDIOS

1) Asistencia Técnica y Cooperación con organismos e instituciones vinculadas con el quehacer educativo.

Jornadas de TV/Video Educativos en Universidades Nacionales

Su finalidad es la organización de una red de producción e intercambio de materiales educativos en los sistemas de información educativa y los medios de comunicación social.

Sus objetivos:

- Institucionalizar el Sistema Nacional de TV/Video Educativos.
- Recuperar las experiencias y proyectos del área de los medios audiovisuales aplicados a la educación en nuestro país.
- Recoger propuestas del ámbito universitario nacional y de quienes se proponen trabajar en la investigación de los medios audiovisuales en la educación.
- Proponer y recibir propuestas de cooperación e intercambio de experiencias referentes a la TV/Video Educativo y al aprovechamiento de los Medios de Comunicación Social área recursos educativos.

Se convocó a Rectores de Universidades y a todos los docentes, técnicos y profesionales del área de TV y Video Educativos.

Las Jornadas culminaron con la firma de un acuerdo para la constitución de una red.

2) Taller de Introducción al empleo de Medios Audiovisuales en Educación Formal.

Se desarrolló en la Capital de Catamarca los días 6 y 7 de noviembre, en colaboración con el Consejo General de Educación y la Secretaría de Ciencia y Técnica de la provincia.

3) Desarrollo de acciones de capacitación en producción de videos. Curso-taller de TV educativa.

Este curso-taller se desarrolló en cooperación con el ILCE (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa) de México y participaron docentes provenientes de diferentes lugares de la Argentina.

Taller de introducción al empleo de los medios audiovisuales en educación formal.

Se han desarrollado en diferentes instituciones del país talleres sobre uso de los medios audiovisuales en educación.

4) Producción de materiales y apoyo para la distribución, producción de videos con diferentes instituciones y organismos oficiales.

Se ha intensificado la relación con organismos oficiales para la realización en conjunto de videos educativos y/o tareas relacionadas con el área, entre ellos: Subsecretaría de Derechos Humanos, Dirección Nacional de Educación Agropecuaria, Consejo Federal de Informática, Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Médicas (UBA), Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación, Municipalidad de Buenos Aires, Dirección de Parques Nacionales, Secretaría de Turismo de la Nación, etc.

Producciones, registros y copiado de materiales en video.

1. Video de la serie "La ciencia argentina hace memoria: Dr. Bernardo Houssay".
2. Videos para el sistema de educación a distancia UBA XXI: "sistemas" e "introducción al conocimiento científico".
3. Sesiones de la Comisión Nacional del Congreso Pedagógico.
4. Video de difusión del MATRA (Mercado de Artesanías Tradicionales Argentinas) para la Dirección Nacional de Antropología y Folclore de la Secretaría de Cultura de la Nación.
5. Copiado de material para escuelas e instituciones de las localidades de: San Martín de los Andes, Santa Fe, Rosario, Gualeguay, Santiago del Estero, Misiones y la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires (total 150 videos).

5) Acuerdos de cooperación para la producción, distribución y uso de materiales multimedios.

Durante el año 1987 se han firmado varios acuerdos a partir de cartas de intención con instituciones de todo el país para realizar acciones de cooperación en la producción, distribución y uso de programas multimediales educativos.

Entre ellos se pueden citar los siguientes:

1. Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Santa Cruz.
2. Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco".
3. Secretaría de Estado de Ciencia y Técnica de la Pcia. de Catamarca.
4. Universidad Nacional de Catamarca.
5. Dirección General de Atención Médica de la Secretaría de Salud Pública de la Ciudad de Bs. Ais.
6. Universidad Nacional de Córdoba.
7. Subsecretaría de Derechos Humanos del Ministerio del Interior.
8. Dirección Nacional de Educación Agropecuaria.
9. Administración de Parques Nacionales.
10. Municipalidad de la Ciudad de Trelew (Chubut).

V - AREA DE DIVULGACION CIENTIFICA Y EDUCATIVA A TRAVES DE LOS MEDIOS DE COMUNICACION SOCIAL

El área ha implementado en el año 1987 una serie de actividades entre las cuales se pueden señalar:

1) **Desarrollo de un Programa de Difusión de Información Educativa y Científica.**

Organización de una Red de Producción y Difusión de materiales a través de los Medios de Comunicación:

1. Elaboración de los lineamientos para la estructuración del sistema de producción y difusión de material educativo científico y tecnológico.
2. Encuesta a los diarios y periódicos del país para difundir el Proyecto y establecer los criterios de organización y puesta en marcha de la Red.

Para impulsar en los usuarios de los medios de comunicación social la secuencia **información-reflexión-acción**, se pretende producir y difundir información periodística que aborde temáticas en forma seriada, evitando el habitual mosaico de cuestiones fragmentadas que privilegian la información por sobre el análisis y la participación.

El desarrollo de los temas abarcará un encuadre general del mismo, la situación que se presenta en el orden nacional y, siempre que sea posible, en los ámbitos regional y/o provincial, con el propósito de promover la investigación de la correspondiente realidad provincial y local a partir de un buen planteamiento de la respectiva cuestión.

De este modo, la red no sólo asegurará el acceso a la información sino que, además, orientará al conocimiento de la propia realidad, sobre la cual no siempre será posible ofrecer información y el equipo responsable del proyecto, debiéndose organizar subsistemas de producción y difusión a nivel regional o provincial.

Edición de un Boletín Latinoamericano sobre innovaciones educativas.

Este boletín tiende a localizar, clasificar y difundir las experiencias de innovación en el campo educativo que se han realizado, se estén desarrollando, se proyecten realizar, o han quedado en el nivel del proyecto en los países de la región.

Se desarrolló la etapa de programación, habiéndose establecido ya los contactos con las autoridades del

área educativa de la OEA, proponiéndose los mecanismos operativos que faciliten la localización y recopilación de las experiencias innovadoras.

Simultáneamente se está trabajando en la organización de un banco de datos y en el diseño de la publicación.

2) Desarrollo de un Programa de Capacitación y Perfeccionamiento en Periodismo Educativo y Científico.

I Curso de Capacitación y Perfeccionamiento en Periodismo Educativo y Científico.

Este curso se realizó en abril de 1987 con la participación de becarios nacionales e internacionales (latinoamericanos). Su implementación se hizo en el marco del proyecto PREDIEC (OEA/CENIDTE) y tuvo una duración de un mes.

II Curso de Capacitación y Perfeccionamiento en Periodismo Educativo y Científico.

Para la realización de este II curso se otorgaron 17 becas de capacitación y perfeccionamiento para periodistas y estudiantes avanzados en periodismo. Se realizó entre el 16 de noviembre y el 11 de diciembre, y los participantes pertenecieron a las diferentes provincias argentinas.

3) Desarrollo de investigaciones de base destinadas a la explotación de la situación actual en materia de producción y difusión de información educativa y científica del país.

4) Espacio Público.

En el transcurso del año la Secretaría de Educación constituyó un equipo dirigido por el Dr. Ricardo Nudelman a fin de organizar un periódico de la Secretaría que permita difundir e intercambiar información con los docentes. En tal sentido, el Centro ha colaborado con la implementación del periódico que se publica, a partir de octubre de 1987, en el ámbito de este Centro Nacional. Esta publicación mensual está dirigida por el Dr. Nudelman y el Centro se encarga de la distribución y difusión del periódico. La distribución se realiza a todos los establecimientos educativos, a los docentes y a otras instituciones educativas, con una distribución de alrededor de 15.000 ejemplares.

VI - AREA ESPECIFICA DE TECNOLOGIA EDUCATIVA APROPIADA

1) Desarrollo de encuentros y eventos del área

Segundo Encuentro Nacional de Innovaciones Tecnológicas en Educación.

En este encuentro organizado por el centro, se reunió la comunidad educativa argentina del área y expusieron los proyectos que fueron elevados y aprobados, se desarrolló paralelamente al evento una muestra de material educativo en video de organismos oficiales y privados. La participación, fundamentalmente de docentes superó las 250 personas.

Participación en el 1º Festival Nacional de Video Educativo

Este evento que agrupó a realizadores nacionales se desarrolló en el Teatro General San Martín. Se presentaron una serie de producciones obteniendo el primer premio y la primera mención para las producciones educativas.

2) Desarrollo de materiales audiovisuales.

Se han iniciado tareas para recuperar la producción de audiovisuales, no videos, produciendo en el transcurso del año dos materiales sonoros para lengua y literatura, a modo experimental.

3) Red de producción, distribución y uso de materiales multimedios, en el marco de la tecnología educativa apropiada.

Desarrollo de la primera fase de creación de los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA).

La puesta en funcionamiento de los primeros Centros, que comenzaron como experiencia piloto, tuvo como característica fundamental responder a requerimientos e inquietudes de la comunidad educativa de las localidades donde comenzaron a funcionar, las que se enmarcaban perfectamente dentro de las líneas de concepción y operación de los Centros de Recursos.

La confluencia de estos dos elementos determinaron que la primera etapa de implementación constituyera una muestra bastante representativa de lo que en futuro sería la totalidad de los Centros a crear.

El primero de los Centros se constituyó en la ciudad de Trelew, a requerimiento de un grupo de profesionales de la zona. A partir de una primera jornada de trabajo se constituyó el Centro de Recursos para el Aprendizaje, funcionando en el ámbito de la Biblioteca Popular "Agustín Alvarez".

El segundo CRA comenzó a funcionar a partir de un primer encuentro realizado en la Escuela Nacional de Comercio de Gualeguay -Entre Ríos- (28 de agosto de 1987).

La constitución del tercer CRA, partió de la necesidad de un mayor aprovechamiento de los recursos de video y audiovisuales disponibles en el Colegio Nacional Superior "Florentino Ameghino" y Sección Comercial Anexa de Cañada de Gómez - Pcia. de Santa Fe.

4) Creación del Sistema Nacional Universitario de TV/Video Educativo.

Con las Universidades Nacionales y este Centro se ha desarrollado un Sistema de cooperación en el área de tecnología educativa. Este sistema se organizó a partir de las Jornadas de TV/VIDEO educativo en Universidades Nacionales, realizadas en Buenos Aires los días 3 y 4 de diciembre de 1987, organizadas por el CENIDTE (PREDIEC-OEA).

En dichas jornadas y con la representación formal de 19 Universidades Nacionales (de un total de 26), se redactó un proyecto de sistema que fue firmado por todos los representantes y que a partir de febrero de 1988 fue ratificado por resoluciones rectorales y/o de los Consejos Superiores de las diferentes Universidades Nacionales y fue motivo de una recomendación por parte del Consejo Interuniversitario Nacional.

Una vez organizado e institucionalizado el sistema, el objetivo será el de intensificar la producción y el

intercambio de materiales educativos, como así también el de perfeccionar a técnicos, profesionales y docentes, que en el ámbito de cada Universidad está trabajando en el área de Tecnología Educativa.

Para el bienio 1988-1989 se han elaborado 5 Programas.

Los proyectos componentes de estos programas ya han comenzado a ejecutarse.

Nº 1 Modernización y extensión del sistema de información educativa.

Nº 2 Transformación del Departamento de Estadística Educativa.
(Modernizar el sistema de estadística aquí, hacer correcciones con el Banco Mundial, con el INDEC, etc.)

Nº 3 Uso de los Medios de Comunicación Social con fines educativos.

Nº 4 Información en Educación.
(La idea es construir un Programa Nacional).

Nº 5 Producción, distribución y uso de materiales multimediales, (videos, módulos, micros de radio, etc.) - CRA.

Los 5 programas son prioritarios y están interrelacionados en su ejecución y efectos educativos buscados.

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

Parte III

3 - LA FUNCION ASISTENCIAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

Si se parte de la concepción ética, filosófica y política que la EDUCACION es un SERVICIO por excelencia, derecho que le ASISTE a la comunidad y obligación que le COMPETE garantizar al Estado, debemos pues definir QUE estrategias debe elaborar este último para asegurar que ese SERVICIO SOCIAL que es la educación, sea distribuido en forma equitativa, igualitaria, gratuita y universal.

El logro de estos objetivos son presupuestos ineludibles, si se pretende alcanzar estabilidad política y vigencia de las instituciones democráticas.

Por ello, sustentados en la gratuidad, obligatoriedad y universalidad, principios rectores de la Ley 1420 de Educación Común, y a fin de garantizar no sólo la igualdad de oportunidades sino también la igualdad de POSIBILIDADES para acceder y permanecer en el sistema educativo, se ha afirmado la necesidad de elaborar estrategias de ASISTENCIALIDAD al educando, que minimicen el impacto que la deprivación psicosocial y económica produce en las poblaciones de alto riesgo biológico y ambiental, ambos factores, determinantes de la alta tasa de desgranamiento y deserción escolar.

Pero para elaborar estas estrategias se ha tomado a la realidad como punto de partida. Una estrategia de desarrollo en educación o salud, alejada de la realidad, pierde su sentido y su fundamentación. Puede constituir, a lo más, un conjunto de buenas intenciones. La frialdad de cifras y porcentajes, visten con un ropaje estadístico, a la desnutrición, el analfabetismo, la deprivación psicosocial y la marginalidad. La presentación estadística es necesaria e interesante de analizar pero a veces obstaculiza compenetrarnos con el sufrimiento y la injusticia que delata.

El diagnóstico de esta realidad nos marca que un 39.4% de nuestra población en edad escolar se encuentra sumergida en el mapa de la pobreza extrema, en condiciones biológicas y ambientales que nos permiten inferir que se encuentra afectado su desarrollo psicológico, intelectual y/o biológico, favorecido por un submundo con estructuras, valores y lenguaje propio, con una actitud de derrotismo frente a la vida, a veces hasta de conformidad con su miseria.

Este cuadro de pobreza crítica constituye una subcultura independiente, y con frecuencia, impermeable a la acción social.

Pero es en el ámbito de la educación primaria donde debemos redoblar nuestros esfuerzos. Las alarmantes cifras de desgranamiento escolar (46.6%) adquieren dimensiones de verdadera emergencia educativa si partimos de la concepción de que constituye el único tramo obligatorio de nuestro sistema, tramo por cierto indispensable para acceder a todos los demás.

El fracaso escolar es pues, sinónimo del FRACASO DEL SISTEMA. Por ello, atacar en sus reales causas los factores determinantes que inciden, ciertamente debe ser la propuesta válida y unívoca, considerando dicho FRACASO como una resultante de factores endógenos y exógenos. Y es en esta línea de análisis donde se puede plantear una falta disyuntiva: o el sistema educativo se limita a incorporar a la población infantil deprivada, generando mecanismos para recuperarlas dentro del propio sistema, o bien genera estrategias que minimicen la deprivación y eviten el daño psico-social.

La primera alternativa no sólo es inaceptable desde el punto de vista técnico y científico, sino también cuestionable desde el punto de vista político, filosófico y ético.

Científicamente inaceptable pues está acabadamente demostrado que la etapa más importante del desarrollo psico-emocional y biológica de un niño está comprendido entre los 0 y 3 años. Cualquier deprivación de nutrientes biológicos y/o ambientales en esta etapa de crecimiento y desarrollo deja como resultado improntas irreversibles e indelebles sobre las esferas bio-psíquicas del niño. Después de ello cualquier intervención será insuficiente y tardía.

Políticamente incuestionable pues la igualdad de oportunidades adquiere operatividad y real vigencia cuando en la práctica todos los niños acceden al sistema educativo con sus potencialidades desarrolladas en un plano de equidad, situación que no se garantiza en los sectores más desposeídos y deprivados de la comunidad.

Filosófica y éticamente enjuiciables, pues la marginalidad social cercena los principios más elementales de los derechos del niño, al privarlo de acceder a una vida digna y a una educación cualitativamente significativa.

Con el objeto de revertir desde el área educativa esta situación de marginalidad, se ha diseñado y se encuentran en vías de implementación diversos proyectos que apuntan a minimizar en áreas de pobreza extrema los factores de riesgo biológico y ambiental, que conspiran en forma cierta en el ingreso y permanencia de ese amplio sector carenciado al sistema educativo.

Estos proyectos tienden a subsanar las carencias que presenta la población, descripta en el plano de la salud, las aptitudes intelectuales y emocionales imprescindibles para un adecuado proceso de aprendizaje, y la falta de elementos materiales que colocan en inferioridad de condiciones a los niños de este castigado sector de la población argentina. Implican algo más que una redistribución de ingresos; intentan lograr que el camino que da nuestra sociedad a través de la Ley de Educación Común Primaria y Obligatoria conlleve en un plazo no muy largo a que todos los niños argentinos tengan la posibilidad real de recorrerlo en forma completa y con éxito.

3.1. La Dirección Nacional de Sanidad Escolar

Dentro del marco conceptual definido como ASISTENCIALIDAD ESCOLAR, se hizo necesario reelaborar las misiones y funciones de la Dirección Nacional de Sanidad Escolar, atento a que, hasta el año 1983 estaban guiadas casi exclusivamente a atender, desde un punto de vista administrativo-burocrático, los aspectos médico-asistenciales de los docentes, alumnos y administrativos de la jurisdicción del Ministerio.

Dichas acciones emergentes surgían de concebir las funciones de la Dirección Nacional como las de un organismo de apoyo, con responsabilidades competentes resultantes de los requerimientos de los organismos de conducción educativa. Este perfil institucional, exhibe una gran limitación conceptual y operativa que es la falta de una estrategia definida de la Institución, sin líneas de acción determinantes de criterios de intervención y priorización de estrategias que respondieran a un real conocimiento de la población sobre la que se intervenía y/o interactuaba. Era, en el mejor de los casos, una respuesta voluntarista a una demanda espontaneísta y muchas veces anárquica.

En el año 1979, con la disolución del ex-Consejo Nacional de Educación y la consiguiente transferencia de los establecimientos primarios a las jurisdicciones provinciales, la competencia de la Dirección Nacional sobre el nivel primario quedó estrechamente limitado a las escuelas primarias de jurisdicción nacional.

Atento a esta situación, y en la necesidad de traducir en los hechos la incuestionable prioridad que deben tener las áreas sociales en la distribución del recurso fiscal, se elaboraron y pusieron en marcha una serie de Programas, con especial énfasis hacia las comunidades escolares y pre-escolares de mayor vulnerabilidad biológica ambiental, con objeto de revertir o minimizar los perfiles de marginalidad social que inciden negativamente sobre el rendimiento escolar o, simplemente, lo impiden.

En cuanto al perfil presupuestario asignado a esta Dirección su tendencia histórica es abruptamente revertida a partir del Presupuesto/85, cuya fundamentación titulada como Proyecto Especial de Asistencialidad basada su estrategia en la implementación de Programas de Promoción y Asistencia Social al Educando priorizando su plan de acción en las poblaciones de alto riesgo biológico y ambiental.

Podemos afirmar que, más allá de haberse redefinido el marco conceptual y estratégico de la Dirección Nacional de Sanidad Escolar, se ha dejado plasmado en su perfil presupuestario una tendencia que le permite ope-

rar desde el sistema educativo como un organismo de Promoción y Asistencia Social, espacio que nunca antes desde el ámbito del Ministerio se había instrumentado con esta concepción, reafirmando así el principio de que la educación es un servicio Social.

A continuación se examina el nivel de desarrollo y nivel de cobertura de los Programas ejecutados o a ejecutar durante 1988.

Programa A.B.C. (Asistencia Básica a la Comunidad)

El mismo consiste en brindar a la población escolar primaria más vulnerable, los útiles escolares y elementos didácticos mínimos indispensables para una adecuada escolarización.

Composición de la Canasta

El diseño de la Canasta Escolar se conformó con dos Módulos: una parte a ser entregada al alumno y la otra en forma colectiva a cada grado o sección de las escuelas ubicadas en zonas que presentan los más altos índices de población carenciadas.

Se optó por entregar a las secciones, y específicamente a los maestros de dichos grados, una parte de los útiles escolares, dado que el empleo de los mismos en forma comunitaria por parte del niño, bajo la guía del docente, contribuye a reforzar mecanismos de responsabilidad y solidaridad entre los niños, al mismo tiempo que se logra una mejor optimización del recurso.

MODULO INDIVIDUAL	MODULO POR GRADO
3 cuadernos rayados (50 hojas)	14 cajas marcadores (x 6)
1 lápiz negro	4 cajas ceritas (x 6)
3 bolígrafos	4 cajas lápices color (x 12)
1 goma lápiz tinta	1 caja tiza (x 144)
1 goma lápiz	1 resma canson
1 regla de 20 cm	1 resma papel obra (80 grs.)
	3 juegos marcadores largos (x 4)

Durante 1988 se ha contemplado un incremento en los módulos individuales del 12% , en los colectivos del 7%, y en el número de escuelas asistidas en un 20%.

Si bien la demanda es muy superior a este porcentaje, no es posible satisfacerla en forma total porque ello desborda la capacidad operativa del Programa.

	1986	1987	Acumulativo 1986 + 1987
Niños beneficiados	194.373	1.310.552	1.504.925
Grados beneficiados	7.772	52.975	60.747
Jurisdicciones	13	22	22
Material entregado (en toneladas)	149,8 tn	1.153,1 tn	1.302,9 tn

Asistencia médica y odontológica.

Juntamente con la distribución de Canastas Escolares, y a través de la misma estructura del Programa se ha implementado un subprograma de asistencia médica y odontológica, bajo dos modalidades.

a) Trasladando una unidad móvil equipada con consultorios odontológicos médico y de rayos X, la que cuenta con elementos de tecnología avanzada, la que recorre las zonas de poca densidad de población, que está a grandes distancias de lugares urbanos, y con casi imposibles posibilidades de lograr este tipo de atención.

b) Otra forma ha sido suscribiendo convenios con dependencias provinciales o municipales mediante las cuales la Dirección Nacional otorga el equipamiento y la experiencia profesional para la puesta en marcha de consultores médicos y odontológicos, en zonas urbanas del interior del país que carecen de ellos y tampoco pueden acceder por sus propios medios, con lo cual se cubre una demanda insatisfecha de salud de la comunidad educativa.

Programa de rastreo masivo de enfermedades inaparentes - PROMIE

Detección y tratamiento oportuno de patología auditiva, visual y del lenguaje, en niños de edad escolar con participación activa de la comunidad educativa.

Estas tres áreas son elegidas por la alta prevalencia de sus alternaciones en niños de edad escolar por ser causa de trastornos del aprendizaje.

Labor desarrollada

Con la finalidad de que la detección sea realizada en forma masiva y que la comunidad educativa, toda, sea partícipe de la misma, fue necesaria la utilización de pruebas simples.

El equipo técnico del PROMIE comenzó investigando, elaborando y probando métodos simples de detección en dos de las áreas previstas (audición y visión).

Se realizó la experiencia piloto en dos escuelas, Jardín de Infantes Nº 6 de la Boca, Instituto Bernasconi. Terminación de la etapa de tratamiento de la experiencia realizada en 1986.

Se confeccionó el Manual PROMIE para docentes y padres donde se consigna:

- Pautas de detección y derivación.
- Desarrollo de agudeza visual y auditiva.
- Patología prevalente.
- Pruebas de detección.

Se trabaja en colaboración con el Instituto de Investigaciones sensoriales LIS donde se investigan nuevas pruebas auditivas de mayor objetividad.

Durante 1988 se ha ampliado la detección al campo del lenguaje siguiendo igual metodología que la utilizada en las áreas de visión y audición (investigando, elaborando, probando, evaluando pruebas simples de detección).

Implementación del Programa en escuelas donde se está desarrollando PRONADEP.

Trasmitiendo la experiencia y la tecnología elaborada a autoridades Sanitarias y Escolares provinciales.

Centro de Orientación y Prevención en el uso indebido de drogas - COPUID

Objetivos:

Contribuir activamente en la **toma de conciencia** de la población educativa con respecto al USO INDEBIDO DE DROGAS, en sus alternativas familiares, económicas y políticas.

Entre la labor desarrollada se puede citar:

- Programa de Capacitación de recursos humanos.
  Cursos sobre "Prevención en Uso Indebido de Drogas" destinados a psicólogos (duración tres meses).
- Jornadas de Capacitación a docentes y profesionales de la salud en el interior del país.
- Programa de Alternativas a la Droga.
  Encuentros participativos con jóvenes y comunidad en general en el Centro Cultural San Martín (Sala "E").

Se realizaron dos encuentros mensuales en el período comprendido entre junio y noviembre del corriente año, en los que se llevaron a cabo actividades musicales, teatrales, periodísticas, etc. a cargo de distintos grupos juveniles.

- Talleres de reflexión y encuentros con Centros de Estudiantes
  - Colegio Nicolás Avellaneda.
  - Colegio Urquiza.
  - Colegio Mariano Acosta.
  - Comercial Nº 10.
- Participación en las Reuniones Semanales del Subcomité de Prevención de la Comisión Nacional para el Control del Narcotráfico y Abuso de Drogas.

Programa Nacional de Promoción Psicosocial y Nutricional del Escolar - PRONADEP

Labor desarrollada:

Año	Cobertura
1984	1.700 alumnos
1985	3.457 alumnos
1986	5.729 alumnos
1987	6.729 alumnos

Centros de Implementación:

Capital Federal	2 Centros	1.270 alumnos
Gran Buenos Aires	4 Centros	3.519 alumnos
Provincia de Bs. As.	3 Centros	782 alumnos
Provincia de Tucumán	2 Centros	658 alumnos
Provincia de Chubut	1 Centro	500 alumnos
TOTAL	10 Centros	6.729 alumnos

En 1988:

Capital Federal	2 Centros	1.270 alumnos
Gran Buenos Aires	12 Centros	10.800 alumnos
Provincia de Bs. As.	18 Centros	3.600 alumnos
Provincia de Tucumán	16 Centros	3.200 alumnos
Provincia de Salta	12 Centros	2.400 alumnos
Provincia de Río Negro	15 Centros	3.800 alumnos
Provincia de La Rioja	5 Centros	800 alumnos
Provincia de Chubut	5 Centros	900 alumnos
Provincias del NEA a designar	10 Centros	2.600 alumnos
Provincias del NOA a designar	10 Centros	2.600 alumnos
Provincias Zona SUR a designar	10 Centros	2.600 alumnos
TOTAL	115 Centros	34.570 alumnos

Colonias Escolares

A través de las tres Colonias ubicadas en Mar del Plata, Tandil y Alta Gracia, se brinda a los niños de las zonas marginadas de todo el país la posibilidad de contar con un período de vacaciones, período durante el cual además de la recreación y esparcimiento se atiende el aspecto nutricional y de medicina y odontología preventiva.

Período	Alumnos
Diciembre/83 - Marzo/84	3.415
Diciembre/84 - Marzo/85	6.100
Diciembre/85 - Marzo/86	7.000
Diciembre/86 - Marzo/87	7.550
Diciembre/87 - Marzo/88	7.550

En cuanto a las tareas tradicionales de la Dirección Nacional cabe señalar:

• Area Odontológica

Se cuenta con 47 consultorios odontológicos a los que no se le renovaban los equipos desde hacía 30 años.

En razón de ello, se renovaron 23 equipos, correspondientes a consultorios periféricos y de Casa Central y se adquirió un equipo de rayos X panorámico para ortodoncia.

• Area de Medicina Laboral

La demanda de pedidos de reconocimiento médicos por parte de docentes y administrativos dependientes del Ministerio de Educación y Justicia, desborda la capacidad operativa por lo que en el próximo presupuesto se ha previsto la ampliación de la planta propuesta.

Por tal motivo en el proyecto de presupuesto, está contemplada la dotación de cargos temporarios por ocho médicos para la contratación de médicos que realicen la visita domiciliaria, la ampliación de consultorios en Casa Central y equipamiento por sistemas computarizados para el control clínico requerido.

3.2. Instituto Nacional de Crédito Educativo

El Instituto Nacional de Crédito Educativo para la Igualdad de Oportunidades, es un órgano descentralizado creado por la Ley 17.791 del año 1986.

Su decreto Reglamentario establece que el mismo debe ser gobernado y administrado por un Consejo de Dirección, compuesto por cinco miembros titulares y dos suplentes, designados por el Poder Ejecutivo Nacional, a propuesta del Secretario de Educación. En dicho Decreto Reglamentario también se establecen las principales funciones del mismo, habiéndose ejecutado mayoritariamente en la historia del organismo.

En agosto de 1987, al elegirse las autoridades del Consejo, se procede a la normalización institucional del organismo, que hasta entonces había estado a cargo de la figura del Secretario Ejecutivo.

Desde esa fecha hay una nueva orientación en las líneas de trabajo, y esto lleva a la introducción de cambios en materia presupuestaria y administrativa. Podemos decir que la línea nueva es la de otorgamiento de subsidios, con un cambio en los criterios que sustenta su programación. El Instituto está facultado por Ley de Creación a: "Otorgar subsidios para la realización de actividades tendientes al mejoramiento social, cultural y profesional de los estudiantes y egresados, así como también para la realización de las investigaciones que posibiliten el mejor cumplimiento de los fines del Instituto". (Apartado II Art. 2º f, de la Ley 17.791).

Por lo tanto para 1987, las nuevas líneas de trabajo fueron:

1. Creación de las Becas A.B.C. para el ingreso en 1er. Año de las escuelas secundarias de zonas carenciadas. Este es un programa de ejecución conjunta con la Dirección Nacional de Sanidad Escolar.

Las bechas iniciales a otorgar en este nivel de estudios, estarán destinadas a fomentar el acceso y la continuidad de los estudios en el nivel secundario de los alumnos que cursan el séptimo grado de la escolaridad primaria. Los criterios que básicamente se utilizaron para su asignación son conjuntamente al buen rendimiento escolar, las desventajas económicas y la lejanía de los establecimientos de nivel medio.

2. Creación de las Becas Malvinas. Conforme lo dispuesto por Ley 23.490 y su Decreto Reglamentario este Instituto Nacional de Crédito Educativo para la Igualdad de Oportunidades se hace cargo del pago de las Becas de Estudio Islas Malvinas y del Atlántico Sur, cuyos beneficiarios son los hijos de aquellos militares o civiles muertos en acción o como consecuencia de heridas, accidentes o enfermedades derivadas del conflicto Malvinas. Estas becas son para cursar estudios primarios, secundarios, terciarios o universitarios.

3. Otorgamiento de subsidios para escuelas públicas de nivel primario. En la educación primaria las cifras de desgranamiento escolar en ciertas zonas del país, adquieren dimensiones preocupantes teniendo en cuenta que es el único tramo obligatorio de nuestro sistema y por otra parte indispensable para acceder a todos los demás.

Con el objeto de ayudar a revertir esta situación de marginalidad, se ejecuta un programa de subsidios a escuelas primarias carenciadas reemplazando así el tradicional mecanismo de la beca primaria individual cuyas características de selección, asignación y cobertura de la demanda se consideran a la luz de los conceptos de solidaridad y participación insuficientes como mecanismo de asistencia. Por el contrario optimiza el recurso financiero y aumenta la cobertura al atender en conjunto una mayor matrícula. Esta mutación de la beca al subsidio rompe el privilegio individual y refuerza los mecanismos de solidaridad que, no casualmente, están profundamente arraigados en las comunidades más carenciadas. Está programado otorgar durante 1988 un total de 1.000 subsidios.

4. Créditos Domingo Faustino Sarmiento. Son créditos destinados a estudiantes secundarios de todas las modalidades, de establecimientos dependientes de la Nación. Dichos créditos están destinados a financiar estudios superiores de carreras no tradicionales. Esta línea representa un cambio real en los criterios de asignación los que pueden resumirse en los siguientes puntos:

- El beneficiario del crédito se selecciona en el establecimiento y no lo hace el INCE.
- El proceso de selección está a cargo del Director/a del establecimiento que, para tal fin, deberá nombrar un consejo Asesor, compuesto por docentes, padres y alumnos.
- El monto mensual del crédito no es fijo, sino que representará el 85% del salario mínimo, vital y móvil, sufriendo las variaciones que éste sufra.
- Los beneficiarios deberán seguir como se dijo arriba, carreras no tradicionales, fijadas ya en las pautas del crédito.
- Asistencia a graduados que se perfeccionen en especialidades dictados en centros de excelencia en el país.

En la inteligencia de que el sistema de crédito educativo selecciona jóvenes que ya han ingresado al nivel terciario, en realidad lo que se está haciendo es beneficiar a quienes ya fueron seleccionados por el proceso socio-económico-cultural ocurrido previamente en la sociedad. Razón ésta por la cual se propone buscar, mediante un mecanismo racional de detección y como beneficiarios del sistema, a alumnos del último año del nivel medio que no obstante sus dificultades económicas hayan mostrado capacidad, voluntad y buen redimiento. El monto mensual del crédito será suficiente para permitir el mantenimiento del beneficiario en el centro de formación más cercano a su domicilio. La detección de estudiantes carencidos en el nivel medio se implementará a partir de mecanismos que permitan relevar información en cuanto a la demanda para el nivel terciario. Al mismo tiempo en coordinación con las universidades e institutos de nivel terciario se establecerán los mecanismos de administración del sistema y de adjudicación de los créditos, con el objeto de que la asistencia financiera llega en forma y en tiempo a los

beneficiarios. Esta linea del INCE representa una innovación destacable con respecto a los procedimientos usuales de selección de aspirantes a un crédito o a una beca ofrecida por el Estado.

5. Otorgamiento de subsidios de carácter específico. Son los destinados tanto a fomentar la capacitación docente, como a financiar proyectos de investigación. Las acciones de financiamineto a la capacitación, actualización y perfeccionamiento docente se guiarán por las orientaciones establecidas por la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación y Justicia en las líneas operativas principales (Ver LOP 1).

Los criterios que guiarán la selección de los proyectos y/o acciones a implementar serán los siguientes:

a) Se dará preferencia a aquellos docentes que trabajen en aquellas zonas del país de mayor carencia socio-económica.

b) Se dará preferencia a aquellas temáticas que contribuyan a resolver las necesidades detectadas estimulando la participación democrática y solidaria que contribuya a la unidad nacional.

Los proyectos de perfeccionamiento docente podrán ser presentados por instituciones de nivel nacional, provincial, municipal y organismos aprobados -sin fines de lucro- tales como fundaciones, gremios, sociedades, etc. En el caso de proyectos específicos, el Instituto Nacional de Crédito Educativo para la Igualdad de Oportunidades apoyará financieramente el traslado, hospedaje para los docentes que deben trasladarse ya sea para desarrollar su actividad pedagógica (cursos, seminarios, jornadas, etc.) como así también a quienes asistan a dichas actividades.

6. Aporte del Insituto al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Por medio de la implementación de estas líneas el PNUD será el encargado de administrar los fondos destinados al otorgamiento de becas internacionales, para la realización de estudios en determinados países de América Latina y Europa.

En términos cuantitativos para 1988, las líneas del Instituto se traducen en las siguientes cifras:

- 1.000 subsidios. Los subsidios para escuelas de nivel pre-primario y primario tienen un monto mínimo y máximo de 7.000 y 12.000 australes; y las de nivel secundario 10.500 y 18.000 australes, respectivamente.
- 2.861 becas primarias. El monto mensual de la beca primaria es de A 130 y se otorga por un período de nueve meses.
- 5.160 becas secundarias. El monto mensual de las becas secundarias es de A 195 y se otorgan por un período de nueve meses.
- 56 becas A.B.C. El monto mensual es de A 450.
- 1.464 créditos universitarios. El monto de los créditos Sarmiento ya fue explicado, el de los créditos universitarios comunes es de A 700 mensuales, salvo para las universidades de Comahue y Patagonia en donde el monto es de A 1.050 mensuales.

El siguiente Cuadro resume las acciones descriptas.

ACCIONES NUEVAS	1987	1988
1. Subsidios cooperadoras colegios primarios y secundarios	430	1.200
2. Becas INCE - A.B.C. para continuar estudios de nivel secundario.	140	350

ACCIONES NUEVAS	1987	1988
3. Becas y subsidios para perfeccionamiento docente.	420	2.500
4. Convenios con CONET	--	--
5. Becas de estudio Islas Malvinas e Islas del Atlántico Sur.	0	320
6. Créditos	141	400
ACCIONES EJECUTADAS DESDE AÑOS ANTERIORES		
1. Becas primarios	5.507	4.500
2. Becas secundarios	5.700	7.200
3. Renovación de créditos universitarios.	487	390

Parte IV

4. ALGUNOS DE LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS Y SUS RESPUESTAS EN EL PLANO DE LA ACCION

4.1. El crecimiento de la demanda de educación en todos los niveles del sistema.

En la Dirección General de Planificación Educativa se elaboró el plan de análisis de varias series estadísticas y el análisis de información referida al crecimiento de la demanda de educación. La fuente de datos es provista por el Departamento de Estadística Educativa, así como la realización de los gráficos que representan este crecimiento.

• Las unidades de análisis del funcionamiento del sistema: alumnos, docentes, establecimientos.

El análisis de los puntos críticos que se describen en los diagnósticos sobre el sistema educativo y las alternativas para cambiarlo hay que inscribirlos en la transición política democrática que hereda una situación de desigualdad de condiciones y de resultados educativos.

El aumento de la escolarización y de la oferta educativa ha constituído una premisa fundamental; la observación del panorama educativo del país muestra ya la mayor extensión del derecho a la educación.

La distribución territorial de los requerimientos satisfechos en materia educativa aún es desigual, considerados los índices de retención de los alumnos hasta el egreso de cada nivel, lo que refleja la desigualdad de resultados. Estos están sesgados tanto territorial como socialmente por lo que en la actualidad una de las políticas explicita el objetivo del logro de la calidad de la educación, tanto como la extensión de la misma. Un sistema democrático tiene que garantizar a todos los grupos sociales iguales posibilidades de acceso y permanencia y, además, que la promoción en el nivel que cursan los alumnos no presentará la desventaja de una formación cualitativamente desigual.

Es necesario seguir el proceso de transformación de la educación desde múltiples perspectivas de análisis.

Desde el punto de vista de la planificación es tan necesario un enfoque "cualitativo" de los problemas y sus alternativas de solución, como utilizar un enfoque "cuantitativo" para establecer los alcances y distribución de los fenómenos educativos dentro de menores límites de error. Desde esta última perspectiva la correspondiente información estadística nos proporciona las cifras necesarias para constatar el crecimiento de la demanda.

4.2. Nivel primario. Establecimientos, alumnos en edad escolar y cargos docentes.

CUADRO Nº 1 en página 115

CUADRO Nº 2. PRIMARIA - SERIE COMPLETA (1953-1986)

	Establecimientos		Alumnos		Cargos Docentes	
	Total	Nación	Total	Nación	Total	Nación
1953	15927	7056	2493432	1076689	104827	47391
1954	16292	7108	2587262	1095373	110642	50635
1955	16446	7124	2665438	1124756	114691	53247
1956	16555	7180	2643335	1082038	118776	53869
1957	16639	7221	2703717	1096230	116880	50090
1958	17018	7336	2775509	1088281	121835	53172
1959	17220	7350	2823148	1085986	125207	53373
1960	17158	7266	2858488	1086024	130923	52613
1961	17880	7336	2921365	1079290	138703	53540
1962	18108	7203	2944234	1043933	145659	53412

CUADRO Nº 1

DISTRIBUCION PORCENTUAL DEL NUMERO DE ESTABLECIMIENTOS, MATRICULA Y DOCENTES POR JURISDICCION EN EL NIVEL PRE-PRIMARIO

ESTABLECIMIENTOS

Año	Total	Nac.	Pcial.	Munic.	Priv.
1976	6.208	32.42	33.13	1.40	25.78
1977	6.435	32.64	40.48	1.41	25.45
1978	6.372	2.38	64.03	7.67	25.83
1979	6.423	2.35	63.89	7.31	26.35
1980	6.622	2.28	64.28	7.00	26.42
1981	6.953	2.11	63.98	6.73	27.16
1982	7.345	2.02	63.64	6.49	27.82
1983	7.280	2.07	65.97	2.62	29.32
1984	7.659	2.03	66.43	2.66	28.86
1985	8.015	2.00	66.83	2.94	28.20
1986	8.294	2.06	66.38	2.95	28.59

MATRICULA

Total	Nac.	Pcial.	Munic.	Priv.
402.702	24.70	44.21	1.91	29.16
430.916	23.91	44.33	2.05	29.68
444.780	2.76	57.91	9.62	29.69
455.745	3.27	57.71	9.11	30.63
480.216	3.13	56.50	8.64	33.42
526.964	3.05	56.24	8.75	31.94
570.353	2.94	57.62	8.57	30.86
602.226	2.76	57.35	8.18	31.68
654.645	2.61	57.70	7.75	31.91
693.259	2.61	58.60	7.59	31.18
719.928	2.63	58.76	7.39	31.20

DOCENTES

Total	Nac.	Pcial.	Munic.	Priv.
20.362	20.76	49.28	2.46	27.48
22.060	20.42	48.77	2.53	28.24
22.199	3.69	57.58	8.98	29.74
23.043	3.57	59.08	8.23	29.11
24.005	3.51	59.55	8.02	28.90
25.409	3.24	55.66	8.50	32.58
27.454	3.19	55.98	8.09	32.72
29.597	2.97	55.16	8.75	33.09
32.785	2.87	56.34	8.31	32.46
36.287	3.11	55.84	9.64	31.73
39.842	2.70	56.56	9.62	31.10

	Establecimientos		Alumnos		Cargos Docentes	
	Total	Nación	Total	Nación	Total	Nación
1963	18333	7251	3001768	1042573	148426	54683
1964	18841	7275	3087120	1056339	154330	55928
1965	19163	7418	3139873	1080007	156165	57396
1966	19449	7411	3227046	1095927	163491	57643
1967	19572	7396	3259865	1089594	167056	58120
1968	19940	7399	3312979	1082111	172229	57675
1969	20053	6704	3381822	980752	177114	52563
1970	20179	6449	3425288	952158	181756	51218
1971	20305	6708	3463474	967486	186904	53218
1972	20164	6683	3469980	966695	184591	53400
1973	20266	6687	3481138	962440	183888	53189
1974	20414	6688	3534430	964124	187004	53470
1975	20646	6743	3579304	967061	195997	58912
1976	20590	6644	3601243	958809	199256	59776
1977	20538	6657	3680185	970507	199384	61309
1978	20258	186	3741380	69984	189352	4526
1979	20769	184	3812461	73007	206275	4625
1980	19439	184	3929125	72952	199694	4722
1981	20145	189	4035404	91827	200388	4318
1982	20201	191	4197372	84314	206535	4485
1983	20339	193	4315752	86562	212932	4767
1984	20619	196	4430513	87693	218520	4820
1985	20700	200	4589291	90011	229715	5012
1986	20865	203	4778264	93953	238818	5273

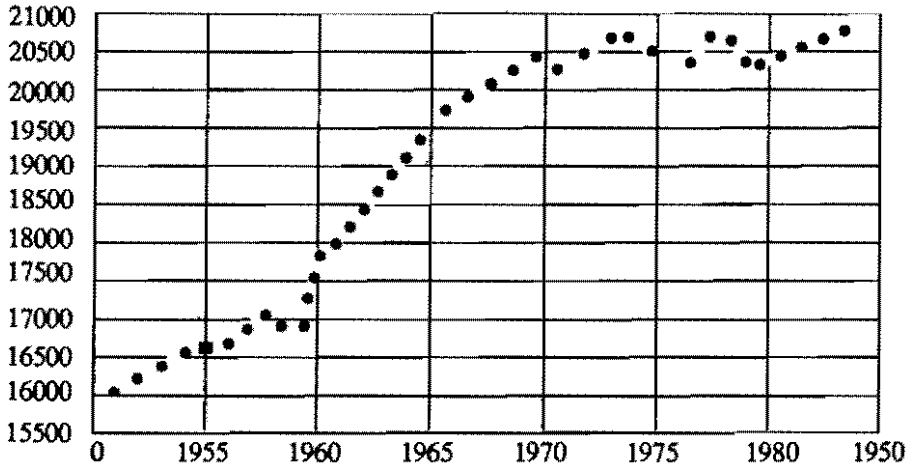
TOTAL: Incluye educación primaria oficial y privada (edad escolar)
NACION: Incluye educación nacional oficial (con el distrito de Tierra del Fuego)
FUENTE: Centro nacional de información, documentación y tecnología educativa departamenteo de estadística educativa.

Las cifras absolutas muestran el crecimiento de la matriculación en el nivel primario donde, como se verá más adelante, son altas las tasas de escolaridad registradas en todo el país. La disminución de establecimientos que dependían de jurisdicción nacional en 1978 se explica por la transferencia de escuelas a las provincias. La disminución del número de cargos docentes en jurisdicción nacional se corresponde en sentido contrario con los que han debido absorber las provincias a partir de ese año.

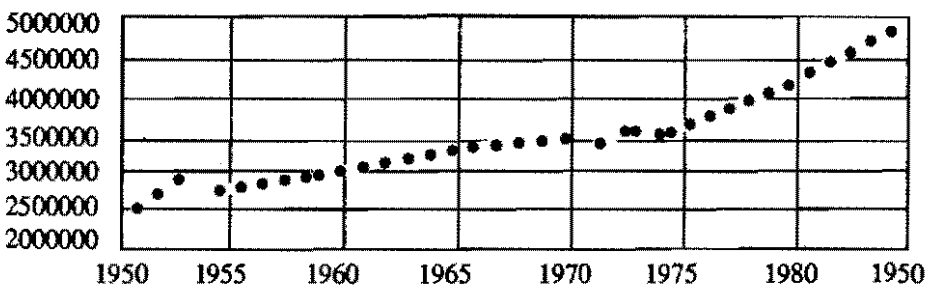
Son bien conocidas las dificultades afrontadas por todas las jurisdicciones ante la descentralización de servicios educativos directos que se acompañaron de todas las previsiones legales y financieras del caso.

Gráfico Nº 1 en página 117

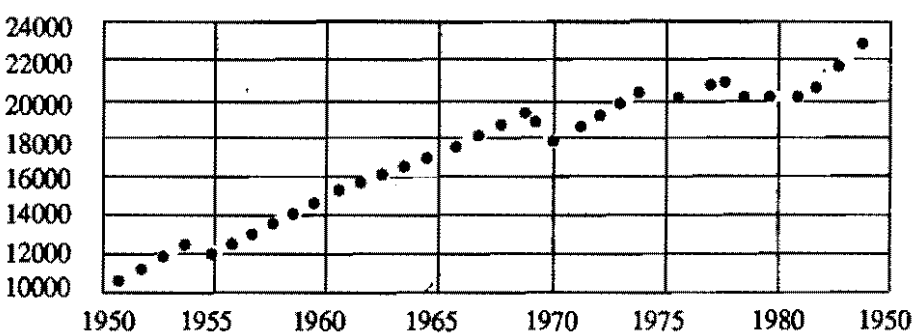
GRAFICO Nº 1: PRIMARIA COMUN TOTAL (OFICIAL Y PRIVADA)



ESTABLECIMIENTOS



ALUMNOS



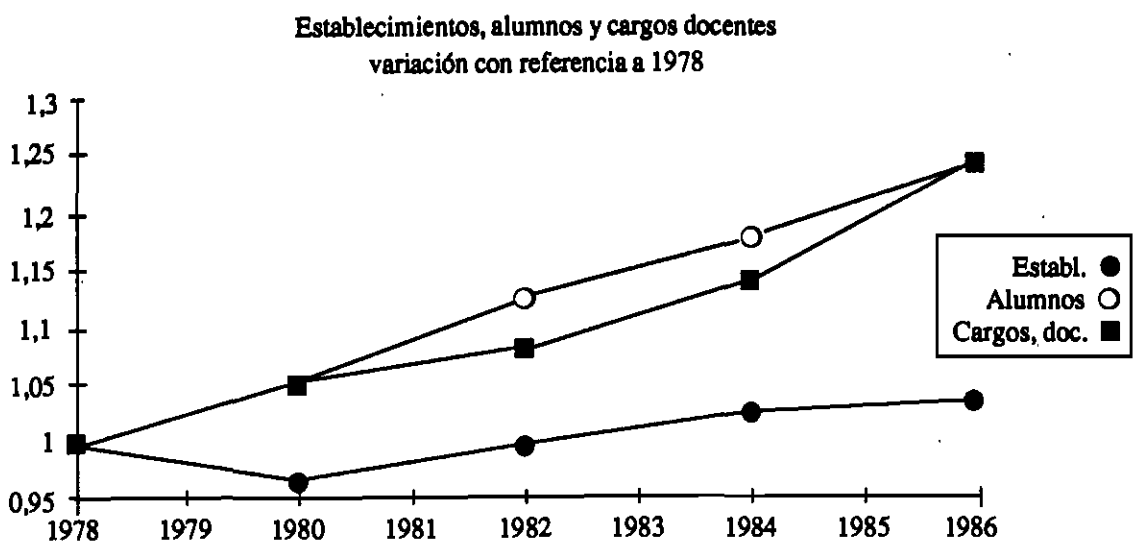
CARGOS DOCENTES

CUADRO Nº 3. EVOLUCION DE LA MATRICULA DEL NIVEL PRIMARIO -EDAD ESCOLAR- POR AUTORIDAD. TOTAL DEL PAIS (%).

	Nacional	Provincial	Privado
1952	42.7	48.6	8.7
1955	42.2	49.3	8.5
1960	38.0	51.1	10.9
1965	34.4	51.8	13.8
1970	27.8	56.3	15.9
1975	26.8	56.0	17.2
1980	1.9	80.2	17.9
1981	2.4	79.6	18.0
1982	2.0	80.0	18.0
1983	2.1	79.7	18.2
1984	2.1	79.3	18.6
1985	2.6	79.5	17.9
1986	2.0	74.3	18.7

El gráfico Nº 2 muestra el crecimiento del número de alumnos, cargos, docentes y establecimientos correspondientes al nivel primario del sistema educativo contabilizando todas las jurisdicciones.

GRAFICO Nº 2 : EDUCACION PRIMARIA



La enseñanza primaria no sólo es obligatoria sino que la idea de su necesidad está generalizada en la población, necesidad que, individual, social y económicamente hay que satisfacer. Las cifras de retención han crecido desde 1980. La medida de la desviación de las tasas de ingreso y retención de la escuela, bajo el supuesto del comportamiento regular de una generación en la edad escolar, nos sirven de criterio para estimar las desviaciones que en la práctica se producen en las políticas de democratización que pretenden alcanzar a toda la población.

4.3. Nivel Medio

El bienio 84-86, muestra tasas de un crecimiento sostenido para el nivel medio. Se registra para establecimientos una tasa del 10,46 de aumento - 10,47 es la referida a docentes y 15,8 al aumento de matrícula.

CUADRO Nº 4 . NIVEL MEDIO DE LA ENSEÑANZA. TASAS DE CRECIMIENTO. 1976-86.

Año	Establecimientos	Matrícula	Docentes
1976	0	0	0
1978	0,39	1,28	2,99
1980	3,73	2,10	4,66
1982	3,66	7,46	5,41
1984	4,25	9,58	7,54
1986	10,46	15,88	10,57

FUENTE: Dirección General de Planificación Educativa.
Ministerio de Educación y Justicia -1987-.

Las cifras absolutas para la serie 1968-1986 figuran en el Cuadro Nº 5.

Estas tasas corresponden a todo el país, por lo tanto incluye la participación de las provincias en la ampliación de la oferta educativa correspondiente al nivel medio.

Las cifras del Cuadro Nº 6, representadas en el Gráfico Nº3, revelan tanto la valorización social de la educación como los esfuerzos del Estado por satisfacer la demanda, lo cual no significa conformidad con los aspectos cuantitativos del funcionamiento del sistema educativo sino que, justamente, el crecimiento, que se ha contribuido a sostener, obliga, a la vez, a traducir la preocupación por los aspectos cualitativos del mismo sistema, apoyando prioritariamente proyectos que mejoren el funcionamiento interno del mismo.

CUADRO Nº 5. NIVEL MEDIO DE LA ENSEÑANZA. ALUMNOS, ESTABLECIMIENTOS, PROFESORES. SERIE 1968-1986.

	Alumnos	Establec.	Profesores
1968	901612	3117	98701
1969	940815	3250	103245
1970	980558	4181	133324
1971	1024210	4193	134785
1972	1064863	4351	137448

	Alumnos	Establec.	Profesores
1973	1124364	4349	143594
1974	1197729	4477	152811
1975	1243058	4632	158061
1976	1283056	4723	164844
1977	1325515	4842	168741
1978	1299439	4770	173779
1979	1295815	4817	178681
1980	1326680	4649	181884
1981	1366444	4822	191096
1982	1425648	4798	191729
1983	1466424	4915	193551
1984	1562276	5104	206183
1985	1683520	5405	220003
1986	1810374	5638	227781

Incluye media oficial y privada
FUENTE: CENIDTE/DEE

Este crecimiento está lejos de satisfacer las expectativas del gobierno con respecto a la cobertura que debiera presentar el nivel medio. En efecto, el Censo de 1980 muestra las diferencias significativas entre las tasas de escolaridad correspondientes a los diferentes niveles del sistema educativo.

Para la edad correspondiente al ingreso y permanencia en la escuela primaria (6-12 años) la tasa de acceso es del 93.5% y desciende para el nivel secundario al 48.9% (13 a 17 años) siendo aún menor para el nivel terciario (19 a 24 años) donde la tasa es del 13.9%.

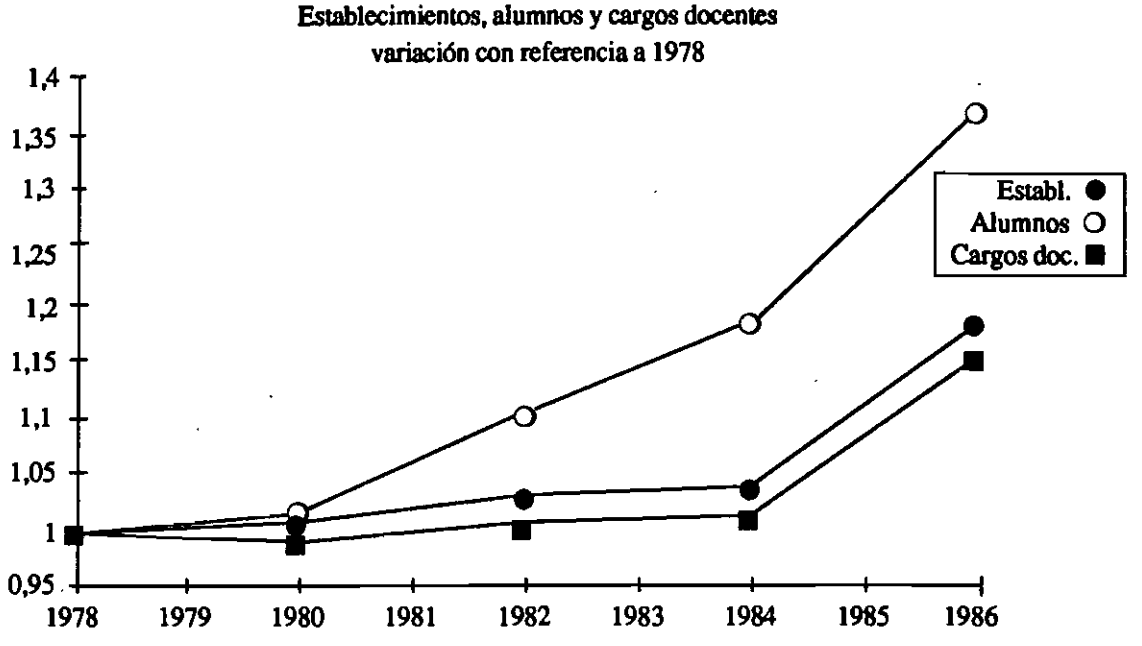
Considerando a toda la población, y no sólo estos tramos de edad, los datos del Censo Nacional de Población de 1980 permiten afirmar que en la República Argentina, donde la población de 15 y más años de edad ascendía a 19.446.679 habitantes, el 94.9% había accedido al nivel primario pero lo había completado sólo el 50.3%. Tuvo acceso al nivel medio el 33.1% completando o superando ese nivel el 17%. Sólo el 7.3% ascendió al nivel superior habiendo terminado estudios correspondientes al mismo el 3.1%.

Estas cifras por sí mismas justifican los objetivos del mediano y largo plazo, desprendidos de los lineamientos políticos de la transformación educativa emprendida.

CUADRO Nº 6. EDUCACION MEDIA NACIONAL ESTATAL.

1		Establec.	Alumnos	Profesores
2	1978	1353	587141	80774
3	1980	1371	600564	80142
4	1982	1403	651161	80983
5	1984	1426	694786	82708
6	1986	1641	807383	94099

GRAFICO Nº4: EDUCACION MEDIA



CENIDTE/DEE

4.4. Nivel superior no universitario

La enseñanza superior no universitaria con su alto componente en formación docente, crece rápidamente a partir de 1970 por el traslado de la formación del docente del nivel primario desde el nivel medio a este otro nivel, pero particularmente lo hace entre 1976 y 1983, en que hay ingreso restringido en la Universidad. A partir de 1984 crece a un ritmo menor, porque el nivel universitario se constituye en un fuerte polo de atracción.

CUADRO Nº 7. NIVEL SUPERIOR NO UNIVERSITARIO. TASAS DE CRECIMIENTO. 1976-1986.

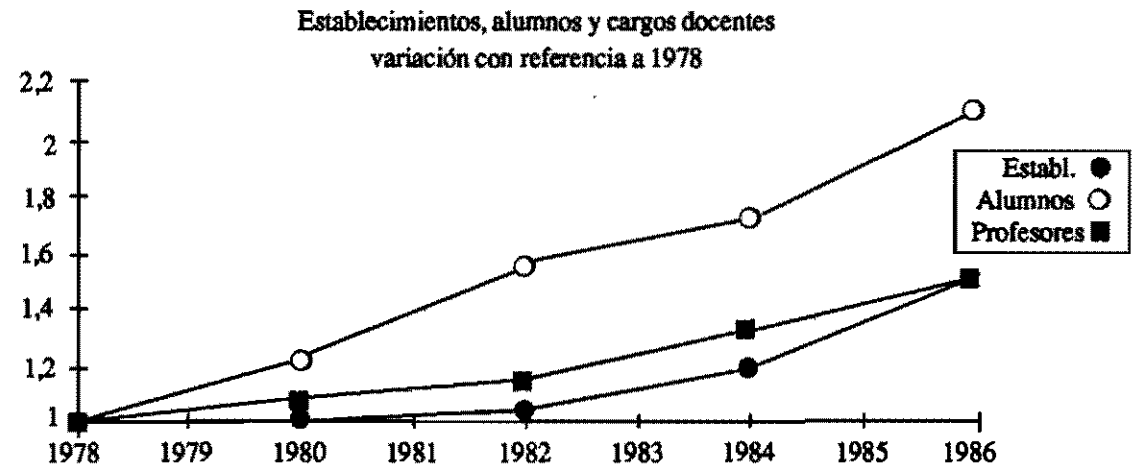
Año	Establec.	Matrícula	Docentes	Público	Privado
1976	0	0	0	0	0
1978	4,30	10,68	5,64	0,07	18,04
1980	8,80	23,93	12,82	8,76	20,29
1982	9,47	43,90	26,68	28,87	23,03
1984	29,72	21,58	25,65	18,61	37,92
1986	18,54	15,54	13,02	15,83	8,82

FUENTE: Dirección General de Planificación Educativa
Las cifras proporcionadas por el CENIDTE son las siguientes:

CUADRO Nº 8. EDUCACION TERCIARIA NO UNIVERSITARIA NACIONAL ESTATAL.

1		EST. (REF78)	Alumnos (REF78)	Profesores (REF78)
2	1978	1	1	1
3	1980	1,03825137	1,263013047	1,069969666
4	1982	1,03825137	1,5884751291	1,175935288
5	1984	1,23497268	1,7099415602	1,324570273
6	1986	1,56284153	2,1327466703	1,57148635

GRAFICO Nº6: EDUCACION SUPERIOR NO UNIVERSITARIA



CENIDTE/DEE

4.5. Nivel Universitario

El crecimiento de la matrícula universitaria muestra nuevamente un pico sostenido de aumento, entre 1984 y 1986. Este sigue siendo parte del patrón histórico de crecimiento con períodos marcados de apertura (1919-1922; 1947-1954; 1962-1965 y 1973-1976) y descensos parciales en los períodos de acceso restringido, pero que en largo plazo marcan crecimiento sostenido.

La enseñanza universitaria ha tenido en el período 1983-1986 el índice más alto de crecimiento de todos los niveles del sistema educativo; en 1984 tiene los 500.000 alumnos, cifra similar al pico más alto anterior en 1975 y en 1986 es de 700.000, según datos del Departamento de Estadística Educativa.

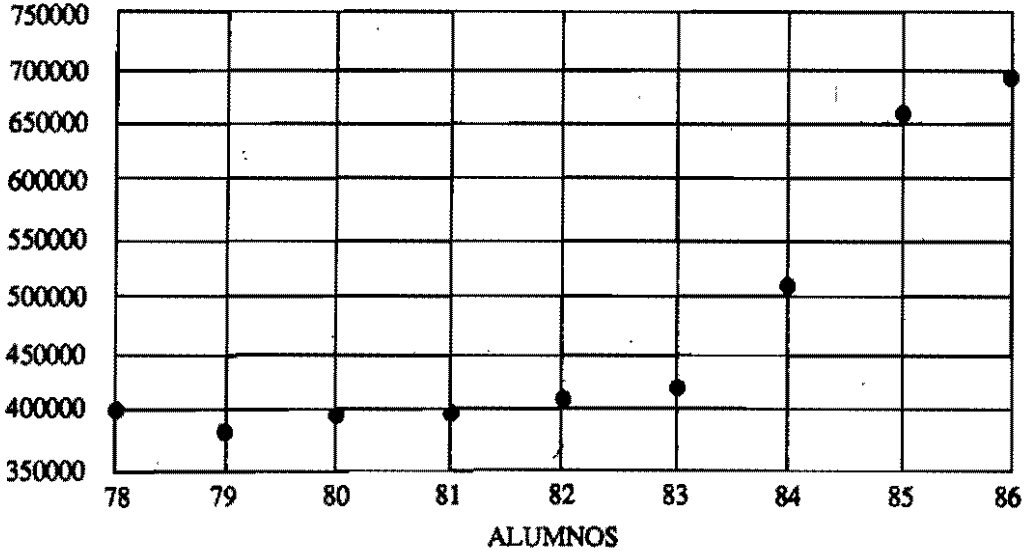
CUADRO Nº 9

	Alumnos	Profesores
1975	*	*
1976	*	*
1977	*	*
1978	402193	28492
1979	389249	29904
1980	397828	30602
1981	402070	32000
1982	411113	33322
1983	416571	33450
1984	507994	39296
1985	664200	41500
1986	707016	41804

Incluye universidades oficiales y privadas
FUENTE: CENIDTE/DEE

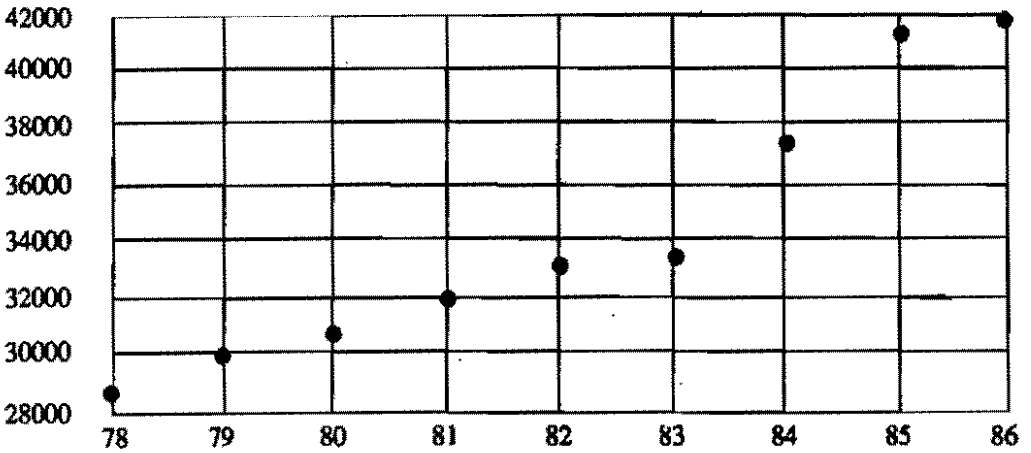
CUADRO Nº 10 en página 124

GRAFICO Nº 7: UNIVERSITARIA (OFICIAL Y PRIVADA)



CUADRO Nº 10

		Alumnos	Universit.			Cargos Docentes Universitarios		
UNIVERSIDADES	1983	1984	1985	1986	1983	1984	1985	1986
BUENOS AIRES	107190	149143	204363	218983	3900	4789	4789	5366
TECNOLOGICA	28809	35078	47689	55499	2035	2401	2401	2547
LOMAS DE ZAMORA	3973	4974	13669	17767	320	276	276	276
LA PLATA	34084	34084	52214	52215	1718	1675	1812	1812
LUJAN	0	1339	3561	3592	0	83	83	88
SUR	5421	6113	6510	6759	497	606	670	696
MAR DEL PLATA	5869	8131	12663	16029	763	1711	1940	1940
DEL CENTRO	3126	3562	4145	4190	351	302	314	316
CATAMARCA	2210	2796	3064	2979	283	204	274	314
CORDOBA	36668	47923	57586	57574	1858	1989	2120	2121
RIO CUARTO	3323	5260	5627	5585	319	563	534	506
NORDESTE	16295	25745	31050	34302	884	1081	1247	1283
LA PATAGONIA	1746	1890	2977	3566	298	353	372	377
ENTRE RIOS	2623	2923	3593	3971	283	283	342	338
JUJUY	1726	1891	2470	2543	130	157	173	200
LA PAMPA	2420	2471	3218	3262	335	398	434	394
CUYO	11594	11445	16695	19014	1090	1158	1133	1442
MISIONES	2687	3275	5563	6262	415	415	415	489
COMAHUE	4239	5268	6086	7694	276	341	354	354
SALTA	4854	6297	8712	9087	744	759	316	328
SAN JUAN	5589	7207	8503	8477	873	966	1121	1184
SAN LUIS	4235	5105	6209	7028	329	358	378	417
DEL LITORAL	9941	11705	14360	14232	716	791	865	1117
ROSARIO	18082	18071	34873	40043	1413	1514	1514	1929
SANTIAGO DEL ESTERO	1535	1619	1747	2050	248	229	310	167
TUCUMAN	15556	19800	28187	31163	877	877	961	1009
TOTAL UNIVERSIDAD	333795	423115	585334	633866	20960	24279	25248	27012
			CENIDTE/DEE		Datos consignados al Departamento de Estadística por cada Universidad.			



Para atender las "necesidades básicas" planteadas por el crecimiento de la demanda educativa se han creado establecimientos, cargos docentes y se han incrementado las horas de cátedra de los profesores. Si bien esto puede considerarse sólo como puntos de partida para la obtención de mejores condiciones institucionales, las cifras de los CUADROS que se ofrecen a continuación reflejan con claridad el esfuerzo realizado.

• Creación de establecimientos.

Durante el año 1987 se crearon en el ámbito de este Ministerio 73 nuevos establecimientos en las áreas de la enseñanza primaria, media y superior, correspondiendo el 11.0% al primer nivel, 50.7% al nivel medio y 38.3% al superior.

Establecimientos creados en el año 1987

ORGANISMO	NIVELES			
	Pre-primario	Medio	Superior no Universitario	TOTAL
- Consejo Nacional de Educación Técnica	---	16	---	16
- Dirección Nacional de Educación Media	---	10	---	10
- Dirección Nacional de Educación Artística	---	6	6	12

ORGANISMO	NIVELES			
	Pre-primario	Medio	Superior no Universitario	TOTAL
- Dirección Nacional de Educación Superior	---	---	22	22
- Dirección Nacional de Educación Especial	7	---	---	7
- Dirección Nacional de Educación Agropecuaria	---	5	---	5
- Dirección Nacional de Educación pre-primaria y primaria	1	---	---	1
TOTAL	8	37	28	73

EVOLUCION DE CARGOS DOCENTES EN EL NIVEL MEDIO

Organismo	1986	1987	Incremento %
CONET	19.572	20.358	4.02
DINEM	17.857	18.054	1.10
TOTAL	37.429	38.412	2.63

EVOLUCION HORAS DE CATEDRA EN EL NIVEL MEDIO

Organismo	1986	1987	Incremento %
CONET	241.444	264.480	9.54
DINEM	410.613	447.104	8.89
TOTAL	652.057	711.584	9.13

EVOLUCION DE CARGOS DOCENTES Y HORAS DE CATEDRA EN EL NIVEL SUPERIOR

Organismo	1986	1987	Incremento %
CONET (Hs. cátedra)	46.874	53.744	14.66
UNIVERSIDADES NACIONALES (Cargos Docentes)	82.958	92.107	11.03

4.6. La inadecuación de las certificaciones educativas a los requerimientos de nuevas ocupaciones.

La educación, en tanto fenómeno colectivo, se expresa como una necesidad de los grupos sociales que por este medio no sólo satisfacen sus deseos de conocimiento sino la adquisición de competencias, habilidades y actitudes para desempeñarse en una ocupación, cargo o profesión determinada.

El crecimiento de la demanda educativa se vincula con el crecimiento demográfico, los cambios en la situación laboral de la mujer, la estructura de edades de una población y los cambios científicos y tecnológicos asociados con el mundo productivo.

Estos últimos demandan de los sistemas educativos formales, cambios cualitativos: organización diferente, métodos de enseñanza y modalidades curriculares innovadoras.

La falta de oferta diversificada explica, por lo menos en parte, la importancia de los circuitos no-formales de educación desde la perspectiva del creciente número de personas que se educan por esta vía.

Es necesario que las acreditaciones de los estudios oficiales concuerden con los requerimientos exigidos por el desarrollo de los nuevos empleos. Por lo general tales estudios son propios de carreras de mediana y larga duración, inaccesibles para grupos sociales que podrían cursar carreras en menores plazos de tiempo.

La preocupación por este problema (adecuación de certificados de estudios a las exigencias laborales) puede advertirse en las Direcciones Nacionales que dependen de la Subsecretaría de Gestión Educativa y el CONET quienes, adelantándose a los cambios estructurales y funcionales del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, han introducido modificaciones organizativas y curriculares mejorando cualitativamente la oferta educativa del nivel medio y superior no-universitario.

Las Programaciones de DINES, DINEM Y CONET muestran serios esfuerzos pedagógicos y sociales para acrecentar la relación **EDUCACION - EMPLEO**. (Ver Anexos III y IV).

Parte V

5. EL AREA DE RELACIONES INSTITUCIONALES

El área de relaciones institucionales constituye en lo orgánico la Subsecretaría de Relaciones Educativas.

"El más primordial de los Medios de Transformación Educativa es el Gobierno de la Educación. En este sentido la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación se ha reorganizado ajustando los diferentes organismos a las funciones pertinentes,-de modo de configurar cuatro áreas: primero, un área de gestión en que los servicios de enseñanza prestados directamente están agrupados; segundo, un área de relaciones para atender institucionalmente a los docentes, a los estudiantes, las cooperadoras, las entidades intermedias así como a otros prestadores educativos y las Provincias; tercero, un área de planificación en la que se definirán los planes de gobierno y se proporcionarán los recursos técnicos y de investigación necesarios; y por último, cuarto, un área especializada en la cuestión universitaria y los servicios profesionales". (1)

Las actividades principales del área durante 1987-1988 han sido las siguientes:

5.1. Reincorporación del personal docente

Se dio cumplimiento a lo dispuesto por la Ley Nº 23.238. Incorporación del personal docente - titulares e interinoscesanteados por causas políticas durante los regímenes anteriores. Esta medida benefició a 600 personas, excluidas.

5.2. Titularización y concursos

Con el objeto de dar cumplimiento a la Ley de titularización Nº 23.416 se la reglamentó por el Decreto Nº 1.306/87 de fecha 12 de agosto de 1987 por el cual se delegaron en la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación y el CONET, las atribuciones que permitieron ejecutar y resolver con celeridad las distintas situaciones previstas en las mismas.

La Secretaría de educación de la Nación dictó la Resolución Nº 1.033 del 21 de setiembre de 1987 mediante la cual comenzó el trámite de titularización, estableciendo los cargos iniciales y el procedimiento por el cual se dio cumplimiento a la Ley.

En la concreción de esta tarea juegan un papel predominante las Juntas de Clasificación, que constituyen una legítima representación de los docentes, por lo que este Ministerio ha realizado una seria labor de fortalecimiento de las mismas. A la fecha han sido titularizados 17.000 docentes dependientes del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

Paralelamente la Ley de Titularización establece la concentración de tareas por establecimiento, a fin de organizar la prestación del servicio docente.

A partir del mes de julio se está dando cumplimiento a lo dispuesto por el Art. 4 de dicha Ley, que establece el llamado a concursos internos, para cubrir cargos vacantes, medida que beneficiará a 15.000 docentes en todo el país.

Por Resolución Nº 435/87, se procedió a cumplir con la convocatoria a los concursos internos de antecedentes en los niveles pre-primario, primario y medio de la enseñanza, para cubrir todos los cargos del grado inicial del escalafón, con el objeto de alcanzar la cobertura total del proceso de titularización. En este sentido las Juntas efectuaron el correspondiente llamado, organizando la oferta por cargos de 12 horas, de acuerdo con lo establecido.

5.3. Jerarquización del nivel terciario

A fin de asegurar la formación de los cuadros docentes, técnicos y de artistas que los nuevos tiempos exigen, el Gobierno Nacional estableció por Decreto Nº 1.763/87 el Programa de Jerarquización Institucional y Académica de la Enseñanza Superior.

(1) Discurso pronunciado por el Sr. Secretario de Educación Dr. Adolfo Stubrin.
Ministerio de Educación y Justicia de la Nación; 23 de marzo de 1987.

Se plantean como objetivos básicos del Programa de Mejoramiento Cualitativo, la diversificación de la oferta, la articulación entre los distintos componentes de la educación post-secundaria del país y la participación de los distintos estamentos en el Gobierno de las Instituciones.

Complementariamente se propone la jerarquización de los cuadros docentes, mediante la modificación del Reglamento del Estatuto del Docente sobre Concursos en los Institutos Nacionales de Enseñanza Superior. (Decreto Nº 1.691/87).

La promoción del llamado a concurso público por antecedentes y oposición para la cobertura de cargos y horas cátedras, regulariza la situación de los docentes de este nivel que en su gran mayoría son interinos.

Otro aspecto inédito del Programa de Jerarquización es la incorporación de los docentes, alumnos y graduados en el Gobierno de los Institutos, sentando una nueva modalidad de participación de los sectores que integran la comunidad educativa.

5.4. La concentración de horas cátedras; razones pedagógicas

Asimismo, a fin de acelerar el reordenamiento interno del sistema y como una forma de asegurar también la dedicación del docente en un mismo establecimiento, se ha impulsado el Régimen de Permutas y la efectivización de traslados.

La concentración de horas de cátedra de los profesores de enseñanza media es un paso intermedio conducente a modificar su régimen laboral: de la designación por hora a la designación por cargo. Dicha modificación implica un significativo aumento del tiempo de los profesores dedicados a su labor docente, dado que al evitar los desplazamientos de uno a otro establecimiento, de hecho, se está contribuyendo a una disminución del "stress" ocasionado por el traslado del mismo y por la ansiedad que se genera por el cambio de una institución a otra.

Desde el punto de vista pedagógico, la concentración de horas cátedra tiene, probablemente, efectos positivos en varios planos del trabajo docente. Se estiman resultados favorables en el nivel personal, en las interacciones de docentes entre sí y de éstos con los alumnos y en el nivel institucional.

La idoneidad del profesor como orientador educativo de los alumnos, sin embargo, no siempre se pone a prueba dentro de la institución educativa por falta de tiempo. Esta tarea es un componente integrador de su rol institucional, es decir, se considera incluído en las actividades que le son propias al rol docente. El profesor no tiene tiempo para atender a los padres que llegan en busca de consejo o asesoramiento con respecto a problemas de estudio de su hijo o de elección de una carrera futura. El sentimiento de responsabilidad que tiene el profesor para satisfacer expectativas de los alumnos o ayudarlos a resolver sus dificultades, es una realidad. Pero este sentimiento está neutralizado por los apremios de su propia vida y se deteriora así su relación tanto en los aspectos pedagógicos como personales. Las tareas de asesoramiento a los alumnos son de competencia legítima del profesor. Las autoridades de la institución deben promoverlas y las condiciones de trabajo hacerlas posible, porque son parte integrante de su tarea pedagógica y una obligación ante los pedidos de asesoramiento en situación de incertidumbre por la que tan a menudo pasan los adolescentes. Actualmente es una opción que depende de la disposición individual para hacerlo y queda librado a la responsabilidad de cada uno.

Los docentes son especialistas en formación, es decir, saben organizar los aprendizajes a partir de los currículos, pero el gobierno de la educación puede y debe ayudarlos en esta tarea, promoviendo, por una parte, acciones para su actualización y perfeccionamiento y por otra, reformando el actual régimen de distribución de horas cátedra. Si éste se modifica adecuadamente, el profesor podrá cumplir todas las funciones inherentes a su rol. Promover esta situación es un compromiso de la Subsecretaría de Relaciones Educativas, la cual, pese a sus propósitos, no ha podido superar todas las dificultades que se presentan.

5.5. El nomenclador básico de funciones

Mediante Resolución Nº 3 S.R.E. del 17 de mayo de 1988, se creó la Comisión que modifica el Nomenclador Básico de funciones de docentes nacionales. Esta Comisión está integrada por representantes (un titular, un alterno) de:

- Organismos sindicales representativos de docentes nacionales con personería gremial.
- Organismos sindicales representativos de docentes nacionales que carezcan de personería gremial.
- Dirección General de Presupuesto.
- Subsecretaría de Relaciones Educativas.

La Comisión suspendió sus reuniones al no poder acordar, los diferentes gremios entre sí, sobre la propuesta. esta Subsecretaría decide entonces elaborar unilateralmente la propuesta de modificación del Nomenclar y poner en conocimiento de la Comisión el siguiente:

NOMENCLADOR BASICO DE FUNCIONES

CARGOS	PUNTAJES
Maestro de Grado Jornada Simple	1
Maestro de Grado Jornada Completa	1.75
Vicedirector de 1a. Jornada Simple	1.50
Vicedirector de 1a. Jornada Completa	2.25
Director de 1a. Jornada Simple	1.75
Director de 1a. Jornada Completa	2.50
Supervisor Primera	3.00
Preceptor	0.90
Profesor Nivel Medio 15 hs. cátedra	1
Vicedirector de Primera	1.60
Director de Primera	2.00
Supervisor de Educación Media	3.00
Profesor Nivel Terciario 12 hs. cátedra	1

5.6. Bonificaciones docentes para zonas desfavorables

Se conformó una Comisión integrada por todas las Direcciones Nacionales y la Subsecretaría de Relaciones Educativas para elaborar el proyecto Bonificaciones Docentes para Zonas Desfavorables. Esta Subsecretaría cuenta con un ante-proyecto para presentar a la Comisión, tomando como base las bonificaciones que se otorgan en la Provincia de Córdoba.

5.7. Acciones para el fortalecimiento de otras relaciones institucionales

- Se habilitó un Registro de Centros de Estudiantes de nivel medio, con el objeto de tener centralizados datos sobre el funcionamiento y la representatividad de los mismos.
- Se modificó el sistema de asistencia y reincorporación de alumnos al nivel medio, proyecto que se elaboró en su totalidad en esta Subsecretaría.
- Se tiene elaborada una propuesta de Resolución referida al ordenamiento de los Centros Estudiantiles.

A partir del 15 de setiembre de 1987 se conformó una Comisión cuatripartista integrada por representantes del Ministerio de Educación y Justicia, la Secretaría de la función Pública, la Secretaría de Hacienda y el gre-

mio que agrupa a los trabajadores no-docentes de las Universidades Nacionales (FATUM), con el objeto de elaborar un Escalafón que norme el desempeño de los trabajadores de las Universidades Nacionales. Con fecha 30 de diciembre se aprobó el Decreto Nº 2.213 que contiene dicho Escalafón. Esta medida benefició a 45.000 trabajadores del área universitaria.

• A partir del 15 de mayo de 1988, se conformó una Comisión cuatripartista integrada por: representante del Ministerio de Educación y Justicia, la Secretaría de la Función Pública, la Secretaría de Hacienda (Comisión de Política Salarial) y el gremio que nuclea a los trabajadores no-docentes de este Ministerio (SOEME). La Comisión culminó la redacción del Escalafón y está trabajando en la revisión de las estructuras orgánicas funcionales de los establecimientos dependientes de la Secretaría de Educación de la Nación. La medida beneficiará a 18.750 trabajadores no-docentes de los establecimientos escolares. El Estatuto se encuentra en su última etapa, que es la de elevarla al P.E.N. para la aprobación del Decreto respectivo.

• Se colaboró con la Universidad Nacional de Córdoba, en la realización de un Seminario Internacional vinculado con los festejos del 70 Aniversario de la Reforma Universitaria. Fruto del mismo se encuentra publicado, por la Fundación Friedrich Ebert, un folleto síntesis de las deliberaciones, encontrándose en impresión el libro que contiene las exposiciones de los invitados nacionales y extranjeros (junio-1988).

• Por Resolución Nº 930 fue creada la Comisión de Higiene y Seguridad, en ella participan delegados de los gremios SOEME, UPCN, Sindicato Gráfico Argentino, la que es coordinada por esta Subsecretaría.

Las actividades de esta Comisión fueron: visitas de inspección a los Talleres Gráficos y a los Talleres y Almacenes Chutro, donde se recomendaron medidas para mejorar las condiciones de salubridad en el trabajo; respecto a Talleres Gráficos se logró que Obras Sanitarias de la Nación limpiara y potabilizara el agua del tanque de aprovisionamiento; se solicitó y se logró que a los operarios de Talleres Gráficos se les realizara el control de saturnismo en la sangre.

La Comisión se encuentra en la preparación de un Seminario referido a las condiciones y medio ambiente de trabajo en el sector público.

• En forma conjunta con el sindicato SOEME, los días 17 y 18 de setiembre, se llevó a cabo un Seminario de Capacitación Sindical, con delegados de todo el país, de este gremio.

ANEXOS

Enero - 1989

ANEXO 1

EL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

INSTITUTO NACIONAL DE PERFECCIONAMIENTO
Y ACTUALIZACION DOCENTE (I.N.P.A.D.)

INTRODUCCION

Uno de los grandes problemas a resolver para avanzar en el sentido de una reformulación profunda del sistema educativo argentino es la necesaria actualización de los actores del mismo.

Esta necesidad está claramente contemplada en la actual política educativa, tal como lo muestran las líneas prioritarias básicas de la Secretaría de Educación.

No basta realizar cambios estructurales para avanzar en el desarrollo operativo y eficiente del sistema, sino es necesario reformular los contenidos obsoletos y los modos autoritarios que aún perduran con fuerza dentro de la educación argentina.

La educación no tiene per se un valor autoritario o democrático. Puede ser herramienta para el sostenimiento y desarrollo de las ideologías autoritarias pero puede también ser un instrumento eficaz para desmontar el orden acrítico y dogmático que durante décadas trató de imponerse a los argentinos.

En la educación, como en todas las prácticas sociales, concurren funciones contradictorias y sólo un conjunto de acciones concertadas podrán generar las condiciones apropiadas para comenzar a desarrollar un nuevo modelo de ciudadano, compatible con el régimen democrático y formado en las nociones éticas básicas de éste: tolerancia, solidaridad, cooperación.

Podríamos partir de una interesante pero estéril definición de lo que la educación es, pero pensamos que es mucho más importante avanzar en la determinación de la educación que queremos y para qué la queremos.

En este sentido existen una serie de tareas básicas que delimitan el modelo funcional del sistema al que propendemos y el tipo de sujeto que dicho sistema debe formar, reinstalando la educación como elemento fundamental en el proceso de consolidación del orden democrático.

La primera de estas tareas es la necesaria democratización del sistema educativo. Los estereotipos de poder construidos a lo largo de años de autoritarismo llevaron a los actores de las instituciones educativas a considerarse como opuestos irreconciliables entrelazados en una lógica de confrontación, en la cual la cooperación constituía un imposible. Superar esta contradicción supone desarrollar una real y activa democratización donde exista la autoridad que emana de la especificidad de funciones y el respeto hacia todos los integrantes del sistema sin distinción de jerarquías.

La democratización, supone, por lo tanto, la participación. A lo largo de los años en la historia de la educación muchas veces se ha hablado de participación en las instituciones educativas, y pocas veces se ha verificado real y efectivamente. Cuando hablamos de participación se parte de una concepción integral de la misma, en la que el proceso de aprendizaje se convierte en un proceso de trabajo cooperativo entre educadores y educandos. Todos aportan la producción del saber, desde sus respectivas especificidades funcionales.

El educador deja de ser el depositario del saber y el educando deja de ser un objeto manipulable al que hay que "formar". Ambos redefinen sus funciones y asumen posiciones más activas dentro del sistema así conformado.

Es posible desarrollar realmente la igualdad de oportunidades en el marco de un trabajo solidario y cooperativo dentro del cual es pensable el desarrollo de sujetos críticos y autocríticos. Es decir que no sólo puedan pensar y criticar los conocimientos que se les imparten sino fundamentalmente puedan llegar a cuestionarse sus propios supuestos básicos, y así pensarlos como perfectibles o incorrectos. La solidaridad es posible en la medida en que el sujeto puede descentralizarse de sus núcleos conceptuales y pensar los núcleos del otro como un conocimiento que también comporta una posibilidad de verdad.

Una educación en proceso de continua profundización democrática supone como otro de sus requisitos fundamentales la regionalización y localización para rescatar las peculiaridades regionales y locales que permitan la potenciación de los recursos humanos y materiales; y lo que es más importante consideren a la educación como factor de progreso social dentro de las comunidades en las que opera.

Desde esta perspectiva, el perfeccionamiento y la actualización adquieren un nuevo y más rico significado. Ya no es posible considerarlas como acciones aisladas que se verifican al margen de los **núcleos fundamentales** del proceso educativo.

Perfeccionamiento y actualización son una parte sustancial del sistema en el marco de la educación permanente, es decir constituyen un conjunto de estrategias que establecen continuidades entre la formación sistemática de los docentes y su inserción en el sistema educativo.

Dichas estrategias implican planificar, diseñar, implementar, evaluar y mejorar acciones integradas a través de diferentes medios y formas de comunicación.

Se concibe así la capacitación docente con las siguientes características:

- Se encuadra en un marco normativo que integra componentes ideológicos y científicos que enfatizan las funciones crítico-creativas de la educación y consideran el aprendizaje como autoconstrucción y distribución social del conocimiento;
- Es un proceso de aprendizaje a través del cual se facilita a los participantes la reelaboración de conocimentos y esquemas de pensamiento, el dominio de actividades y la modificación de actitudes concernientes a la práctica docente;
- Responde a demandas y necesidades de los participantes y del sistema, por lo cual sus objetivos deben ser claramente definidos y pertinentes;
- Implica un mejoramiento del desempeño docente acorde con su relevante incidencia en la calidad de los aprendizajes escolares y en la calidad de los procesos curriculares en el nivel institucional;
- Comprende el desarrollo de acciones definidas e integradas en el tiempo y en el espacio.

En términos generales, se pueden distinguir dos modelos típicos de capacitación docente surgidos de dos concepciones opuestas entre los cuales se registran una diversidad de aproximaciones a uno u otro.

Un modelo reproduce el aprendizaje convencional en el cual el docente se transforma en receptor, asiste a "cursos" donde recibe información cuya transferencia a la práctica es aleatoria. En tal modelo se enfatiza el sentido acumulativo de la información.

Según el otro criterio se parte del docente como actor social, protagonista, como sujeto que participa de los procesos de interpretación y transformación de la realidad, abierto a reflexionar sobre su propia experiencia y a proponer alternativas viables que superen su aislamiento y promuevan trabajos colectivos en el marco de la cooperación con los demás actores del proceso educativo.

Desde este modelo se hace hincapié en el nivel actitudinal de los docentes, en el compromiso de trabajo que asume junto a sus alumnos, en el proceso de develamiento del conocimiento y en la actitud integradora de su práctica con la institucional y comunitaria.

Como vemos, se trata de reformular las viejas concepciones acerca de la capacitación docente en el marco de transformación educativa emprendida a partir de la reinstalación del estado de derecho.

Para asegurar una educación pluralista, democrática y científica, es necesario desarrollar ideas nuevas sobre los modelos de actores formadores y sujetos de la educación.

En el nuevo modelo la institución abandona definitivamente su carácter de trasmisora de conocimientos desarrollados externamente a ella, y se constituye en un centro de producción de saberes que se elaboren desde una nueva relación entre los actores del proceso educativo: todos forman parte de una empresa colectiva en la que ninguno deja de ser modificado por el acto de producción.

Por un aparte, el estudiante aprende a pensar y actuar creativamente y se convierte en sujeto de su propia formación y por la otra el docente asume una posición democrática como coordinador de ese proceso.

Todo este esfuerzo sería inútil si no se pensara a la educación como un proceso permanente en la vida del hombre y estrechamente vinculada al devenir constante de la realidad social y comunitaria en la que se inserta.

En definitiva proponemos un modelo de educación, y por lo tanto de perfeccionamiento docente, apto para desarrollar ciudadanos activos y creativos; basado en una ética fundamental de la democracia participativa expresada en sus valores sustanciales (cooperación, solidaridad, etc.) y comprometido con el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad a la que pertenece, y con el avance tecnológico y social de nuestro país.

ESTRUCTURA Y ORGANIGRAMA

El organigrama del INPAD que se presenta en este Documento, se ajusta a las "Normas para estructuras orgánicas" establecidas en el Decreto 1437/82. Conviene tener presente que el Instituto tiene características diferentes de las que poseen las Direcciones Nacionales y los establecimientos educacionales.

Conforme al Decreto 1709/87 de creación, el INPAD es una institución de cobertura nacional que brinda el "servicio permanente de reciclaje de los docentes que se desempeñaban en jurisdicción (nacional) como así también de los docentes dependientes de las jurisdicciones provinciales y del sector privado cuando así lo soliciten". Para cumplir su misión, la institución deberá ejercer funciones de conducción y planeamiento, de ejecución de actividades sustantivas y de apoyo a éstas.

En el nivel de conducción acorde con el Decreto 1907/87, se producen las decisiones concernientes a las políticas de perfeccionamiento y actualización, las cuales deberán ser consistentes con las políticas educativas y también con las decisiones vinculadas con la planificación; éstas implican "la selección e identificación de las metas del instituto en el largo, mediano y corto plazo, así como la formulación racional de previsiones necesarias para el logro de las metas" (Decreto 1437/82).

Es importante observar que en la conducción del INPAD se evidencia el carácter integrador de los servicios de perfeccionamiento de los docentes, entendidos como proyecto de la Secretaría de Educación en su conjunto. Tanto el Directorio como el Gabinete Técnico están integrados por todos los Directores Nacionales o sus representantes, de modo que el perfeccionamiento de los docentes es un asunto que compete y compromete a toda la gestión educativa. Además, la incorporación de un regente de Ciencias, provisto por el CONICET, asegura, mediante el Convenio respectivo, por el término de diez años prorrogables, la integración de los sistemas científico y educativo de la Nación. La creación de una Secretaría General responde a la necesidad de articular las instancias mencionadas.

El apoyo a las políticas y programas de perfeccionamiento es crucial por cuanto hay una gran diversidad de programas cuyos destinatarios potenciales son los docentes de todo el país (603.000 en 1986, sin considerar los universitarios). Esto justifica que se organicen las actividades de apoyo en dos grandes grupos; uno, de coordinación y el otro de auditoría, ambos operativos.

El Departamento de Coordinación Operativa es responsable, por una parte, de las actividades referidas al movimiento de alumnos (registro, asistencia, certificación de estudios) y, por la otra, de las administrativas, tales como el movimiento de personal, registro, almacenamiento y distribución de materiales, presupuesto y difusión y promoción. El Departamento de Auditoría Operativa centra sus actividades en el control de gestión.

Para la organización del nivel sustantivo se parte de un enfoque psicosocial de la administración educativa que apunta a robustecer los esfuerzos compartidos de planificadores y docentes para optimizar la tarea grupal del aprendizaje continuo en una línea de cambio histórico.

De acuerdo con la misión general establecida en el Decreto 1709/87 y con la conceptualización del perfeccionamiento y actualización sustentadas en la Introducción de este Documento, el nivel sustantivo se organiza conforme a los siguientes principios:

• **Integración:** a partir de las acciones existentes de las Direcciones Nacionales, la incorporación articulada de recursos y personal técnico, recogiendo las propuestas desde las distintas regiones y/o ámbitos, se apuntaría a una concepción integradora de la actualización y el perfeccionamiento del docente argentino.

• **Flexibilidad:** el principio expresa la capacidad del INPAD para ajustar sus acciones de acuerdo con las demandas de perfeccionamiento, actualización y capacitación generadas en los diferentes niveles del sistema educativo, en dependencias, modalidades y áreas curriculares, atendiendo a los diversos ambientes socioculturales donde se insertan las escuelas. La flexibilidad también se manifiesta en las distintas modalidades de administración de los servicios ofrecidos por el INPAD: presencial, a distancia, multimedial y otras actividades, tales como reuniones técnicas, cursos, seminarios, talleres, etc. de duración variable.

El Departamento de Programas, responde a este principio de flexibilidad, por la diversidad de programas, por ejemplo los que afectan verticalmente al sistema educativo; los horizontales destinados a un nivel o modalidad del sistema; programas por disciplinas, en la actualidad a cargo de las diferentes Direcciones Nacionales, o programas por áreas. Los programas deberán ser flexibles en cuanto a su duración, cobertura y modalidad de enseñanza y aprendizaje, según las necesidades de los destinatarios o las demandas de otros niveles de gestión.

• **Regionalización:** en el estado actual de la regionalización del sistema educativo argentino, el INPAD pretende iniciar la regionalización de la acciones de perfeccionamiento en atención a dos dimensiones: técnico-pedagógica y administrativa.

En la dimensión técnico-pedagógica, el INPAD debe tratar de armonizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores descriptos como necesarios en la profesionalización de la función docente con las características regionales de las instituciones y actores sociales de la comunidad local. El INPAD debe también promover, apoyar y realizar acciones que se generen en el marco de los sistemas educativos provinciales, ya sea en el campo de las innovaciones o transformaciones y, en general, tender al perfeccionamiento y actualización de los docentes.

En la dimensión administrativa, la regionalización implica la existencia de centros de perfeccionamiento de autonomía relativa. El INPAD delegará en estos centros responsabilidades para la organización y la gestión de recursos, la selección de docentes-capacitadores, la elaboración de propuestas y proyectos de mejoramiento de la educación en sus fases de planeamiento, desarrollo, evaluación y seguimiento de acciones de perfeccionamiento, así como la convocatoria de aquellos organismos municipales, provinciales, nacionales, comunitarios y privados que puedan directa o indirectamente apoyar sus programas.

El Departamento de Coordinación de Centros expresa cabalmente el principio de regionalización, apoyando técnicamente sus alcances.

• **Evaluación continua:** el control de gestión y el seguimiento de todas las acciones emprendidas —incluyendo sus componentes y sus impactos—, permitirán realizar los ajustes permanentes en el planeamiento, ejecución y apoyo de todos los programas. Tanto las líneas cuantitativas como cualitativas serán contempladas para la realización de la evaluación.

El Departamento de Servicios Técnicos interpreta el principio de evaluación continua por cuanto su función específica es la investigación de procesos y resultados, así como la exploración del impacto producido en la capacitación por el uso de diferentes medios.

De acuerdo con los principios enunciados, el nivel sustantivo del INPAD se organiza en tres departamentos:

1. Programas.
2. Coordinación de centros.
3. Servicios Técnicos.

A su vez éstos se integran en un Consejo Académico, de modo tal que se pueda garantizar una comunicación fluida y una articulación eficaz entre ellos y el nivel de conducción.

A continuación, se presentan dos organigramas. El primero corresponde a los organismos autónomos de la Secretaría de Educación dentro de los cuales se incluye el INPAD. El segundo se refiere a la estructura interna de éste.

Organigramas en páginas 144 y 145

INSTITUTO NACIONAL DE PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACION DOCENTE

Misión

Entender en la formación permanente de las personas involucradas en los sistemas de educación formal, no formal e informal a través de un servicio que contemple la diversidad de intereses, necesidades y expectativas de las comunidades educativas y tienda a generar un espacio de debate, reflexión y crítica que contribuya a la autotransformación de los sistemas mencionados.

Funciones

— Entender en las políticas de perfeccionamiento y actualización de los docentes.

— Participar en la operacionalización de la política educativa en el marco del perfeccionamiento y actualización.

— Programar, desarrollar y evaluar acciones directas de perfeccionamiento y actualización de los docentes dependientes de la jurisdicciones nacionales, provinciales, municipales y del sector privado cuando éstos lo requieran.

— Programar, desarrollar y evaluar acciones de capacitación destinadas a los profesores en ejercicio sin título docente, a los efectos de su correspondiente acreditación.

— Promover y efectuar investigaciones vinculadas con el perfeccionamiento y actualización destinadas a la innovación de los sistemas educativos.

— Realizar y proveer materiales de aprendizaje destinados al perfeccionamiento y actualización.

— Organizar un centro de recursos especializados en perfeccionamiento y actualización de los docentes.

— Formular pautas para la validación o acreditación de experiencias de formación, perfeccionamiento y actualización logrados a través de mecanismos formales, no formales e informales.

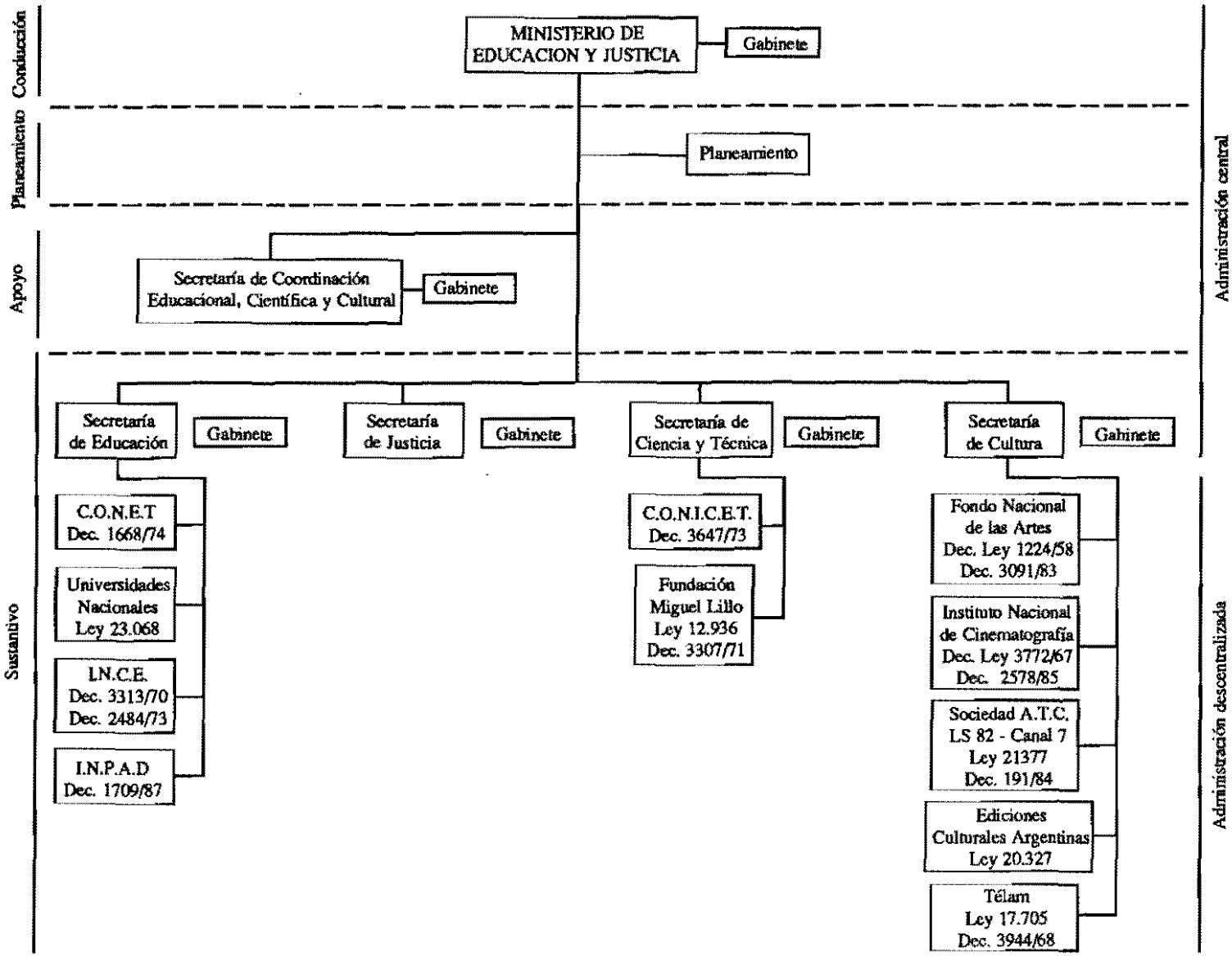
— Asistir con apoyo institucional, de recursos y de gestión a las acciones de perfeccionamiento y actualización de los docentes llevadas a cabo en diferentes dependencias.

— Crear centros de perfeccionamiento y actualización en el ámbito nacional.

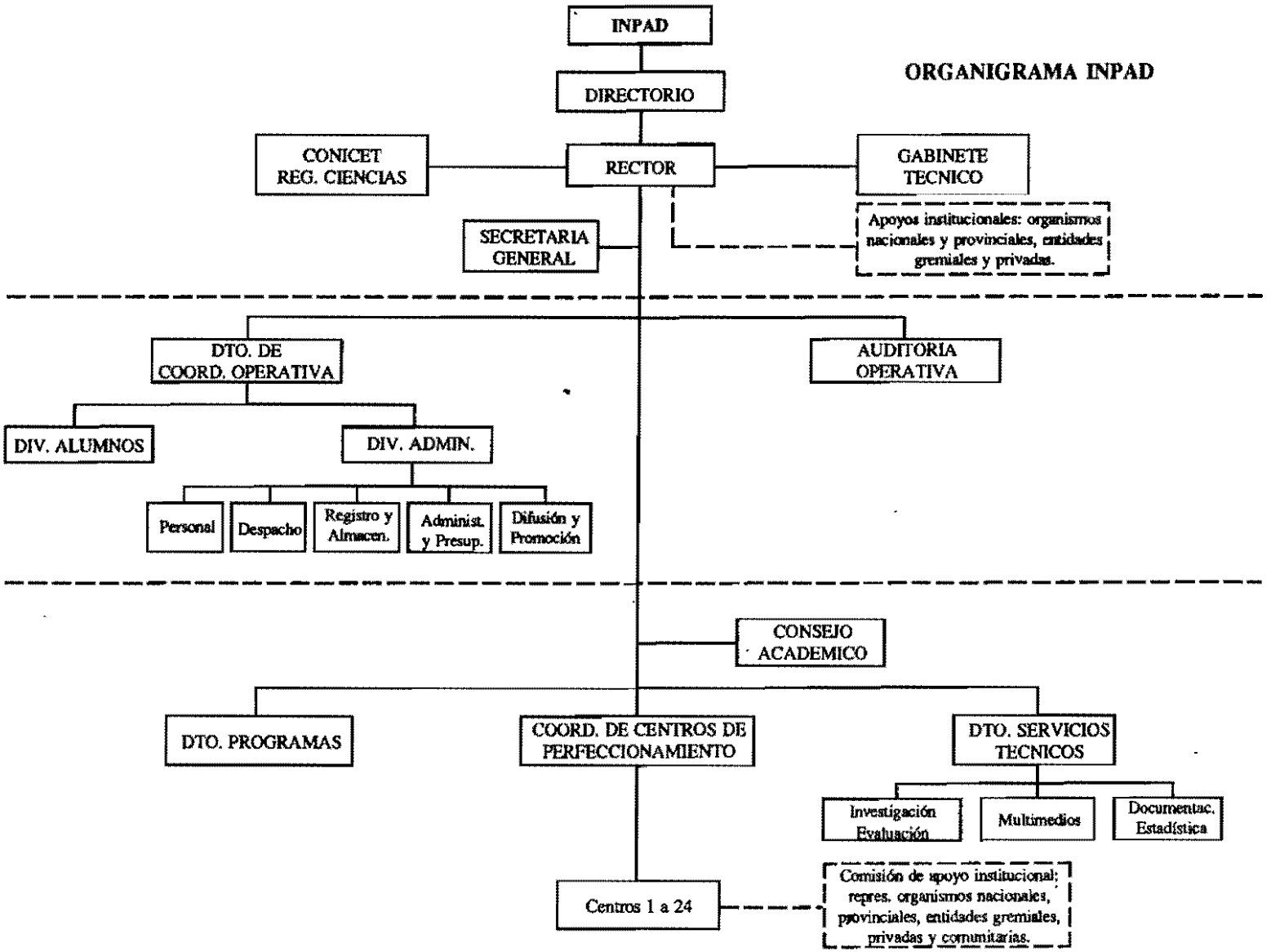
— Promover el perfeccionamiento y actualización conjunto de docentes en diferentes niveles, especialidades, modalidades y dependencias.

— Promover, coordinar y articular servicios que provean una oferta diferencial de perfeccionamiento y actualización.

— Promover la generación de espacios favorables al encuentro, diálogo, intercambio de experiencias, gestación de proyectos compartidos de los docentes.


Conducción
Planeamiento
Apoyo
Sustantivo
Administración central
Administración descentralizada
MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA
Gabinete
Planeamiento
Secretaría de Coordinación Educacional, Científica y Cultural
Gabinete
Secretaría de Educación
Gabinete
Secretaría de Justicia
Gabinete
Secretaría de Ciencia y Técnica
Gabinete
Secretaría de Cultura
Gabinete
C.O.N.E.T Dec. 1668/74
Universidades Nacionales Ley 23.068
I.N.C.E. Dec. 3313/70 Dec. 2484/73
I.N.P.A.D Dec. 1709/87
C.O.N.I.C.E.T. Dec. 3647/73
Fundación Miguel Lillo Ley 12.936 Dec. 3307/71
Fondo Nacional de las Artes Dec. Ley 1224/58 Dec. 3091/83
Instituto Nacional de Cinematografía Dec. Ley 3772/67 Dec. 2578/85
Sociedad A.T.C. LS 82 - Canal 7 Ley 21377 Dec. 191/84
Ediciones Culturales Argentinas Ley 20.327
Télam Ley 17.705 Dec. 3944/68

ORGANIGRAMA INPAD



— Promover vínculos, acuerdos, convenios con organismos nacionales, internacionales, provinciales, privados, municipales y comunitarios para apoyar y difundir el perfeccionamiento y la actualización de los docentes.

DIRECTORIO

Misión

Entender en la fijación de las políticas de perfeccionamiento y actualización docente y las pautas de organización, funcionamiento y evaluación del INPAD, de modo que garanticen la eficiencia del servicio.

Funciones

— Entender en la designación del Rector del Instituto.
— Entender en la elaboración de la estructura, planta funcional y su cobertura.
— Efectuar el plan general de perfeccionamiento y actualización docente.
— Aprobar los programas anuales y supervisar su cumplimiento.
— Entender en la aprobación de programas de cooperación técnica y en la propuesta de planes de apoyo financiero interno y externo para cumplir con sus finalidades.
— Entender en la elaboración del proyecto de presupuesto anual.
— Evaluar la eficiencia interna y externa del funcionamiento del Instituto y de los programas que se ejecuten, así como la relevancia científica y cultural de los mismos.
— Instruir al Rector para que realice todos aquellos actos que resulten necesario para el cumplimiento de sus fines y programas operativos.

RECTOR

Misión

Entender en la dirección técnico-pedagógica y administrativa del INPAD.

Funciones

— Planificar las acciones de perfeccionamiento y actualización docente en el marco del plan general aprobado por el Directorio.
— Dirigir la ejecución y evaluación de los planes aprobados.
— Coordinar las actividades propias del INPAD con los planes de formación docente.
— Intervenir en la realización de estudios y tareas para organismos nacionales, provinciales y municipales y contratar con los mismos su ejecución en forma directa.
— Coordinar con personas y organismos la organización de estudios y tareas que se consideren necesarias para cumplir sus finalidades.
— Entender en la elaboración de la planta funcional y cobertura del INPAD para su elevación al Directorio.
— Administrar los recursos provenientes de diferentes fuentes de financiación, internacionales y nacionales.
— Certificar las acciones de perfeccionamiento, actualización y capacitación docente.

SECRETARIA GENERAL

Misión

Entender, en reemplazo del Rector, o por su delegación, en la dirección técnico-pedagógica y administrativa del INPAD.

Funciones

— Asistir al Rector en las tareas de planificación, ejecución, coordinación y evaluación de las acciones que emprenda el INPAD.

— Reemplazar al Rector, por su delegación, cuando sea necesario.

— Participar en el espacio de discusión e intercambio, donde se articulen las diferentes propuestas de perfeccionamiento y actualización de los docentes generadas en las distintas Direcciones Nacionales de la Secretaría de Educación.

GABINETE TECNICO

Constitución

El Gabinete Técnico está integrado por un (1) representante de cada una de las Direcciones Nacionales de Educación: Preprimaria y Primaria, Media, Superior, Especial, Agropecuaria, Artística, Educación Física, Deportes y Recreación; Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada, Dirección Nacional de Información, Documentación y Tecnología Educativa, de Programación Educativa, del Consejo Nacional de Educación Técnica y el Regente de Ciencias del CONICET.

Misión

Asistir al Rector en la planificación, ejecución, evaluación y seguimiento de los programas del INPAD, con el propósito de establecer una estrecha vinculación entre las necesidades y aportes de las Direcciones Nacionales con el INPAD en lo referente a la capacitación, perfeccionamiento y actualización docente.

Funciones

— Asesorar al Rector en los aspectos técnicos de cada especialidad involucrada en los programas de perfeccionamiento y capacitación.

— Intervenir en la formulación de planes y programas del INPAD.

— Intervenir en la ejecución y evaluación de programas.

— Participar en acciones específicas asignadas por el Rector:

— Promover un espacio de discusión e intercambio que articule las diferentes propuestas de perfeccionamiento y actualización generadas en las Direcciones Nacionales.

— Ejercer en ausencia o imposibilidad del Rector y por su delegación, funciones que sean propias de éste.

DEPARTAMENTO DE COORDINACION OPERATIVA

Misión

Entender en la prestación de servicios técnico-administrativos concernientes al accionar del INPAD y sus dependencias para garantizar su normal funcionamiento.

Funciones

— Coordinar la tarea de las divisiones a su cargo.
— Mantener una fluida y permanente información con la Superioridad y con cada uno de los departamentos que tengan tramitaciones cuya resolución requiera su intervención.
— Intervenir en el seguimiento de las gestiones que se realicen con otros organismos del Ministerio de Educación.

DEPARTAMENTO DE AUDITORIA OPERATIVA

Misión

Entender en la evaluación de las metas programadas en todas las áreas del Instituto para determinar los logros y precisar los ajustes necesarios.

Funciones

— Controlar el cumplimiento del Plan Operativo Anual.
— Intervenir en la propuesta de prioridades, conforme las disponibilidades presupuestarias.
— Formular alternativas de acciones a partir del seguimiento y evaluación de los programas.

CONSEJO ACADEMICO

Constitución

El Consejo Académico está constituido por el Rector, el Regente de Ciencias, Coordinador de Programas, Coordinador de Centros y Coordinador de Servicios Técnicos.

Misión

Entender en la Coordinación de las acciones sustantivas de los Departamentos de Programas, Centros y de Servicios Técnicos a fin de optimizar el desarrollo de las mismas.

Funciones

— Proyectar innovaciones, generadas en el ámbito de cada Departamento como resultado de la gestión.
— Controlar las acciones desarrolladas por los diferentes departamentos a fin de determinar los ajustes necesarios.
— Coordinar las acciones llevadas a cabo por los diferentes Departamentos.

DEPARTAMENTO DE PROGRAMAS

Misión

Entender en la planificación y coordinación de los diferentes programas y proyectos del INPAD a los fines de lograr calidad, eficacia y eficiencia en la prestación de los servicios de capacitación, perfeccionamiento y actualización de los docentes.

Funciones

— Proponer la constitución de los equipos de trabajo responsables de los diferentes programas.
— Asistir a los equipos de trabajo acerca de la filosofía y metodologías del INPAD y de las diferentes etapas de planificación y ejecución de los programas.
— Coordinar los diferentes programas y proyectos.
— Coordinar las acciones de los diversos programas con los departamentos de coordinación de centros y de servicios técnicos.

COORDINACION DE CENTROS DE PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACION DOCENTE (CEPAP)

Misión

Entender en la organización, administración y control técnico-pedagógico de las acciones de perfeccionamiento y actualización del CEPAD a su cargo, con el fin de lograr calidad, eficacia y eficiencia en la prestación de servicios.

Funciones

— Entender en el registro y seguimiento de los docentes participantes de las acciones de perfeccionamiento y actualización para su archivo en el INPAD.
— Administrar programas de capacitación, perfeccionamiento y actualización de los docentes.
— Participar en la detección de expectativas, intereses, necesidades de perfeccionamiento y actualización de los docentes de su área de influencia.
— Coordinar acciones con otros organismos nacionales, provinciales y entidades comunitarias y privadas.
— Promover encuentros, reuniones técnicas, grupos de trabajo, etc., entre los docentes de su área de influencia.
— Mantener fluida comunicación con el INPAD, a través de la Coordinación de Centros y con los establecimientos educacionales de su zona a efectos de identificar y difundir experiencias innovadoras.
— Promover el intercambio de experiencias de innovaciones educativas en el ámbito intra e intercentros de perfeccionamiento.
— Intervenir en la evaluación y seguimiento de las acciones de perfeccionamiento.
— Coordinar las tareas de los tutores y docentes que tengan a su cargo acciones de perfeccionamiento.

COORDINACION DEL DEPARTAMENTO DE SERVICIOS TECNICOS

Misión

Entender en los diferentes tipos de investigación, en la producción de medios o materiales educativos y en

la sistematización y difusión de la información correspondiente a la competencia específica del INPAD para garantizar la calidad del servicio.

Funciones

— Efectuar distintos tipos de investigaciones relativas a las necesidades, expectativas e intereses de los destinatarios así como en los estudios concernientes a la evaluación de procesos, productos, resultados e impacto de las acciones de perfeccionamiento, capacitación y actualización de los docentes.

— Asistir a los CEPADs en lo referente a investigaciones educativas.

— Intervenir en la recopilación, sistematización y difusión de la información cualicuantitativa generada en las acciones de perfeccionamiento y la proveniente de otras entidades dedicadas al perfeccionamiento, actualización y capacitación de los docentes.

— Entender en la promoción de los servicios del INPAD.

ANEXO II

INNOVACIONES EDUCATIVAS

CURRICULUM
MAESTROS DE EDUCACION BASICA

Correspondiente a los niveles inicial y primario de escolaridad.

Con la Resolución Ministerial Nº 530 del 11/04/88 originada en la Dirección Nacional de Educación Superior por la que se aprueba el Curriculum Académico destinado a formar Maestros de Educación Básica.

1.- ENCUADRE:

El presente currículo académico, destinado a la formación de maestros de educación básica, se encuadra en los antecedentes teórico metodológicos de una concepción democrática del quehacer educacional. Es decir, en los principios que sustenta una educación que, partiendo de la realidad regional se inscribe en el valor universal de la ciencia, el arte y la tecnología, respetando los caracteres individuales y grupales más diversos, los modos de pensar, de sentir y de creer de todos y cada uno de los educandos, padres y educadores involucrados en el proceso educativo global y particular.

Por otra parte, en tanto proyecto concreto, parte de los datos que brindan estudios e investigaciones previas sobre el tema y que de alguna manera conforman puntos de partida decisivos para la modificación estructural del currículo vigente. Tales estudios e investigaciones dicen, por ejemplo, que:

I.-

"La calidad de la formación de los docentes es un punto altamente controvertido. Existe un reconocimiento aceptado en el sentido de que los docentes del nivel preprimario cuentan con una formación y con una actitud más actualizada que el resto de sus colegas. La poca antigüedad de este nivel en relación a los restantes que componen el nivel educativo unido a su crecimiento fuera de los controles administrativos parecerían haber generado una flexibilidad y capacidad de adaptación inexistente en el resto de las escuelas. Como se sabe, hace ya más de una década se reformó el sistema de formación docente de nivel primario elevando su ubicación a nivel terciario. hasta el momento no se ha realizado ninguna evaluación de sus resultados en términos de calidad del docente. Los indicios recogidos en investigaciones muy parciales sugieren incluso que los maestros normalistas logran mayores resultados que los restantes. Otros estudios de nivel más general señalan con mayor precisión algunos elementos curriculares que explicarían este descenso en la calidad técnica de los nuevos docentes. Berta Braslasvky (1981) por ejemplo, sostiene que la elevación a nivel terciario fue concomitante con el abandono de la formación didáctica especial. En efecto, si bien en los nuevos planes de estudio se amplió la cantidad de contenidos específicos de formación docente, y aun cuando incluyen una buena cantidad de didácticas especiales, los desarrollos habituales de estas materias se refieren más a contenidos del área disciplinaria específica que a los elementos didácticos que hacen posible su enseñanza. Como consecuencia se indiferenció la formación en una disciplina, y la formación pedagógica para su enseñanza. Parecería incluso que la formación del docente no responde a criterios que lo ayuden a un desempeño laboral creativo (Carbone, 1982). Ya desde el inicio de su práctica frente a los alumnos trata de parecerse a la imagen que ha aprendido a través de su experiencia escolar, y a los modelos que le transmiten en formación. Por ello propone a los alumnos actividades accesibles pero poco interesantes; escucha a los alumnos, pero no puede ayudarlos; no comprende que dentro de su rol está estimular la amistad y el compañerismo, etc. (Levenson, 1983)."

(Aguerrondo Inés, **Re-Visión de la escuela actual**, págs. 32/33, Centro Editor de América Latina, Bs. As. 1987.)-

II.-

"El problema de los docentes y el cambió educativo es una de las más complejas y cruciales cuestiones a resolver. Ellos son actores fundamentales del cambio (o de su fracaso) y, al mismo tiempo, son uno de los aspectos que debe ser objeto de cambio. Este doble rol del sujeto y objeto de la transformación pedagógica los convierte en la piedra angular de todo proyecto de cambio.

En este sentido, es preciso enfatizar como punto de partida indispensable, la necesidad de superar la contradicción extrema que existe entre las demandas al docente, sus responsabilidades, las exigencias crecientes en términos de formación profesional, desempeño, etc., y los salarios con los cuales se remunera su trabajo profesional. Más allá de toda discusión económica, es importante partir de reconocer que no es posible pensar en transformaciones educativas sin niveles de remuneración salarial docente mínimos aceptables.

El problema salarial no es un problema aislado. El deterioro en este campo es sólo un indicador del proceso global de deterioro del carácter profesional del trabajo docente. En este sentido, la política salarial debe partir de reconocer que se está discutiendo el salario de un profesional que tiene a su cargo una tarea de significativa responsabilidad social. Obviamente, el reconocimiento salarial debe ir acompañado de exigencias igualmente serias en torno al desempeño y la evaluación de resultados. Pero mientras los niveles salariales no sean adecuados es imposible establecer criterios legítimos de responsabilidad por la calidad y los productos del trabajo.

En este marco, cabe preguntarse ¿cuál o cuáles son las estrategias más eficaces para lograr un cambio significativo en el desempeño docente? Las experiencias y frustraciones en este campo son numerosas. La elevación de la formación de maestros al nivel terciario no tuvo las consecuencias esperadas; las múltiples estrategias de capacitación en servicio han mostrado resultados diversos, no siempre atribuibles al estilo o forma de capacitación utilizados; la importancia de los aspectos institucionales y la dinámica del mercado del trabajo docente han mostrado constituir factores de gran importancia por su impacto en el desempeño docente. En síntess, también en este punto se imponen estrategias articuladas, donde se combinen adecuadamente aspectos organizativos-institucionales y aspectos puramente técnico-pedagógicos. Sobre esa base las siguientes líneas de acción estratégicas pueden ser consideradas.

Desde el punto de vista de la **formación inicial**, el primer problema a considerar es el relativo al **reclutamiento de los futuros docentes**. El deterioro salarial y profesional del trabajo docente está alejando a los mejores talentos del ingreso al magisterio (además de provocar la deserción de los que ya están en ella). Una política sistemática de elevación del prestigio profesional se impone como primera prioridad de una estrategia destinada a recuperar para la docencia a los sectores más calificados de la población. En esta línea, es preciso reconocer que uno de los factores que más gravitación tiene en el deterioro del carácter profesional del trabajo docente es la forma cómo se regula su actividad. A la inversa de los otros profesionales, el "oficio" de maestro está sometido a un detallado sitema de controles y regulaciones administrativas que, por un lado, infantilizan su tarea pero, por el otro, le quitan toda responsabilidad por los resultados. Fortalecer el carácter profesional del trabajo docente supone, entre otros factores, asegurar una cierta independencia en sus decisiones y un control profesional y no burocrático de sus resultados.

En segundo lugar, corresponde analizar la **articulación entre formación docente y exigencias para el desempeño**. En la actualidad existe una evidente contradicción entre el carácter uniforme de la formación y la significativa heterogeneidad de exigencias para el desempeño de acuerdo a las diferentes poblaciones a ser atendidas. Una formación uniforme facilita la movilidad ocupacional pero afecta la adecuación a exigencias particulares. A la inversa, una formación particularizada puede lograr mayor pertinencia inmediata, pero empobrece no sólo las perspectivas ocupacionales del docente sino la amplitud de su visión de los problemas. En este sentido, una sólida formación científica básica, acompañada por la alternancia entre estudio y trabajo, las pasantías y residencias, podría constituir el eje a partir del cual se resuelvan estas contradicciones. En esta concepción, la práctica docente, no debería limitarse a períodos de permanencia o de trabajo en escuelas sino que la reflexión sobre dicha práctica y la investigación aplicada deberían ser componentes básicos de esta estrategia".

(Tedesco, Juan Carlos. **"Bases para la Definición de Estrategias de Cambio Educativo"**, Mimeo, Congreso Pedagógico Nacional, Bs. As., 1987).

III.-

"Pensar el rol que se le asigna al docente, remite al análisis de los objetivos institucionales y de las condiciones socio-económicas, políticas y culturales de nuestro país, pues en ambos encontraremos las razones de esos "cómo son, cómo deben ser, y qué hay que hacer con ellos".

Nuestra propuesta de trabajo nos lleva más allá de marcar la dicotomía entre el "deber ser" del docente y el docente real en la precariedad e inestabilidad cotidiana de su vida profesional.

Reflexionemos sobre los alcances que tiene hoy ser docente en una sociedad en cambio, conflictiva, donde el conocimiento sobrepasa los límites de la contención del hombre y la desinformación alcanza niveles insospechados. No lo pensaremos, al docente, ni como un superhombre ni como un mero engranaje, sino, retomando palabras de la profesora Graciela Carbone, como:

'Un ser llamado históricamente a cumplir el papel de modelo de identificaciones tempranas, (que) ha de ser considerado en sus rasgos definitorios de ser humano inserto en un contexto pluridimensional. A su vez, el (actual) momento histórico nos lleva a ubicar al docente en una sociedad orientada por consenso hacia la afirmación de los valores de la convivencia democrática, que sustentan el desarrollo en plenitud de la persona.'

El docente es en gran medida tributario de la sociedad que lo conforma, pero, en tanto se reconoce como profesional en el campo específico de la educación, siente que debe una respuesta constructiva, crítica y fundada: debe ofrecer propuestas creadoras y compartir la responsabilidad de las acciones.

Además el docente se reconoce comó un trabajador cuyo ámbito de desempeño se sitúa en el cruce de dos ejes: por un lado el del alumno para quien se construye un proyecto educativo y por otro lado, el de la sociedad que reclama, en unos casos, la formación de un sujeto que favorezca sus expectativas o, en otros, que preserve su status quo."

(Sealeme de Burnichón María. Democracia-Autoritarismo; un abismo salvable, Publicación del Proyecto O.E.A. - D.I.N.E.S. Formación del Personal de Educación, Bs. As. 1987).

IV.-

"La problemática de la formación de profesores (...) se puede resumir según Giles Ferry en cinco o seis temas mayores, cuyo planteo traduce las actuales insuficiencias de los sistemas de formación frente a las transformaciones que afectan el papel del docente y su función social. Dichos temas pueden ser enunciados del siguiente modo: a) necesidad de una redefinición de los objetivos de formación; b) necesidad de articular la formación inicial y la formación continua; c) equilibrar la formación científica y la profesional (pedagógica); d) ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que comprende los aspectos relacionales; cooperativos e institucionales; e) iniciar a los alumnos profesores en las nuevas tecnologías y metodologías (especialmente en las de evaluación); f) estrechar los lazos entre teoría y práctica (por un sistema alternativo).

La necesidad de redefinir los objetivos surge, en especial, de los cambios sociales y educativos a los que nos hemos referido. Pero redefinición plantea múltiples problemas. En primer lugar es necesario determinar los cambios a introducir en las instituciones educativas. Como bien señala B. Schwartz, 'si las instituciones educativas no cambian es inútil formar los docentes' o de renovar esta formación. Por otra parte todo cambio de las instituciones educativas debe ser precedido por la definición de un modelo de sociedad y un cambio global de la misma en la dirección del modelo.

Los discursos que sobre la formación tienen las diferentes partes interesadas —políticos, administrado-

res, educadores, sindicalistas, etc.— resultan tan dispares que a la postre resulta difícil saber qué es que se quiere decir cuando se habla de formación. Cuando se habla de objetivos de formación se habla de objetivos de educación de objetivos de sociedad. De ahí que la formulación de dichos objetivos es una responsabilidad estrictamente nacional.

Necesario es reconocerlo, la formación de los educadores es el campo de más fuerte concentración ideológica. Las decisiones que se pueden hacer en ese dominio tienen consecuencias profundas a largo plazo sobre la orientación y el funcionamiento del sistema educativo, como hemos afirmado. Ellas son, en principio, de carácter político educativo, pero en el fondo son de carácter político general.

En lo que respecta a la articulación entre la formación inicial y la continua, se afirma cada vez con mayor fuerza, la tendencia a lograr una integración entre ambas y a evitar toda interrupción entre una y otra. Se tiende, a partir de la formación inicial, a vincular teoría y práctica, teorizando mediante una reflexión sobre la práctica y renovando ésta gracias a la teoría, confrontando las teorías con las experiencias reales. La importancia que se le atribuye a la educación continua es de tal carácter que se tiende a que ésta tome a su cargo una parte cada vez más grande de la formación en lugar de que aporte complementos periódicos a una dilatada formación inicial.

La importancia de ampliar la formación a los aspectos relaciones y cooperativos, deriva especialmente del propósito de abrir la escuela al medio. El trabajo con otros colegas en el interior de la institución educativa y fundamentalmente con otros adultos en el exterior, constituyen formas de cooperación contempladas en todas las innovaciones educativas.

La necesidad de una reequilibración de la formación científica y profesional resulta en ciertos casos absolutamente evidente (v.g. en Francia). Es el caso también de algunas universidades argentinas en el que la formación profesional es un mero aditamento al final de la carrera y no una componente paralela y de la misma importancia que la profesional.

A ambas formaciones es necesario agregar la cultural, muy olvidada por los europeos.

Cabe observar que no existe un claro consenso en lo que respecta a la relación entre la teoría y la práctica. Dos modelos se enfrentan, como lo advierte A. León: a) el modelo deductivo que consagra la autoridad y la superioridad de la formación general en relación a los aprendizajes profesionales, b) el modelo inductivo que valora la experiencia vivida y hace reposar toda iniciación teórica sobre la explicitación de esta experiencia. León destaca la necesidad de orientar la formación hacia un modelo alternativo vinculado al desarrollo de la educación continua que consagre la complementariedad y la alternancia de las funciones cumplidas por la formación general y los aprendizajes profesionales en el conjunto del proceso educativo. Se trata en síntesis de partir de problemas reales y concretos y a partir de ellos provocar una reflexión sobre la base de una amplia información, para volver a volcar los resultados en la práctica. En síntesis es el proceso "Acción-Reflexión-Acción" tan fuertemente difundido por los panameños.

La formación por la investigación, o más precisamente por la "investigación acción", ocupa un lugar privilegiado en ese proceso".

(Márquez Angel Diego, **"Un enfoque comparativo de la formación del docente"**, Primeras Jornadas de Nivel Terciario del Centro del País, Córdoba, 1984).

V.-

"Reconocemos que los inconvenientes y las dificultades son múltiples: que para ello necesitamos conseguir modificaciones personales de importancia; cambiar actitudes, transformar conductas; algunas de las cuales es-

tán muy internalizadas en nosotros"... "la cuestión de la calidad de la educación está íntimamente ligada con la gestión de una exigencia ética humana y profesional. Máxime si tenemos en cuenta que tales transformaciones tendrán que hacerse dentro de un contexto socio-cultural complejo que ha ido deteriorando y desvalorizando el rol docente".

("Pautas institucionales para la formación docente oficial de la Provincia de Misiones". Posadas, 1984).

Tres cuestiones fundamentales pesan para que, en nuestro país, se haya vuelto imprescindible realizar una modificación radical del Currículo para formar maestros de educación general básica. Cuestiones que se han venido observando y señalando desde hace más de tres lustros. En efecto, desde el año 1969 en que las antiguas "escuelas normales de maestros" dejaron de operar como tales y asumieron la tarea de formar bachilleres con diversas terminalidades, tales como: B.O.P. (Bachillerato de Orientación Pedagógica), B.O.L. (Bachillerato de Orientación Literaria), B.O.F.M. (Bachillerato de Orientación Físico-Matemática) el Plan de Estudios de formación de maestros y los Programas de asignaturas que lo integran, impuestos a todo el país en 1973 por el gobierno de facto de entonces, resultaron insuficientes y defectuosos. Por lo menos para superar en lo inmediato las reiteradas críticas que se venían haciendo desde todos los flancos al normalismo como un valor social consensuado. Esos cuestionamientos al citado Plan, cuya revisión es fundamental para nosotros en la hora presente, son básicamente los siguientes:

1.- Crítica a la institución, supuesto continente.

En realidad la institución formadora de maestros que otrora mostraba una identidad científico técnica indubitable; indentidad que transfería a su alumnado con modelos, si bien estereotipados y clasistas, de una gran coherencia interna, ya no es el supuesto continente donde se fragua el aprendizaje teórico práctico. Nadie puede negar que la coherencia de aquel modelo ha sufrido una ruptura que en nada nos favorece. Que se ha vuelto apendicitario. Que la institución que durante años dio una interesante salida laboral a las capas medias y populares que poblaron sus aulas, ahora forma bachilleres según el viejo modelo liberal, apenas modificado por terminalidades poco realistas, que empujan casi deliberadamente hacia la universidad. La institución ya no contiene, por efectos del sistema administrativo y docente, al universo de demandantes. Es su apéndice quien trata de contenerlos durante el corto período de dos años, sin relación real con su cuerpo orgánico. La formación, en el sentido rigurosamente pedagógico del término, ha sido desplazada por una carga de información que descansa en las tradicionales metodologías específicas de la enseñanza, ahora defectuosas y desubicadas por su carga de normatividad, ajena a la realidad socio-cultural de la región.

2.- Crítica al currículo académico, en cuanto proyecto político, científico y técnico fuera de órbita.

El cruce de planos que debiera producirse, cuasi inevitablemente, entre la organización curricular como estructura dinámica y la organización institucional como continente de un quehacer específico, en este caso de carácter formativo y reconstructor de saberes, no se percibe en el actual currículo. Ni el cruce ni el ensamblamiento necesario. Es que la institución llamada todavía "Escuela Normal Superior" (aun cuando ha pasado a ser una escuela de enseñanza media común) va por un lado. Mientras el currículo académico (que guarda la forma enumerativa y asociacionista, con asignaturas anuales correlativas, que siguen el modelo aristotélico del razonamiento silogístico) tiende hacia otro. No se adecuan para nada. Como proyecto en su triple dimensión: política, científica

y técnica un proyecto que, cual los que habitualmente existen en otras latitudes, que trata de esconder, detrás de una fachada tecnocrática aceptable, el contenido ideológico implícito del conservadorismo pedagógico: cambiar un poco para que el todo no cambie en nada.

El currículo vigente empieza por ser, como decimos, una estructura apendicitaria que no participa de la acción global ni específica de la institución antes cita. Trata de formar "profesores para la enseñanza primaria" asentando su quehacer en dos líneas internas bien definidas. Una, inherente a los conocimientos generales, reiterativos de los conocimientos adquiridos en niveles anteriores del sistema formal, tales como: matemática, lengua y realidad socioeconómica regional. La otra, parte de una supuesta teoría educativa (en singular) y recala en las didácticas específicas que más que didácticas son metodologías particulares. Estas metodologías pretenden "enseñar a enseñar" en la escuela primaria desde la perspectiva del positivismo decimonónico. Perspectiva filosófica asumida por los educadores argentinos en general, de manera vergonzante, como consecuencia de las duras críticas a las que han venido sometiendo a dicha filosofía, desde hace más de medio siglo y desde las diversas corrientes filosóficas de raíz idealista, dominantes en el país. Por lo tanto, es fácil encontrar quienes hacen prosa sin saberlo. Eso pasa en materia de planificación, conducción y evaluación del aprendizaje con harta frecuencia. Tanto, que bien puede decirse que en Argentina, el positivismo pedagógico está vivo y goza de buena salud. El santo horror que el conductismo parece generar entre los maestros no obsta para que, sin mencionarlo, lo usen de báculo por su parte más dura: el dato empírico y el ejercicio mecánico de la tarea en el aula.

Cabe observar que este Plan de estudio soslaya no sólo la postura modernizante de la gestión gubernamental actual; (soslayo que se efectúa sin un análisis riguroso del soporte epistemológico que le es consubstancial) sino que reitera a espaldas de la tecnología moderna (computación, informática, etc.) los viejos recursos artesanales de una práctica de la enseñanza que tiene mucho que ver con los aspectos menos ricos del modelo conductista. Recursos artesanales que inevitablemente habrá que operar en nuestra América por largo tiempo, claro está, pero que nosotros preferimos alternarlos, aun cuando más no sea, con una modestísima cuota de nueva tecnología y una práctica recreadora permanente. Esto, si es que en realidad se quiere salir de la fuerte dependencia en la que nos encontramos los latinoamericanos no sólo en lo económico, sino en lo cultural.

3.- Crítica al actual sistema de relaciones de transmisión de conocimientos.

Esta carrera, a la que se llegaría sin más interés que el inmediato (salir rápidamente del paso, con un título en dos años) y otras veces por descarte, mantiene el tradicional esquema de transmitir los conocimientos, expositivamente. Conocimientos aceptados por el medio como conocimientos válidos.

El Plan no permite, sino muy excepcionalmente, la reconstrucción crítica del saber, por cuanto ese saber viene codificado de tal modo que no queda más recurso que introyectarlo. En consecuencia, desde una perspectiva pedagógica serena, debe ser incorporado prolijamente, con los ojos puestos en la perfección de la forma, el rigor del método y la sacralización del contenido. Nada ha cambiado, en esencia, desde fines del siglo pasado. Por lo demás, este Plan no ha sido concebido para investigar, cuestionar y recrear sino, más bien, para transmitir y retrasmitir aquellos saberes. Las cuotas de tiempo destinadas a cada compartimento del currículo (asignaturas) tampoco lo permiten. Salvo un seminario sobre la "Realidad social" y la "Residencia docente", que aparece al final de la carrera, no se ha previsto una estrategia de integración y crítica científica que permita generar un nuevo sistema de producción de conocimientos centrados en el trabajo intelectual y manual que arranque de la cooperación antes que de las relaciones antagónicas de docentes y alumnos.

Las formas de evaluación corren parejas; el examen final que realiza un tribunal de tres expertos sigue persiguiendo la objetividad de lo verdadero y lo falso en la exposición verbal del alumno. Total que, si bien en educación no todo depende del modelo curricular, gran parte del conservadorismo a partir del cual se prefiere transmitir el saber ya sacralizado, en lugar de producirlo y reconstruirlo según la realidad, subraya la estereotipia que resguarda el perfil del viejo maestro, principista y recio. Es como si las educadoras norteamericanas que nos trajo Sarmiento hubiesen vuelto a casa con su carga de formalidades externas.

Frente a esta situación ¿Qué alternativas proponemos?

1.- En primer lugar restituir al sistema una institución con identidad propia que se constituya en un continente de los intereses y las necesidades de los jóvenes con disposición para educar. Una institución que rescate las raíces históricas y la esencia de la vieja institución, sin actitudes vergonzantes, dispuesta a ofrecer una alternativa democrática para la formación. Una institución abierta, ágil, reconstructiva, crítica. Capaz de nutrirse de la savia popular. Capaz de vislumbrar que más allá del método existe la realidad proteica que ofrece el medio, la región, la sociedad, que hace estallar su propio continente, en lo material y en lo espiritual mancomunados. Esta nueva institución puesta al servicio de un proyecto correctamente formulado, debe sostenerse con un nuevo sistema de relaciones internas, entre los jóvenes y los adultos. Por fin, queremos ofrecer como alternativa una institución capaz de transformar el carácter verticalista y autoritario de la gestión por otra de naturaleza democrática, donde la participación del grupo en la tarea de planificación y acción en sentido amplio sea auténtico y se ejecute sin ambages. Una institución capaz de realizar actividades extra-murales con sentido social y de servicio a la comunidad local.

2.- En segundo lugar, proponer un curriculum regionalizable que constituya, de suyo, un proyecto político, científico y técnico, de raíz democrática, capaz de lograr el consenso no sólo del equipo responsable de su desarrollo sino del medio. Consenso que reclama, como es obvio, la libertad para la reconstrucción permanente del modelo, los contenidos y los métodos. En ese caso, el modelo curricular más adecuado a tales propósitos, bien puede ser un modelo conformado por áreas con un sistema de módulos articulados por un número variable de unidades didácticas. Las unidades didácticas, es decir las unidades de aprendizaje, permiten la regionalización del currículo respondiendo a los requerimientos locales y a las necesidades históricas, que redundan en una recreación permanente del instrumento pedagógico.

El carácter reconstructivo del saber que estas unidades aseguran, corre parejo con **la investigación como método fundamental de aprendizaje**. Los requerimientos que regulen la regionalización y por ende la reconstrucción citada se traducirán en los planes periódicos de formación de maestros comunes, rurales, especiales, de adultos, de frontera, de grupos étnicos diferentes, en la etapa inicial, etc.

El modelo incorpora, por último, un conjunto de talleres electivos y un recuadro de espacio y tiempo enteramente libres destinados a la capacidad de organización de los estudiantes que integren el curso.

3.- Hasta ahora, la escuela argentina no ha sido, ella misma, una institución enteramente democrática, salvo contadas excepciones. Los maestros formados con modelos de conducción autocrática han contribuido, conciente o inconcientemente, a reafirmar el modelo autoritario en el discípulo. La consigna ha sido "enseñar", es decir mostrar, indicar, imponer a despecho, acompañar, cooperar e indagar. El verbalismo ha sido preponderante. Toda otra forma de aprendizaje, de adquisición de saberes, habilidades y destrezas, ha ocupado espacios reducidos en el currículo de formación de maestros. El Plan vigente adolece de iguales fallas. Deja poco espacio libre para la crea-

ción y la recreación colectiva de estudiantes y profesores. A nadie escapa que la recreación de nuevos espacios que permitan la práctica real de un nuevo sistema de producción de conocimientos . . . no es tarea fácil ni rápida de lograr. Pero es imprescindible fomentarla desde la perspectiva de una política democrática de respeto a la ignorancia y al error del otro. La reconstrucción del espacio y el tiempo individual y colectivo está ligada al derecho que niños, jóvenes y viejos tienden a equivocarse, sin ser maltratados antes de modificar el error. El conocimiento único, universalmente válido, sacralizado, corresponde a otra filosofía que no es la que más pesa en favor de los países democráticos. Si la alternativa no se percibe en esos términos el desafío se transforma en una ficción. Esto indica que es preciso acompañar la aplicación progresiva del mismo con un programa de "reciclaje" de los cuadros docentes, que posibilite el desarrollo de cada área progresivamente, de manera que permita superar eventuales dificultades durante el proceso de congestión que genera el empleo de nuevos procedimientos de aprendizaje.

2.- OBJETIVO GENERAL

El objetivo fundamental de este currículo-objetivos que de algún modo pretende superar la formulación siempre esquemática y fija del llamado "perfil del docente" - es lograr la formación de un profesional de la educación con espíritu inteligentemente crítico, reconstructivo del saber científico y no científico, sensible a la problemática socio cultural en su triple dimensión: regional, nacional y universal y diestro en el procedimiento didáctico de enseñar y aprender con niños, jóvenes y adultos. Es decir, que el objetivo general es brindar las bases para la formación permanente de un educador capaz de abrevar en la identidad cultural de nuestro pueblo y de trasmitirla mediante un sistema democrático de adecuación histórica de dichos saberes a la realidad social argentina y latinoamericana.

3.- OBJETIVOS INSTRUMENTALES

Para instrumentar este currículo a la luz de los mencionados postulados generales que, tanto la lectura detenida del encuadre cuanto su objetivo general permiten apreciar con claridad, cabe destacar seis objetivos de orden instrumental que en la tarea cotidiana deberán operar básicamente como disparadores de un proceso de reformulación periódica de las estrategias, la selección de los contenidos, las metodologías de trabajo, según sea la realidad del medio donde funcione la institución formadora de maestros:

1.- Asegurar la participación permanente en la discusión y ejecución de las estrategias de conducción y evaluación del proceso de aprendizaje. Esta participación no debe agotarse en la sola práctica del co-gobierno sino que debe avanzar sobre programas concretos de trabajo y estudio dentro y fuera del aula, de manera que los diversos aprendizajes adquieran la dimensión macro y micro de lo social y lo individual, conjugados.

2.- Lograr que por pasos sucesivos, de carácter orgánico, se realice un trabajo docente interdisciplinario que responda a los requerimientos epistemológicos de integración dinámica, reconstructiva, de las diversas "disciplinas particulares" tal como lo reclama la enseñanza actual.

A ese efecto, el área de las Ciencias de la Educación está en condiciones ventajosas para operar como la llave de consecución de este logro, ejercitando una suerte de aglutinamiento científico de cada saber particular, marcando el sentido didáctico que adquiere, dentro de la estructura total, dicho saber.

Su conformación del currículo en áreas, facilita la acción aglutinante de esta área clave, en favor de un proceso de coordinación armonioso de los diversos proyectos o unidades didácticas que el trabajo interdisciplinario exige; en cuyo caso su instrumentación deberá sujetarse a las posibilidades materiales que ofrece el medio (institución, comunidad y otros).

3.- Superar mediante la clarificación de la filosofía que sustenta una y otra postura, la tradicional escisión entre la verbalización de un supuesto conocimiento teórico y la práctica que la origina. A ese fin, la construcción

y desarrollo de las diversas unidades didácticas (unidades de aprendizaje) que permiten instrumentar el conocimiento con sentido didáctico, es decir, formativo, deben ajustarse a la dinámica interna de la reflexión permanente como consecuencia de la práctica concreta y viceversa. Para evitar errores en la instrumentación de este objetivo, el equipo docente tendrá en cuenta que la interdisciplinariedad no es el punto de partida del aprendizaje, sino el punto de llegada, ideal, de un proceso que en muchos casos se mantiene, durante largo tiempo, en la mecánica de lo puramente multidisciplinario.

4.- Aplicar metodologías y procedimientos de trabajo que generen espacios libres para ensayar, opinar, reconstruir, crear, durante el proceso de aprendizaje, tanto en el aula cuanto fuera de ella, nuevos modos de conducción y producción científica, tecnológica y cultural.

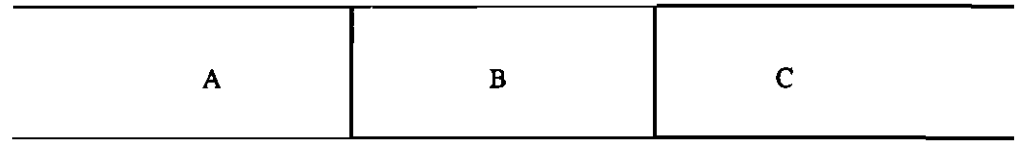
Además del sistema de áreas, el modelo curricular incluye un conjunto de talleres electivos, así como un recuadro de espacio y tiempo libre, que ponen a prueba la inventiva, la capacidad de organización y las preferencias por diversos modos de participación comunitaria y/o instrumental de los estudiantes, que con la "animación" de sus docentes, se verán requeridos para formular propuestas superadoras del tradicional estilo de trabajo escolar, muchas veces cargado de exigencias burocráticas esterilizantes.

5.- Generar una actitud favorable a la organización y desarrollo de grupos autogestionarios que permitan un modo de trabajo y estudio centrado en el compromiso personal y colectivo de recreación de la pedagogía y sus métodos de enseñanza.

6.- Construir sendos instrumentos de evaluación que atiendan a la nueva dinámica curricular, centrada en la acción reconstructiva del saber, la calidad del mismo y la responsabilidad de la participacion crítica en dicha acción, esencial al aprendizaje y al ajuste periódico del currículo.

4.- ESTRUCTURA DEL PLAN

DIAGRAMA I



Instancia A:

En esta instancia, que llamaremos de ingreso, se conjugan los requisitos administrativos habituales a todo ingreso con el requisito académico fundamental: tener aprobado el Ciclo Básico Común (C.B.C.) de la educación media; ciclo de 3 años de duración.

Requisito que no impidió a quienes hayan realizado el bachillerato de adulto o cualquier otra carrera de educación media, postular como candidato en igualdad de condiciones. En esta instancia de ingreso, el joven, la joven, interesado en formarse como "Maestros de educación básica" deben:

1.- Asistir a los "Cursos de información" que se realizan durante el mes de noviembre; cursos en los que se brinda toda la información necesaria para que el interesado sepa de qué se trata, en qué consiste, cuáles son los requisitos, etc., de la carrera de magisterio.

2.- Participar en los grupos de orientación vocacional, profesional y educativa que la nueva institución organiza y desarrolla, durante el mes de marzo siguiente. Estos grupos, de dimensión reducida, son coordinados por especialistas (expertos) en el tema y tienen por objeto la orientación, según intereses, disposiciones, aptitudes, necesidades personales y sociales, etc., de los jóvenes preinscriptos.

3.- Someterse al Diagnóstico tentativo de los pares y el coordinador del grupo sobre la percepción del otro (los otros) para ser maestro de educación básica. Este diagnóstico, realizado en el grupo y por el grupo, se realizará según pautas a establecer por el equipo de especialistas, expertos en orientación, de la D.I.N.E.S. y/o el establecimiento respectivo.

Instancia B:

En esta instancia el joven cursa, con el carácter de alumno regular, durante cuatro años, la citada carrera de "Maestro de educación básica" o similar, según las demandas regionales y locales, de acuerdo a un "Plan de estudios" (Currículo académico) flexible, periódicamente adaptable a dichas demandas. El Plan está concebido para que, en términos de reorientación permanente, durante el 1° y 2° curso, el joven pueda optar, al final de los mismos, por continuar o abandonar dichos estudios según sus intereses más auténticos. Si abandona, tiene derecho al grado de Bachiller Pedagógico, que lo habilita para seguir estudios superiores al igual que los demás bachilleres.

Instancia C:

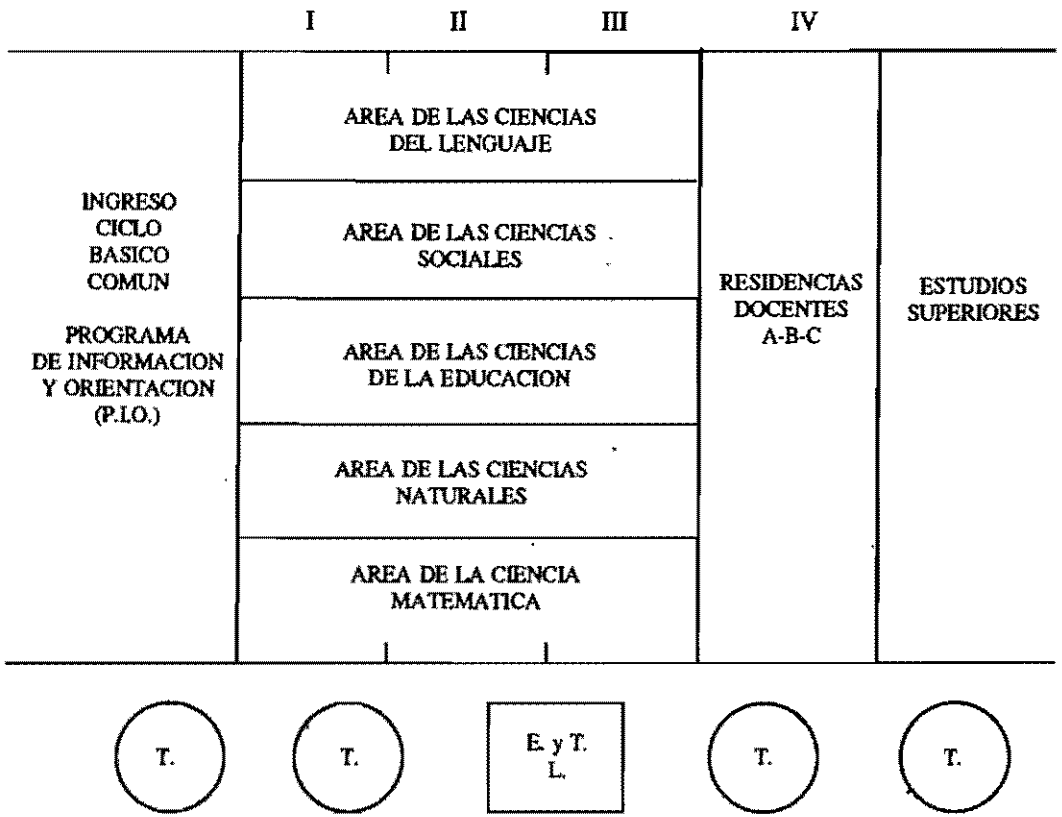
En esta tercera instancia, los graduados pueden seguir estudios que lleven al grado de "Profesor de educación media" en especialidades a fijar, para cuyo efecto se les reconocerán por equivalencia, gran parte de los conocimientos adquiridos, y se tratará de que obtengan iguales equivalencias en las universidades para igual o distintos tipos de carreras. En ese caso un estudio posterior fijará los criterios específicos así como las garantías académicas que se les concede.

La estructura interna del Currículo académico destinada a la formación de maestros en sus diversas modalidades —según sea la demanda regional— adquiere la forma tentativa del siguiente diagrama.

1.- Este segundo diagrama muestra una estructura en clave. Esa clave, que aparece en forma T acostada cumple la función de articular, desde el inicio, el desarrollo teórico práctico no sólo de su contenido específico (las Ciencias de la Educación; Pedagogía, Psicología, Sociología y otras que culminan con las Residencias docentes) sino y en modo equivalente, el enfoque de las otras áreas que configuran el Currículo. Por lo tanto se espera que mediante una adecuada coordinación de su propio quehacer con el quehacer de las áreas restantes se introduzca, mediante una observación y una escucha atenta, en la institución real para ir avanzando gradualmente y culminar con las citadas residencias docentes en tres campos diferenciados pero complementarios: a) educación formal o sistemática, b) educación no formal o asistemática y c) investigaciones exploratívas. Los programas fijarán el procedimiento y los métodos de trabajo correspondientes. De lo que se trata, fundamentalmente, es que durante el período IV el trabajo de campo, correctamente diversificado, brinde la posibilidad de llevar a cabo un contacto maduro con la realidad institucional, en las múltiples dimensiones que adquiere su labor específica. Dicho de otro modo, lo que se pretende es que en esta área clave el estudiante de magisterio inicie desde temprano un contacto con la realidad institucional (escuela, colegio, jardín, etc., según corresponda) y cuente con un espacio concreto para analizar y reflexionar a la luz de la teoría, lo visto y oído, para avanzar paulatinamente por niveles de complejidad, hasta llegar al tiempo de la residencia donde la práctica docente sea integral y substantiva. Residencia donde la planificación y la ejecución le brinden la posibilidad de experimentar, si bien en tiempo y espacio limitados, la dimensión social que en lo sucesivo será consubstancial a su profesión de maestro.

2.- El resto del campo curricular pasa a funcionar en un plano subsidiario. Está compuesto por cuatro áre-

DIAGRAMA II


I
II
III
IV
INGRESO
CICLO
BASICO
COMUN
PROGRAMA
DE INFORMACION
Y ORIENTACION
(P.I.O.)
AREA DE LAS CIENCIAS
DEL LENGUAJE
AREA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES
AREA DE LAS CIENCIAS
DE LA EDUCACION
AREA DE LAS CIENCIAS
NATURALES
AREA DE LA CIENCIA
MATEMATICA
RESIDENCIAS
DOCENTES
A-B-C
ESTUDIOS
SUPERIORES
T.
T.
E. y T.
L.
T.
T.

as complementarias: 1) Ciencias del Lenguaje, 2) Ciencias Sociales, 3) Ciencias Naturales, 4) Ciencia Matemática. El área clave (en T) opera como un articulador de las áreas restantes, no solamente desde el punto de vista de la implementación metodológica sino a la hora de seleccionar los contenidos científico tecnológicos específicos. Contenidos igualmente organizados en módulos y unidades didácticas que de manera gradual irán incorporando el modelo de aprendizaje interdisciplinario. Esto es así porque la "imagen" de la escuela primaria (escuela de enseñanza básica con el tramo inicial incluido) o en su defecto el de la institución que correspondiere a los propósitos de la regionalización y la tipificación del modelo, debe operar como "la sombra" de este nuevo currículo, para que el contenido y los métodos de cada área no se desbarranquen por laderas extrañas al propósito formativo específicamente señalado en los objetivos implícitos y/o explícitos del mismo.

3.- Cada área dispone, para su desarrollo, de dos unidades horarias semanales de 80 minutos, salvo las que se privilegian en cada curso lectivo y a las cuales se le adjudican tres unidades. En primer año el área de Ciencias del Lenguaje cuenta con tres unidades de ochenta (80) minutos. En segundo año se destina el mismo tiempo a Ciencias Naturales. En tercero, a Ciencia Matemática.

4.- Como parte complementaria, en correspondencia con los intereses y disposiciones de los estudiantes, el Plan de estudios incorpora un conjunto de talleres electivos, que el alumno escoge libremente entre los que ofrece la institución o bien la comunidad (conciertos, cursos, grupos de estudio, deporte, recreación, teatro, canto coral, laboratorio, talleres literarios, actividades plásticas, manuales, idiomas extranjeros, lenguas indígenas, artesanías y otros). Estas actividades libres y complementarias las normaliza cada Instituto; en modo particular cuando se trata de actividades extramurales. Al respecto, el Plan incuye también una porción de Espacio y Tiempo libre semanal cuyo destino corre por cuenta de los alumnos, previa organización del mismo.

5.- Subrayamos que este nuevo modelo curricular debe percibirse como una alternativa basada en la conformación de una estructura móvil, reconstructiva, que obliga a la recreación permanente del conocimiento y sus métodos de abordaje y transmisión. Conocimiento que es auténticamente tal en tanto supera la escisión entre teoría y práctica y se adecua a la historicidad de su quehacer. Modelo curricular que necesita incrustarse en una nueva organización institucional, cuya flexibilidad brinde la posibilidad real de producir conocimiento científico y vivenciar acciones personales y colectivas según métodos democráticos de gestión auténticamente participativa. Flexibilidad que no debe confundirse con el "laisser-faire" que impera en algunos establecimientos en la actualidad.

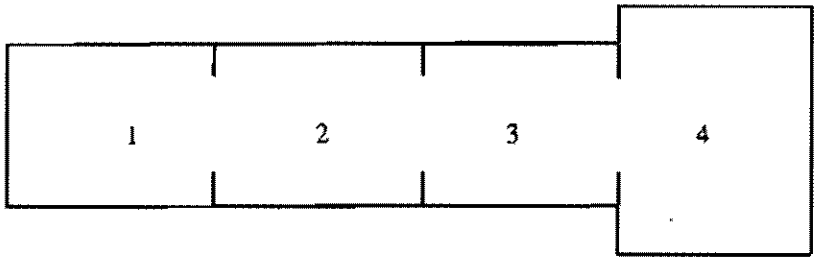
Areas, módulos y unidades didácticas

El área configura, en el presente currículo, un campo específico, destinado a favorecer, por su carácter estructural, el aprendizaje del sujeto de la educación. Su carácter dinámico permite la permanente reconstrucción del saber. Como campo total de experiencias, el área está sujeta tanto a la renovación de los contenidos científico tecnológicos cuanto a la adaptación periódica a la que se somete el currículo como tal, por imperio de la regionalización y las demandas del medio. El área, en este Plan, trata de cubrir el equivalente de tres cursos lectivos tradicionales. Se compone de un cierto número de módulos centrados en el conocimiento y la acción.

El módulo, como categoría didáctica, se parangona en cierto modo, con los antiguos "centros de interés". Sin embargo, como estructura dinámica alojada en un campo de aprendizaje que hemos llamado área, constituye la unidad de convención que sirve para determinar la proporción de las partes que la integran. Esas partes cuyas proporciones son irregulares, no son otras que las unidades didácticas.

Por lo menos en lo que hace a la dinámica interna del presente modelo curricular. Los módulos son fijos; fueron propuestos por los expertos como representativos de la problemática substancial que en materia de formación de educadores, se vuelven capitales, ineludibles de abordar, por lo menos durante un cierto tiempo que llamaremos tiempo de vigencia.

Las unidades didácticas, son las pequeñas subestructuras que, de acuerdo con los objetivos, facilitan el aprendizaje científico técnico de los contenidos que denotan un área precisa del saber. Son las que hay que construir según la demanda regional de formación de maestros. Las redacta el profesor. A continuación se incluyen ejemplos concretos de áreas con sus módulos.



Esta es un área clave. La integran seis módulos, el último de los cuales abarca, tentativamente, el cuarto año de estudios y es, como queda demostrado, un módulo centrado en el trabajo de campo (campo institucional-social).

MODULO 1: **La institución**

Este módulo aglutina un conjunto de unidades didácticas de diversa extensión, cuyo desarrollo teórico-práctico abarca el primer ciclo lectivo. Dichas unidades que se redactan y se desarrollan de acuerdo con el objetivo del Plan de estudios (formar maestros comunes, rurales, de adultos, de frontera, etc.)., las construye el profesor y las discute con sus alumnos. Según que el objetivo sea formar un tipo u otro de maestro de educación básica, adquieren distinta connotación. Supongamos que se trata de formar maestros rurales: las unidades didácticas deberán referirse al concepto institución en general y a la institución escuela rural, familia rural, cooperativa agraria, etc., en particular.

De la misma manera se procederá en todos los módulos siguientes.

Demás está decir que el carácter teórico práctico de este módulo exige que los alumnos, de manera individual y/o en pequeños grupos, realicen trabajos de campo (visitas, observaciones, entrevistas, etc.). Algunas unidades didácticas pueden admitir un tratamiento eminentemente teórico, bibliográfico.

Se aconseja incluir el desarrollo de los siguientes temas:

- La educación, Enfoque epistemológico.
- Estructura social e instituciones.
- Las instituciones educacionales formales y no formales.

MODULO 2: **El sujeto**

Este módulo deberá partir del concepto de sujeto en la tradición pedagógica y arribar a su caracterización a la luz del pensamiento contemporáneo, integrando principalmente los aportes de la Pedagogía, la Psicología Evolutiva, la Biología, la Filosofía de la Educación, la Teoría Política, la Sociología de la Educación, la Historia Social de la Educación, entre otras disciplinas.

Se aconseja abordar el concepto de sujeto en la tradición pedagógica y en la actualidad, realizando, tal vez, un triple enfoque: filosófico, psicológico y social, si bien de manera integral.

MODULO 3: **El aprendizaje**

Aquí el profesor debiera proponer, cuando menos, el estudio de tres de las teorías del aprendizaje que tengan mayor vigencia en la actualidad. Asimismo se aconseja que incluya un análisis de sus implicancias en el campo educacional concreto (aula y fuera de ella).

MODULO 4: **La didáctica general**

Se aconseja incluir:

- Sus nuevas connotaciones en el proceso de planeamiento, animación y evaluación del aprendizaje.
- Los modelos didácticos.
- La tecnología educativa.

Este módulo se integra necesariamente con los módulos y/o unidades que las demás áreas hayan dedicado a la instrumentación de sus didácticas.

MODULO 5: **La organización escolar**

Se aconseja incluir:

- La estructura del Sistema Educativo Argentino. Lineamientos generales.
- La organización regional.
- La organización del establecimiento escolar.

Se transita desde lo macro hacia lo micro procurando circunscribirse a aquellos aspectos más significativos y problemáticos.

MODULO 6: **La residencia docente**

Como ya se dijo el período de residencia es la culminación del proceso de formación iniciado tres años antes. No debe aparecer como una instancia separada de las anteriores y meramente dedicada a "aplicar" lo aprendido, tal como ha sucedido hasta ahora.

Es el momento en que la integración entre la teoría y la práctica, la investigación y la acción, alcanza su máxima intensidad. Al mismo tiempo permite evaluar la calidad del proceso formativo que se fue llevando a cabo.

La residencia no se define por la mera permanencia del alumno en diferentes instituciones realizando determinadas actividades (dar clase, hacer observaciones, etc.), sino por constituir una modalidad de aprendizaje centrada en el análisis crítico de la realidad educativa. Ensayar nuevas formas de comunicación, poner a prueba las aptitudes y habilidades docentes aprendidas, observar y tratar de comprender los procesos que sufre la vida de los grupos, cotejar los conocimientos teórico técnicos con la práctica profesional, vivenciar la complejidad de la profesión, son algunas de las posibilidades que brinda esta etapa de la carrera.

La residencia se lleva a cabo en tres campos de experiencia diferentes pero complementarios:

- Experiencias en instituciones escolares de distinto tipo y carácter: escuelas para niños, adultos, rurales, jardines maternales y de infantes, centros de alfabetización, etc.

En la calificación de los alumnos residentes deberá tomarse en cuenta el juicio que de su desempeño formulen los docentes del establecimiento en que se realice la residencia.

- Experiencias en instituciones no propiamente escolares como sindicatos, hospitales, clubes, entidades barriales, etc., y también experiencias con mensajes de los M.M.C. etc.

- Experiencias de iniciación en la investigación a través de elaboración de un proyecto que sistematice algunos de los aspectos vivenciados en las etapas anteriores de la residencia. Por ejemplo: análisis del vínculo maestro-alumno en escuela rurales y urbanas, en escuelas de niños y de adultos; intereses de los alumnos en el tiempo libre; incidencia de los mensajes de los medios de comunicación masiva, influencia del Currículo por áreas en el rendimiento en ciencias Naturales; comparación del aprendizaje de los adultos en sindicatos y escuelas, etc.

El tiempo destinado al período de Residencia es de 150 horas en total.

Se aconseja la siguiente distribución cronológica del desarrollo de los módulos:

I: Módulo 1.
II: Módulos 2 y 3.
III: Módulos 4 y 5.
IV: Módulo 6.

2.- Area de las Ciencias Matemáticas

Esta área está integrada por cinco módulos:

MODULO 1: Cuantificación mediante el número natural.
MODULO 2: Cuantificación a través de la medida.
MODULO 3: Espacio matemático.
MODULO 4: Análisis de relaciones.
MODULO 5: El proceso de la deducción.

Se aconseja la siguiente distribución cronológica del desarrollo de los módulos:

I: Módulos 1 y 2.
II: Módulo 3.
III: Módulos 4 y 5.

A modo de ejemplo se propone para los módulos 1 y 2, el siguiente desarrollo:

MODULO 1: **Cuantificación mediante el número natural**

• La noción de número natural.
El campo de problemas aditivos.
• El campo de los problemas multiplicativos (la multiplicación y la división en el conjunto de los números naturales).

MODULO 2: **Cuantificación a través de la medida**

- La medición de cantidades continuas: longitud, capacidad, peso, superficie y volumen.
- Las fracciones. Los números racionales.

3. Area de las Ciencias Naturales

Esta área está integrada por los siguientes módulos:

MODULO 1: **El hombre y el equilibrio de la naturaleza.**

- Los componentes del ecosistema y sus interacciones.
- Interacciones físicas.
- Energía.
- Estructura de la materia y uniones químicas.
- Estructura y propiedades de compuestos orgánicos.
- Procesos que regulan el equilibrio del ecosistema.

MODULO 2: **El individuo en funcionamiento.**

- Las funciones de nutrición a nivel orgánico y celular.
- Estructura y propiedades de las sustancias inorgánicas.
- Reacciones de óxido-reducción
- Velocidad de reacción.
- Las funciones de relación, regulación y homeostasis.
- Física de los sentidos.

MODULO 3: **Equilibrio y desequilibrio en sistemas físicos.**

MODULO 4: **Equilibrio y desequilibrio de los seres vivos a través del tiempo.**

MODULO 5: **Cantidades de materia y energía en los cambios físicos y químicos.**

MODULO 6: **Un modelo didáctico para la enseñanza de las Ciencias Naturales.**

Los temas propuestos para los módulos 1 y 2 se incluyen a título de sugerencias. Se aconseja la siguiente distribución cronológica del desarrollo de los módulos:

I: Módulo 1.
II: Módulos 2 y 3.
III: Módulos 4, 5 y 6.

4. Area de las Ciencias del Lenguaje

Esta área está integrada por los siguientes módulos:

MODULO 1: Del discurso propio al discurso de los otros.
Se aconseja incluir el desarrollo de los siguientes temas:

• Análisis del discurso adolescente. (Trabajo de campo).
Análisis de la imagen: el niño, el adolescente, el adulto.
La imagen del maestro.
• Estrategias comunicativas: Orales-escritas; lingüísticas-paralingüísticas.
• Formas de construir un discurso explicativo: del texto literario; acerca de los medios; sobre formas alternativas de comunicación.

MODULO 2: ¿Qué es la gramática? ¿Qué es la gramática en el niño?
Se aconseja incluir:

• Lengua. Modelos de análisis lingüístico.
• Adquisición del lenguaje.
• Las didácticas de la lengua.

MODULO 3: ¿Cómo se aprende y cómo se enseña a leer y escribir? ¿Cómo se motiva al niño?
Se aconseja incluir:

• Métodos de alfabetización.
• La alfabetización según niveles evolutivos y según medios: urbano y rural, centros especiales.
• Alfabetización comparada.
• La animación cultural.

Se sugiere la siguiente distribución cronológica del desarrollo de los módulos:

I: Módulo 1.
II: Módulo 2.
III: Módulo 3.

5. Area de las Ciencias Sociales.

Esta área está integrada por los siguientes módulos:

MODULO 1: Argentina en el contexto político-económico mundial.
MODULO 2: Argentina y su situación demográfica en el orden mundial.
MODULO 3: Argentina: Recursos naturales y técnicas de explotación.
MODULO 4: El avance vertiginoso de las ciencias y las técnicas.
MODULO 5: Argentina en un mundo cada véz más relacionado.
MODULO 6: Argentina y la integración mundial.

Se sugiere la siguiente distribución cronológica del desarrollo de los módulos:

I: Módulos 1 y 2.
II: Módulos 3 y 4.
III: Módulos 5 y 6.

6. Area de Talleres

Los talleres, en tanto modalidad de trabajo de naturaleza teórico-práctica, integradora, intensiva, que exige un alto nivel de participación activa del grupo vienen a completar, profundizar y ampliar estudios y habilidades. Son de duración cuatrimestral, a razón de una unidad de tiempo semanal. Congregan números reducidos de alumnos. A modo de ejemplo, digamos que dichos talleres, según sea la demanda regional, los intereses, la vocación, cubren una amplia gama de temas y pueden responder también a propuestas de los estudiantes. Estos talleres electivos deberán abordar, como queda dicho, diversas áreas del conocimiento: arte, tecnología, lenguas, ciencia, folclore, deporte, información educativa (informática), etc. Se cursarán tres por cuatrimestre.

7. Espacio y Tiempo libre

La incorporación de un área denominada "espacio y tiempo libre", persigue el propósito de que los alumnos, organizados en pequeños grupos, puedan imaginar proyectos y ejecutarlos desde sus particularse puntos de vista, intereses y posibilidades (intelectuales, sociales, deportivos, artísticos, institucionales y otros). La incidencia del profesor responsable de la ejecución y asesoramiento debe ser mínima; apenas un coordinador que actúa de flanco, presto al llamado de los grupos.

En este espacio semanal, si bien breve el tiempo que el estudiante emplee en cubrirlo corre por su entera cuenta; él (ellos) debe (n) graduarlo previa planificación. Se aconseja que el profesor coordinador destine un espacio semanal a escuchar informes, discutirlos, etc.

Se insiste en que la institución no debe interferir en los planes o programas de los grupos más allá del adecuado control que la seriedad de los procedimientos exige. Las primeras dificultades que seguramente surjan deberán encontrar, particularmente en el primer año de la carrera, al docente en función de animador, respetuoso de los señalados intereses.

Es probable que un programa de desarrollo y/o actividades diversas de la comunidad demande la participación de más de un grupo e incluso del docente, quien verá cómo gradúa sus propias disponibilidades de tiempo, hablando francamente con los estudiantes. (Hay saludables formas de colaboración itinerante, alterna y otras para implementar en estos casos con la cooperación de los miembros de dicha comunidad). La institución debe asegurar que este espacio y tiempo libres pertenezcan enteramente a los estudiantes y pueda hacer todo tipo de propuestas socialmente significativas. Esto configura una posibilidad real de descubrir aptitudes.

8. Ausencia de asignaturas o materias

Este Currículo no incluye asignaturas por cuanto su naturaleza estructural, dinámica, opta por categorías de organización del conocimiento y la enseñanza diferentes a las tradicionales. Esto exige un sistema de trabajo en el aula y fuera de ella, que requiere un proceso de evaluación continua.

Se trata de una forma diferenciada de organización curricular, cuya dinámica interna, como es obvio, no figura en el papel. Depende de los ejecutores —docentes, alumnos, directores— del proyecto.

La asignatura actual es un "recorte" o "delimitación" que atiende a otros puntos de vista que no responden a la concepción epistemológica de este plan. Tampoco incluye programas analíticos ni señalamientos extensos sobre contenidos. Se espera que el docente con sus alumnos los construya y reconstruya como parte de su formación.

9. Sistema de evaluación y promoción

Si bien ambos sistemas están íntimamente ligados, tienden a ser reglamentados por aparte dada la fluidez con la que se configuran las situaciones, tanto generales cuanto particulares de cada institución concreta. Ello no

obsta, sin embargo para que se efectúen aquí algunas recomendaciones sobre el particular. En primer lugar que la asistencia a clases sea obligatoria dada la naturaleza teórico-práctica, sistematizada, de los estudios. En segundo lugar, que conviene implementar un sistema de evaluación continua, no coercitivo, que permita la recuperación del saber y las destrezas.

Por fin, que sería importante que se instituyera un doble sistema de evaluación: con examen final y sin examen final. Esto equivale a decir que es preciso establecer pautas claras sobre el particular.

10. Sistema de correlatividades

La reglamentación de este sistema se hará también por aparte, dejando margen para su adecuación a la realidad de cada carrera y a las metodologías y procedimientos didácticos que se implementen en cada institución. La DINES producirá, ulteriormente, las bases sobre las cuales se fijarán las correlatividades correspondientes.

11. De los títulos y sus incumbencias

El cumplimiento estricto de todos los aspectos indicados en el presente currículo académico, acredita al estudiante, al final de la carrera, el título de "Maestro de Educación Básica", con la consiguiente mención distintiva puesta entre paréntesis: inicial, diferencial, rural, de adultos, de frontera o cualquier otra que las necesidades y conveniencias regionales —efectuada de acuerdo con los postulados de dicho currículo— exijan.

Esta mención indica una particular especialización para el ejercicio de la docencia en el primer tramo del proceso de escolarización. En ese sentido, la Dirección Nacional de Educación Superior tomará los recaudos necesarios para hacer las adecuaciones pertinentes de los currículos. La incumbencia del título de Maestro de Educación Básica corresponde a la capacidad para ejercer docencia en escuelas primarias y pre-primarias, comunes y las escuelas que se encuadran en la particular especialización que la mención indica.

Aquellos alumnos que al final del segundo año de la carrera de magisterio, opten por interrumpir sus estudios, podrán obtener un título intermedio: el de Bachiller (c/orientación) cuya incumbencia es habilitar para seguir estudio superiores—universitarios y no universitarios— de diversa naturaleza; pero con particular preparación para los estudios del área de las Ciencias de la Educación.

OBSERVACION: El "Programa de reciclaje D.I.N.E.S./O.E.A." previsto para acompañar la aplicación del presente currículo académico incluye la redacción de sendos "cuadernos pedagógicos" que amplían los aspectos más importantes del mismo.

La elaboración del presente Anteproyecto estuvo a cargo del Doctor Ovide Menin, con la colaboración de la Profesora Clelia Costaguta y María de los Milagros Cascallar Casal, Licenciada en Sociología. En la elaboración de los módulos de las distintas áreas colaboraron los siguientes especialistas:

CIENCIAS DE LA MATEMATICA
Norma Sanguineti de Saggese
Lucrecia Iglesias
Alicia Torelli de Nocera

CIENCIAS DEL LENGUAJE
Sara Ester Melgar
María Cristina Chiocci
Graciela Alisedo de Costa

CIENCIAS SOCIALES
Susana Nélida Royo
Nilda Louro

CIENCIAS DE LA EDUCACION
María Isabel Bontá
Raquel Gutman de Saientz
Susana Pires Mateus
Celia Méndez de D' Alessio
Adriana Haurie

CIENCIAS NATURALES
Juan Lorenzo Botto
Noemí Fernández de Bocalandro
Jorge Alberto Rubinstein
Faustino Beltrán

VISTO la solicitud de la Dirección Nacional de Educación Superior, en el sentido de iniciar la aplicación de un nuevo curriculum académico para la formación de maestros destinados a la educación básica (primaria y preprimaria), aplicación que se hará en grupos regulables de Escuelas Normales Superiores, de manera que la experiencia en sí permita su paulatino ajuste a los requerimientos de la realidad social, y

Considerando:

Que el carácter "semi estructurado" del citado curriculum brinda oportunidades concretas para su adecuación regional, periódica, de acuerdo con las posibilidades materiales del medio y la capacidad creadora de docentes y estudiantes;

Que la flexibilidad de su estructura exige que la institución formadora, en tanto continente real de un nuevo estilo de trabajo pedagógico, en lo intra mural cuanto extra mural, asegure univocidad de criterios en la gestión;

Que la doble dependencia que en materia de conducción y supervisión mantienen actualmente las Escuelas Normales Superiores debe corregirse en favor de un desarrollo orgánico del plan, y la facilitación de las acciones complementarias que su aplicación exige;

Que en ese sentido la formación de maestros se ha concentrado últimamente en la Dirección Nacional de Enseñanza Superior, lo cual aconseja transferir progresivamente dichas Escuelas como unidades totales, de naturaleza específica, rescatando sus raíces históricas y reinscribiendo la esencia de su quehacer en un nuevo contexto —regional, nacional y universal— de manera que readquiera la identidad que ha perdido como institución formativa integral.

EL MINISTRO DE EDUCACION Y JUSTICIA

Resuelve:

ARTICULO 1º.- Aprobar el Curriculum Académico (Plan de Estudios) adjunto, de cuatro años de duración, destinado a formar "Maestros de Educación Básica" regulable periódicamente en diversas modalidades, según las necesidades y requerimientos locales y regionales, que figura como anexo número 1.

ARTICULO 2º.- Transferir las veinticinco Escuelas Normales Superiores que figuran en la lista anexa número 2, a la Dirección Nacional de Enseñanza Superior, de modo que la relación técnico-administrativa que se genere entre la citada Dirección Nacional y dichas Escuelas, se vuelva más orgánica y supere la diversificación burocrática que las afecta, en favor de líneas de gestión democrática acordes con la política educacional que trata de llevar a cabo este Ministerio.

ARTICULO 3º.- Autorizar a la Dirección Nacional de Educación Superior la aplicación del Plan de Estudios citado en el Artículo 1º de la presente resolución.

ARTICULO 4º.- Incluir estas Escuelas Normales Superiores, que mantendrán su denominación histórica,

en la misma categoría de los Institutos de Educación Superior, si bien con departamentos complementarios de diverso nivel (inicial, primario, ciclo básico común y formación docente) para cuyo efecto se tomarán, progresivamente, las medidas relacionadas con estilo de trabajo, metodología, formas de evaluación, reglamentos internos y otros que signen con claridad dicha categoría institucional. Al igual que los demás Institutos Superiores se dará una organización Departamental del siguiente modo:

4.1. Departamento de Educación inicial (abarca el Jardín de Infantes, Pre-Escolar o Pre-Primaria);

4.2. Departamento de Educación Primaria (abarca los grados 1º a 7º);

4.3. Departamento de Ciclo Básico (abarca 1º a 3º año de educación media);

4.4. Departamento de Formación Docente (abarca los cuatro años de magisterio) que se integrará con sendas Secciones, correspondientes a las áreas del Curriculum vigente: Ciencias del Lenguaje, Ciencias de la Educación, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Ciencias de la Matemática;

4.5. Cada Departamento será coordinado por un director y el número de vicedirectores que reglamentariamente corresponda. Cada Sección, por un Jefe y la institución total por un rector.

ARTICULO 5º.- Encargar a la Dirección Nacional de Educación Superior recabe ante cada organismo pertinente, la adecuación de los organigramas, reglamentos y denominaciones que la nueva organización interna demanda.

ARTICULO 6º.- Comunicar a quienes corresponda y cumplido archivar.

OM. ACM.-

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso
(1061) Capital Federal - República Argentina

FUNDAMENTACION TEORICA DEL CICLO BASICO GENERAL SU ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO

PRESENTACION

I - FUNDAMENTACION TEORICA DEL CICLO BASICO GENERAL

1. Perfil socio-cultural de la Educación Media.
2. Diseño curricular y política educativa.
3. La institución como objeto de transformación.
4. Perfeccionamiento Docente integrado al curriculum.
5. Características de la propuesta curricular.
6. Niveles de concreción del diseño curricular.
7. Fundamentación del enfoque interdisciplinario.
8. Objetivos de la Educación Media.
9. Objetivos del Ciclo Básico.

II - ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DEL CICLO BASICO GENERAL

1. Equipo de Coordinación Central.
2. Equipo de Coordinación Zonal.
3. Comisión de Fundamentos e Instrumentos.
4. Comisión de Coordinación de Talleres de Educadores.
5. Estructura de la unidad escolar.
6. Organización operativa.
7. Esquema de asignación de horas.
8. Organización de la tarea didáctica.
9. Sistema de evaluación, calificación y promoción.
10. Fundamentación de los talleres.
11. Area de las Ciencias Exactas y Naturales.
12. Area de la Ciencias Sociales.
13. Area de la Comunicación y Expresión.
14. Area de la Tecnología.

I - FUNDAMENTACION TEORICA DEL CICLO BASICO GENERAL

1. PERFIL SOCIO-CULTURAL DE LA EDUCACION MEDIA.

El significado de la propuesta en términos de política educativa está basado en:

a) La integración de los primeros tres años de educación media a la educación básica, común y obligatoria.

b) La redefinición de la función social y cultural del Ciclo Básico, para la integración de los perfiles culturales y sociales fragmentarios que aún coexisten en el sistema.

c) La formulación de un Ciclo Superior de Orientación y Especialización que permita la inserción social y laboral del joven, garantice la continuidad educativa a través de un proyecto flexible y coherente con el perfil de desarrollo socio-económico, cultural y democrático del país.

La integración del Ciclo Básico a la educación básica, común y obligatoria es parte de los lineamientos que devienen de una política educativa pensada y planeada para todos, de acuerdo con los principios de la igualdad de oportunidades y posibilidades de acceso, permanencia y calidad del proceso educativo.

El proyecto que estructura el Ciclo Básico General propone la integración del trabajo técnico y manual con el trabajo intelectual, escindidos en nuestro sistema educativo pero ya reunidos en la interacción entre la ciencia, la técnica y la producción tecnológica de la sociedad industrial moderna.

La igualdad de oportunidades y posibilidades debe expresarse en cambios cualitativos que transformen la calidad del proceso educativo, integrando la formación humanística, científica y técnica con la formación de la personalidad y la formación social democrática.

Esta transformación es mucho más que una redistribución de materias. Requiere variaciones en el diseño de la estructura curricular que permitan la integración fluida del conjunto de las dimensiones de la cultura en el proceso educativo.

El Ciclo Básico, desarrollará la diversidad de la respuestas educativas, en relación con las características regionales y con la paulatina orientación vocacional del adolescente. esta diversidad exige la construcción de un programa educativo homogéneo que permita la inserción en la realidad social y cultural inmediata y la formación personal del adolescente.

La creación de un Ciclo Superior de Orientación y Especialización responde a una concepción educativa tendiente a la formación vocacional y laboral. Favorece la aproximación a áreas específicas de la participación social del joven, y propicia, sobre todo para los sectores sociales populares, su conexión con el aparato productivo, constituyéndose en un objetivo impostergable para la transformación de las condiciones de vida y para la continuidad de los estudios.

La estructuración del Ciclo Superior considerará:

a) La continuidad de la formación social y cultural, tal como se la concibe en el Ciclo Básico General.

b) El mantenimiento y desarrollo de los principos políticos, sociales y pedagógicos establecidos para el conjunto de la educación media.

c) La profundización del conocimiento y la práctica de formas solidarias en actividades económicas y sociales.

d) La adaptación de los perfiles educativos a las prácticas laborales y orientaciones vocacionales socialmente significativas. Contará para ello con la necesaria flexibilidad en su estructura y estrecha vinculación con los sectores sociales para orientar la práctica laboral del joven estudiante.

e) El seguimiento del egresado, para evaluar el impacto social del perfil educativo en desarrollo.

f) La posibilidad de continuar su formación.

2. DISEÑO CURRICULAR Y POLITICA EDUCATIVA

Este curriculum está diseñado a partir de los principios orientadores de la política educativa para el nivel medio, los que se constituyen en parámetros de la reelaboración y la evaluación permanente del mismo.

Estos principos son:

1. Igualdad de oportunidades y posibilidades educativas, que garanticen el acceso a la educación formal, así como también la permanencia y el egreso para todos los sectores sociales.

2. Adecuación del modelo pedagógico a las condiciones cuanti y cualitativas de la demanda, asegurando el mejoramiento de la calidad del proceso educativo.

3. Redefinición de los fundamentos y contenidos curriculares en función de su significación social.

4. Integración de las dimensiones humanística, científica y técnica en el proceso educativo.

5. Formación integral que promueva la internalización de valores permanentes, el desarrollo de actitudes afectivas, priorizando la tolerancia, la participación y la solidaridad.

6. Creación de un Ciclo Básico General como parte de la educación básica, común y obligatoria.

7. Creación de un Ciclo Superior modalizado orientado hacia las prácticas socioeconómicas, científicas y culturales significativas para la sociedad.

8. Descentralización democratizadora de los niveles de "planeamiento, ejecución y evaluación".

9. Integración al proceso educativo de los recursos humanos, económicos, tecnológicos e infraestructurales de la comunidad.

10. Jerarquización social, científica y pedagógica del rol docente a partir de una tarea grupal y cooperativa.

11. Redefinición de la actualización y el perfeccionamiento docente integrados a la práctica educativa en el marco de la Educación Permanente.

12. Integración a los principios de la orientación educativa para el desarrollo del adolescente y el joven en el marco de la Educación Permanente.

A los principios generales de la política educativa explicitados es necesario agregar los siguientes lineamientos:

— Revitalización de las redes de participación de la comunidad en general y de los padres en particular en la vida institucional de la escuela.

— Desarrollo de la regionalización en el marco de una política educativa nacional.

3. LA INSTITUCION COMO OBJETO DE TRANSFORMACION

Todo proyecto democrático de transformación educativa, intenta una más justa redistribución social de posibilidades de conocimiento. Lo que no siempre se toma en cuenta es que el sistema educativo y la institución escolar en su organización y estructura son una forma de distribución social del saber, donde se escinden fuertemente el planeamiento y la ejecución, la decisión y la implementación, la investigación y la docencia y donde la gestión significa principalmente un control burocrático.

La conceptualización de la institución como objeto de transformación y de la situación de los grupos y organizaciones que la integran, es un paso ineludible para la enunciación de los fundamentos epistemológicos y técnico-pedagógicos que sustentan un programa de transformación. Esta redefinición del programa implica la integración de estrategias y tiempos específicos para la reflexión crítica y el desaprendizaje de funciones institucionales fuertemente legitimadas que permitan la formación de nuevos espacios y modalidades de interacción para dinamizar el cambio en su conjunto.

Si bien la redefinición de la tarea y de la relaciones sociales de los grupos en la escuela requieren una instancia de coordinación y de gestión, de ninguna manera es conveniente que dicha instancia cristalice las relacio-

nes y las acciones, sin dejar espacios institucionales para que puedan ser recreadas a partir del perfeccionamiento docente que permita la actualización permanente del curriculum.

El programa de transformación institucional supone la realización de los siguientes procesos:

a. Favorecer la función activa del alumno en el proceso de aprendizaje.

b. Redefinir el rol docente como participante creativo del diseño curricular.

c. Reconocer institucional y económicamente las horas de planeamiento como un proceso grupal de construcción del tercer nivel curricular.

d. Centrar el perfeccionamiento docente en las necesidades y reflexión surgidas de la práctica pedagógica.

e. Integrar a los preceptores como parte de los equipos docentes.

f. Promover la paulatina transición de las actuales formas de gobierno escolar hacia otras más participantes de todos los sectores institucionales fundadas en la descentralización de toma de la decisión, programación, procesamiento y evaluación de los procesos socio-educativos.

4. PERFECCIONAMIENTO DOCENTE INTEGRADO AL CURRICULUM

Consta de una etapa inicial orientada a la introducción en el Programa de Transformación y una etapa de perfeccionamiento continuo con espacios y recursos institucionalizados.

En el primer caso se trata de una actividad previa al inicio de la tarea en el Ciclo Básico y paralela al desempeño actual de las funciones docentes.

En el segundo se trata de una actividad sistemática e integrada al desempeño del rol docente en los establecimientos.

La continuidad y coherencia entre ambas etapas estará asegurada por los principios que orientan la acción y las estrategias metodológicas.

Los principios que sirven de base al perfeccionamiento permanente son los siguientes:

1. Principio de participación deliberativa y de autoformación

Este principio deriva de considerar que la tarea a realizar se dirige a adultos y en consecuencia exige respetar su autonomía y responsabilidad. En este sentido el perfeccionamiento, es una **propuesta** que será justa a través de la concertación entre la necesidades y posibilidades individuales y grupales de los docentes y las demandas que el Ciclo Básico plantea.

Esto supone que metodológicamente, el trabajo se centre en la participación activa y la vivencia por parte de los docentes de la experiencia que ellos deben ofrecer a sus alumnos. Sólo docentes capaces de hacer sus propias observaciones, de recoger información significativa sobre la realidad, de ser creativos y cooperativos con otros en función de un objetivo, podrán ofrecer a sus alumnos oportunidades para hacer esto mismo.

2. Principio de transformación integral

En este sentido, se sostiene la importancia de combinar la experiencia y los conocimientos previos del docente con nuevos aportes de instrumental teórico y metodológico en tres dimensiones de formación:

a) **la formación científica en su especialidad.** Esto supone una profundización y actualización del conocimiento de su disciplina así como del método científico propio de la misma.

b) **la formación pedagógica** que permita al docente contar con un marco interpretativo y con recursos metodológicos que fundamenten y orienten su propia práctica. En este sentido se contempla la necesidad de abarcar a partir de la experiencia del docente, aspectos didácticos, psicosociales, de psicología del aprendizaje, de diseño curricular, etc.

c) **la formación psico-sociológica** que permita al docente contar con capacidad para comprender, modi-

ficar y/o desarrollar sus relaciones educativas: educando-educador y relación con el grupo-clase, relaciones institucionales e interinstitucionales y relaciones con la comunidad.

La metodología empleada, debe posibilitar al docente la evaluación crítica de su propia práctica, así como el entrenamiento en actividades participativas que lo orienten hacia la autogestión en el cambio de su rol profesional.

3. Principio de formación por la investigación

Esto supone el desarrollo de la capacidad del docente para la utilización de métodos científicos de análisis y la evaluación crítica tanto de los avances en su campo como de la práctica de su profesión docente.

Es conveniente emplear además de los métodos propios de la investigación, denominada "cuantitativa" otros, provenientes de paradigmas alternativos como la investigación cualitativa, la investigación participativa, etc.

La estrategia metodológica que ofrece mayor coherencia con el encuadre teórico planteado para el perfeccionamiento es el Taller.

El Taller, se caracteriza por ser:

— una opción de trabajo en pequeños grupos.
— un espacio para la participación activa de los integrantes.
— un lugar donde la responsabilidad del aprendizaje reside fundamentalmente en los propios participantes.
— un proceso que aprovecha la propia experiencia de los participantes como material de reflexión.
— una técnica que convierte al grupo en analista de las prácticas escolares y sociales en la cuales los participantes son actores.
— un ámbito donde se concreta el trabajo propuesto.
— un espacio para aplicar los métodos de investigación.

Objetivos

El perfeccionamiento se propone ofrecer espacios de trabajo que permitan a los docentes el desarrollo profesional a partir del análisis de valores, creencias y conocimientos sobre los que elaboran su accionar docente. El logro de este objetivo y de los específicos que de él derivan exceden la posibilidades del Programa en su etapa inicial y exigirán una tarea permanente de autogestión en las etapas siguientes.

Los objetivos de la propuesta de perfeccionamiento se definen en dos dimensiones:

1. Dimensión **actitudinal.**

Será necesario promover en los docentes, como **"actores del proceso"**, y en tanto **equipos** de trabajo:

— Una actitud crítica y flexible que les permita la evaluación y el perfeccionamiento continuo de su tarea, superando enfoques dogmáticos y atomizados.

— Una actitud abierta y perceptiva para recoger material significativo de la interacción con los alumnos, los otros docentes, la institución y la comunidad.

— Una actitud positiva y activa frente a la necesidad de buscar alternativas de acción no tradicionales, comprometiéndose con su desarrollo.

— Una actitud cooperativa que les permita la interacción y el trabajo en grupo, reconociendo las potencialidades personales y grupales.

— Una actitud positiva y creativa frente a la propuesta de cambio para que puedan vivenciar situaciones críticas o de fracaso resignificándolas como situaciones de aprendizaje que afianzan la experiencia.

2. Dimensión **cognoscitiva**

Será necesario brindar oportunidades para que los docentes en tanto profesionales, logren conocimientos en las dos áreas que intervienen en el desempeño de la práctica docente.

2.1. **Area de formación específica**

— Conocimientos fundamentales acerca de la estructura y fundamentos epistemológicos de la disciplina de su especialidad.

— Conocimiento instrumental de los conceptos y principios básicos de las disciplinas que integran el área en la que su especialidad se incluye.

— Conocimiento de los nuevos aportes que se incorporan a la disciplina de su especialidad.

— Capacidad para organizar interdisciplinariamente los contenidos de su disciplina específica en el área en que ésta se incluye.

2.2. **Area pedagógico-didáctica**

— Capacidad para reconocer sobre los fundamentos teóricos en que se basa su acción educativa.

— Capacidad para implementar modos alternativos de conducción del aprendizaje.

— Conocimiento de los aportes de la distintas discilinas que sirven de fundamento para la acción educativa.

5. CARACTERISTICAS DE LA PROPUESTA CURRICULAR

El Curriculum que se establece para el C.B.G. es **integrado**, en tanto ya no presenta una organización conceptual que fragmenta la realidad, sino que ésta es alcanzada desde una perspectiva fundamentalmente interdisciplinaria.

El objetivo del proceso educativo no es ya la acumulación enciclopédica de conocimientos sino la integración de conceptos que posibilita la comprensión de la realidad.

Un curriculum integrado implica la existencia de contenidos básicos y generales socialmente significativos.

La conformación de **áreas** permite una integración válida de los conocimientos y al mismo tiempo puede facilitar la comprensión de fenómenos sociales, personales y naturales.

Se prioriza la estrategia de **resolución de problemas** como metodología de abordaje de la realidad, a partir de la cual se reconstruyen los conocimientos para favorecer la construcción y desarrollo del pensamiento. Los problemas pueden responder a las diferencias del medio social y cultural en función del cual se reconstruye el conocimiento, sin que ello implique renunciar a la organización conceptual de aquellos conocimientos también socialmente significativos que no son propios de la realidad inmediata.

Esta propuesta curricular implica la participación del equipo docente como instancia de planificación, ya

que dicha participación es fundamental en la organización de los problemas, que cumplen, al mismo tiempo, con los requisitos de responder a la realidad del alumno y al marco conceptual básico de la propuesta curricular. Sin el primero, el curriculum se cerraría y dejaría excluida la participación activa de la realidad social y del alumno, y sin el segundo, los problemas se transformarían en temas vaciados de contenido. De esta manera se correría el riesgo de que en nombre de una pedagogía activa se descuidara la calidad del proceso educativo.

El curriculum quedará abierto a la investigación del docente y a la búsqueda de aquellos ejes de problematización significativos para el alumno y su grupo social y permitirá al mismo tiempo por sus estrategias de aprendizaje un alto nivel de adquisición conceptual.

La propuesta curricular permite al grupo de alumnos la participación que implica tomar parte en el diseño de los problemas y en la formulación de estrategias para su resolución, pero no se **confundirá la participación activa del alumno con el vaciamiento conceptual del diseño curricular propuesto, ni la actitud orientadora del docente como abandono de su función específicamente pedagógica.**

6. NIVELES DE CONCRECION DEL DISEÑO CURRICULAR

El modelo adoptado tiene en cuenta el establecimiento de tres niveles progresivos de concreción del diseño curricular.

El cuadro siguiente proporciona una visión del conjunto de la estructura del diseño curricular; como se observa, la estructura contempla tres niveles sucesivos de concreción; los dos primeros constituyen el diseño curricular base.

Según el cuadro, el **primer nivel** de concreción del diseño curricular del Ciclo Básico General incluye la fundamentación teórica, análisis institucional psicológico y pedagógico: objetivos generales de la educación media; objetivos generales del ciclo básico, es decir, el marco conceptual que sustenta el proyecto.

El **segundo nivel** abarca la definición de las áreas curriculares, su fundamentación teórica y metodológica. Incluye, también, la elaboración de los ejes conceptuales con las orientaciones didácticas específicas por área (sugerencias metodológicas y bibliografía específica), además, la secuencia de los ejes conceptuales que será presentado en un diagrama de ejes integrados y, finalmente, el apoyo bibliográfico general.

El **tercer nivel** ejemplifica, mediante unidades didácticas por áreas una de la formas de organización curricular posibles para desarrollar el curriculum.

Pero como el diseño curricular es semiestructurado, deja en manos de los docentes la responsabilidad de terminar su construcción adecuándola a cada situación particular, atendiendo a las características de los alumnos y a otros factores presentes en el contexto escolar. El diseño, además, estará sujeto a las modificaciones y correcciones que surjan de su aplicación y desarrollo.

7. FUNDAMENTACION DEL ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO

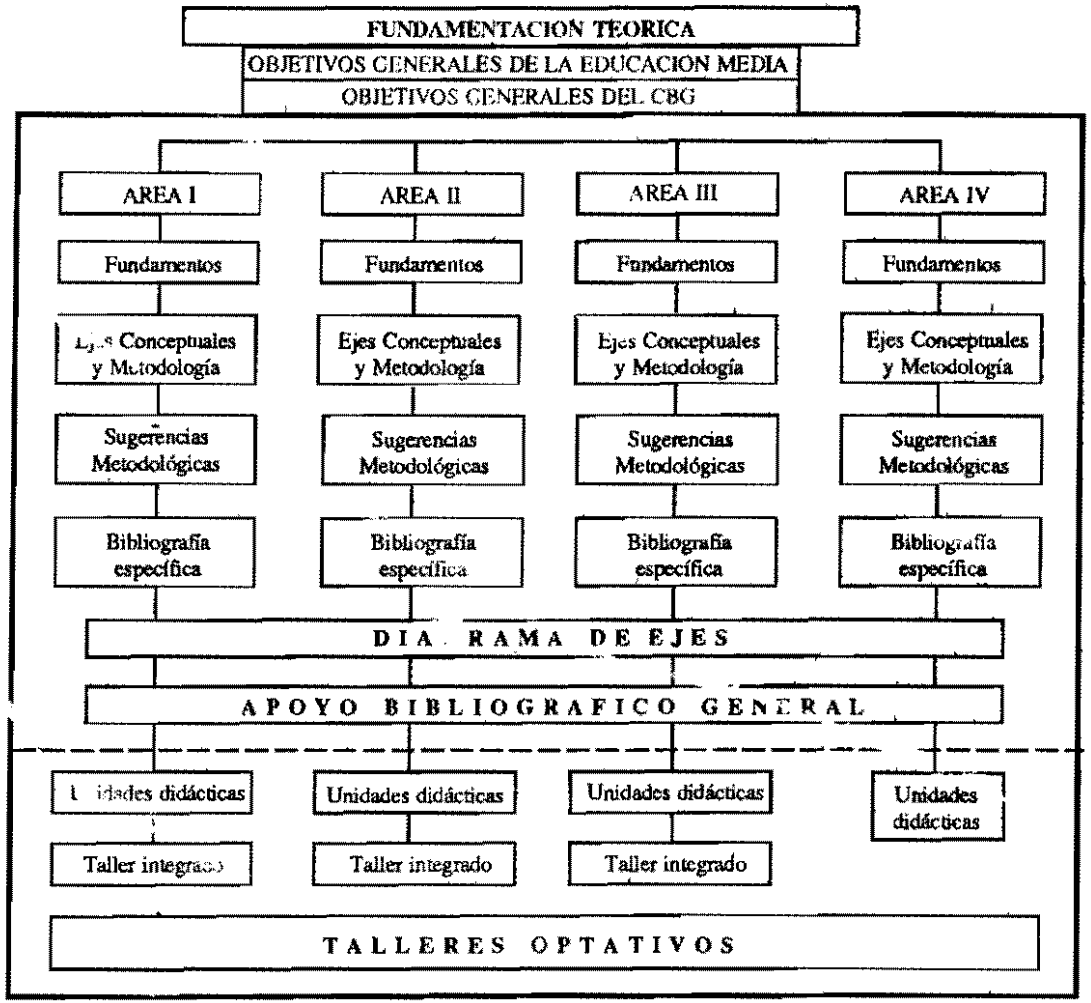
El proceso de aprendizaje nos pone ante un objeto de conocimiento y un sujeto cognoscente. Una realidad por conocer en la que la ciencia, el arte y la tecnología, surgen como instrumentos socio-históricos de su construcción epistemológica y como modelos dinámicos de su representación y transformación por parte del hombre.

En este marco de referencia en el que la ciencia, el arte y la tecnología plantean como objetos de aprendizaje, en tanto que son mediatizaciones sociales y culturales del conocimiento de la realidad, los cambios que surgen en sus representaciones y métodos de abordaje son significativos para integrar este modelo curricular, ya que constituyen una instancia que favorece la comprensión objetiva y creativa de la realidad.

Por otra parte, el sujeto de conocimiento está definido por:

1. La situación social y cultural en función de la cual la realidad cobra significado como objeto de problematización y transformación.

DISEÑO CURRICULAR BASE



AREA I Comunicación y Expresión
AREA II Ciencias Sociales
AREA III Ciencias Exactas y Naturales
AREA IV de la Tecnología

2. Las estructuras psicológicas en función de las cuales asimila la realidad, en este caso la ciencia, el arte y la tecnología, convertidos así en esquemas propios a partir de los cuales descubre e inventa.

Atendiendo a estas características, la ciencia, el arte y la tecnología, requieren entonces de una reconstrucción y reflexión pedagógica en la cual, aun siendo una organización válida, corren el riesgo de no ser instrumentos sociales y psicológicamente significativos para el alumno y el proceso educativo.

La revisión crítica de los sistemas interdisciplinarios desde la epistemología científica y pedagógica son problemas no reducibles, necesarios por igual e integrables en el análisis que surja de ellos.

La formación científica ha estado sumamente impregnada de una tradición epistemológica que pone el acento en la ciencia como un sistema organizado de leyes que termina convirtiéndola así en un conjunto aislado de contenidos sin historicidad ni dinámica constructivas.

Por otra parte, el método definido como objeto privilegiado de interdisciplinariedad, aislado de los conceptos, puede mantener un alto grado de desintegración en la representación del mundo.

La elección entre el concepto o el método como ejes de la interdisciplinariedad lleva a una parcialización de la misma y a un error conceptual con respecto a la ciencia.

Tanto el curriculum centrado en los conceptos aislados de la metodología o en esta última aislada de los primeros, fragmentan el proceso de generación del conocimiento e ignoran **la base misma del problema científico que es la búsqueda de la explicación de la realidad, su comprensión causal; su porqué y su cómo.**

La interdisciplinariedad como modelo de explicación de la realidad no puede asislarse del concepto, la ley y el hecho, pero al mismo tiempo no puede renunciar a las operaciones del sujeto como constructor de conceptos.

La organización interdisciplinaria por problemas plantea de otro modo la forma de abordaje de la realidad. La realidad es objeto de conocimiento de la ciencia en tanto ésta busca la comprensión de las causas de los fenómenos que son significativos para quien construye el aprendizaje. No se trata de descubrir la realidad sino de preguntarse acerca de su explicación y de replantearse su conocimiento en función de la resolución de aspectos que surgen como un obstáculo relevante para el desarrollo personal y la participación social. El planteo de problemas enfatiza la necesidad de centrar el aprendizaje en la formulación de preguntas causales o en el planteo de obstáculos a resolver. En función de estas preguntas y obstáculos la ciencia se integra como una estrategia de resolución y la realidad se tematiza en la medida que es objeto de problematización. Conocer es entonces una forma de transformación y la ciencia una estrategia para preguntarse y organizar dicho proceso.

Otros planteos aunque parciales, para abordar la interdisciplinariedad, son el tema y el centro de interés.

De hecho los tres planteos son parcialmente integrables. El tema suele reflejar el conjunto de relaciones conceptuales interdisciplinarias a alcanzar, representa un recorte de la realidad que se supone favorece la integración de diversas fuentes e instrumentos de información: (el barrio, el ecosistema, los partidos políticos, la ciudad, el campo, el equilibrio mecánico, la densidad de los cuerpos, las ecuaciones, etc.). El problema puede generar la misma estructura conceptual de un tema, pero el flujo de información y estrategias de conocimiento surge a partir de la necesidad de darle respuesta.

¿Cómo se relacionan las personas de mi barrio? ¿Qué problemas tienen las personas de mi barrio? ¿Cómo es la vida en el cañadón de la zona? ¿Por qué aparecen peces muertos en la laguna X? ¿Por qué la caza está regulada o prohibida en diferentes épocas del año? ¿De qué depende que un cuerpo flote o se hunda en el agua?

El planteo de un problema puede generar la ampliación a nuevos aspectos a problematizar, así como el tema se puede estructurar en subtemas, para esto último basta la coherencia lógica de los contenidos entre sí, mientras que para el desgranamiento de problemas, la relación está en función de ser un elemento que coadyuve a la resolución o explicación de los otros.

En el problema el concepto se instala en el aprendizaje como un instrumento de resolución; es el contenido mismo del objeto de aprendizaje.

El alumno participa en la organización del proceso de aprendizaje a partir de sus propios intereses que podrán ser planteados en forma de problemas.

La interdisciplinariedad en el nuevo curriculum integrado

El diseño curricular presenta las siguientes características en lo que hace a su definición interdisciplinaria del sujeto y del objeto de conocimiento.

a. La organización conceptual interdisciplinaria tendrá un primer nivel de constitución en función del agrupamiento de áreas por disciplinas cercanas. Si bien se toman en consideración la base de las ya existentes en los programas vigentes, se realiza una profunda revisión de su integración en áreas, de la fundamentación epistemológica de cada disciplina, del orden de construcción y relación de los conceptos predominantes en cada una de ellas y se repondrán contenidos de disciplinas relegadas o ausentes en la actualidad.

b. A partir de las áreas se definen ejes de integración interáreas.

Los ejes conceptuales que determinan los contenidos de cada área están definidos en función de un núcleo del área inserto en un sistema de relaciones multidisciplinarias que relacionan las áreas.

c. Si bien por motivos epistemológicos y de desarrollo histórico de las disciplinas se ha incluido "Lengua" en el área de Comunicación y Expresión y "Matemática" en el área de Ciencias Exactas y Naturales, se concibe a ambas como instrumentos transversales del proceso de aprendizaje del conjunto de las áreas y disciplinas, sin que esto signifique la disolución de los procesos de aprendizaje que les son propios como disciplinas.

d. El último nivel de concreción del curriculum, el de la programación abierta al docente, consiste en la construcción, a partir de la investigación que el docente realice de los intereses del adolescente y su medio, de ejes de problematización generadores del proceso de aprendizaje centrado en la resolución de los problemas planteados.

8. OBJETIVOS DE LA EDUCACION MEDIA

1. Promover el compromiso de los educandos con los valores éticos individuales y sociales que les permitan crear un proyecto de vida en su contexto familiar y nacional.

2. Posibilitar al adolescente el desarrollo integral de su personalidad en un clima democrático, de manera que adquiera clara conciencia de la realidad y de la posibilidad de transformarla, a través del ejercicio efectivo de sus deberes y derechos.

3. Promover el desarrollo de la identidad regional, nacional y latinoamericana.

4. Promover la integración entre la escuela y la comunidad, a través de actividades que permitan una efectiva participación.

5. Desarrollar el sentido de la responsabilidad para asumir las consecuencias de sus propias acciones.

6. Crear condiciones que favorezcan la comunicación de los adolescentes grupal e individualmente, a través del conocimiento y el uso creativo de diferentes códigos de comunicación y expresión.

7. Asegurar el aprendizaje independiente, autónomo y permanente, valorando las posibilidades creativas del trabajo.

8. Propiciar relaciones cooperativas que estimulen el desarrollo de la afectividad, la creatividad, el pensamiento científico y el juicio crítico favoreciendo la autonomía.

9. Estimular el pensamiento científico y su aplicación a problemas prácticos y significativos, permitiendo superar la tradicional dicotomía entre: teoría y práctica y entre trabajo intelectual y trabajo manual.

10. Posibilitar la construcción y aceptación de su nuevo esquema corporal, favoreciendo actitudes de respeto, cuidado y goce de su cuerpo.

11. Fomentar la elección racional para la prosecución de estudios superiores, armonizando aptitudes, vocaciones e intereses particulares con las necesidades nacionales y regionales.

12. Capacitar para su incorporación en el mundo del trabajo y/o la prosecución de estudios superiores.

13. Promover acciones tendientes a la instrumentación de técnicas de estudio y de investigación que posibiliten la auto educación permanente, acorde con las exigencias del mundo contemporáneo.

9. OBJETIVOS DEL CICLO BASICO

1. Profundizar los aprendizajes básicos adquiridos en el nivel primario y desarrollar aquellos propios que contribuyan a su inserción en el mundo social, respetando sus intereses y aptitudes.

2. Favorecer aprendizajes actualizados en el campo de la ciencia, la técnica, el arte y la vida social, a partir de la realidad inmediata y los intereses del preadolescente.

3. Acompañar el desarrollo de las capacidades afectivas y del pensamiento lógico y la adquisición del juicio crítico.

4. Favorecer la adquisición de técnicas de estudio privilegiando la investigación como método de aprendizaje, sin descuidar otros modos no científicos de abordar la realidad, que posibiliten la auto educación permanente.

5. Favorecer la socialización e individualización fomentando la asunción de responsabilidades y la organización de las tareas en forma solidaria y cooperativa.

6. Proporcionar oportunidades para el ejercicio de la vida democrática tomando conciencia de sus deberes y derechos.

7. Orientar para favorecer una mejor elección en la modalidad del ciclo superior.

II - ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DE CICLO BASICO GENERAL

1. EQUIPO DE COORDINACION CENTRAL

Funciones:

a. Elaborar el anteproyecto del C.B.G.
b. Diseñar el plan de aplicación y generalización del C.B.G.
c. Elaborar el Documento Base del C.B.G.
d. Formar y supervisar la Comisión de Fundamentos e Instrumentos del C.B.G.
e. Formar las Comisiones de Coordinación Zonal.
f. Planear y coordinar la realización del conjunto de acciones de apoyo.
g. Ser la última instancia en la toma de decisiones que no puedan ser resueltas por las instancias institucionalizadas por la estructura del C.B.G.
h. Gestionar y coordinar reuniones periódicas con el conjunto de los equipos de desarrollo del C.B.G.

Integrantes:

El Equipo de Coordinación Central está integrado por representantes de la Secretaría de Educación, la Subsecretaría de Gestión Educativa y las Direcciones Nacionales involucradas en el Proyecto (Educación Media, CONET, Educación Superior).

2. EQUIPO DE COORDINACION ZONAL

Funciones:

a. Coordinar el proceso de evaluación e integración de las diferentes experiencias de desarrollo zonal y realizar la integración de nuevas propuestas.
b. Gestionar la prestación de asesoría y apoyo científico, institucional, presupuestario y pedagógico, necesarios para la experiencia.
c. Coordinar y gestionar el diseño e instrumentación del plan de aplicación, evaluación y generalización del C.B.G.
d. Elaborar un informe periódico de evaluación y propuestas al Equipo de Coordinación Central del C.B.G.

Integrantes:

El Equipo de Coordinación Zonal está integrado por la Comisión de Rectores, los Coordinadores de áreas e interáreas y los coordinadores de los Talleres de Educadores.

3. COMISION DE FUNDAMENTOS E INSTRUMENTOS

• Instancia interdisciplinaria de asesoramiento y elaboración de los fundamentos epistemológicos y pedagógicos de las áreas y disciplinas involucradas en el diseño curricular del C.B.G.
• Instancia de apoyo técnico-científico a los programas de formación de Coordinadores de los Talleres de Educadores.

Funciones:

a. Elaborar documentos para las áreas y estrategias interdisciplinarias.

b. Participar en encuentros periódicos de evaluación del desarrollo del C.B.G. en los establecimientos.
c. Elaborar documentos de apoyo necesarios a partir de la demanda de las coordinaciones zonales y de las unidades educativas.
d. Diseñar los instrumentos de evaluación del curriculum.

Integrantes:

La Comisión de Fundamentos e Instrumentos está integrada por:

— Especialistas de las diferentes áreas y disciplinas con formación epistemológica.
— Especialistas de la diferentes áreas y disciplinas con formación didáctica.
— Especialista en Psicología Educacional.
— Especialista en Análisis Institucional.

4. COMISION DE COORDINACION DE TALLERES DE EDUCADORES

• Instancia que permite el desarrollo de un modelo autónomo y creativo de investigación pedagógica en el rol docente.

Funciones:

a. Elaborar el programa para los Talleres de Educadores.
b. Formar a los coordinadores de los Talleres de Educadores.
c. Supervisar en reuniones periódicas de control y orientación, el trabajo de los coordinadores de los Talleres de Educadores.
d. Elaborar material de apoyo para el desarrollo de los Talleres de Educadores.
e. Mantener reuniones periódicas de integración y evaluación conjunta con la Comisión de Fundamentos e Instrumentos.

5. ESTRUCTURA DE LA UNIDAD ESCOLAR

Espacio institucional permanente en el que con participación de los diferentes estamentos: personal directivo, docente y preceptores agrupados por curso:

5.1. Taller de Educadores

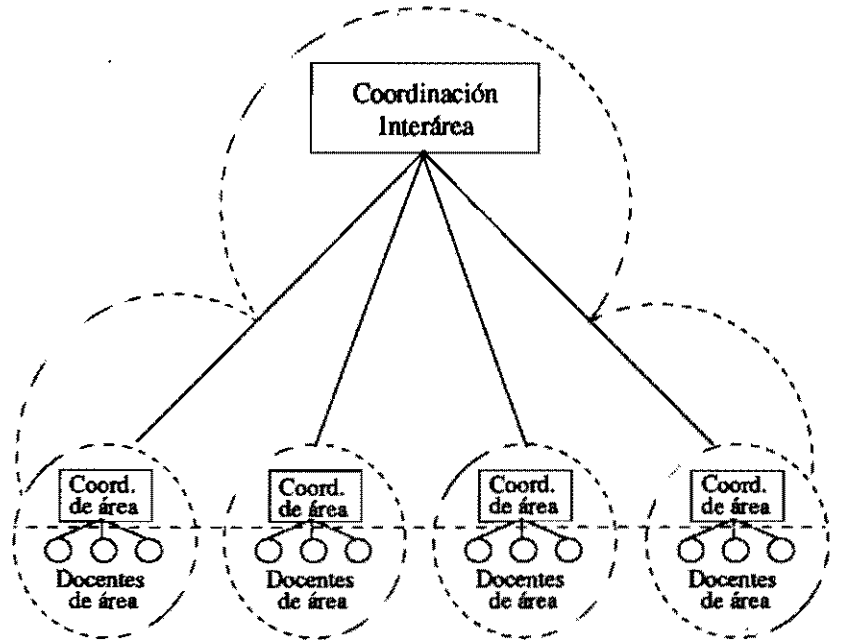
— se elaboran, gestionan y desarrollan estrategias tendientes a resolver la problemática institucional y pedagógica.
— se instrumentan, analizan y evalúan los procesos de perfeccionamiento docente.
La dinámica de funcionamiento del taller implica:

a. encuentros periódicos de reflexión del conjunto de los docentes de un mismo curso.
b. encuentros entre personal docente de diferentes cursos para la resolución de problemas comunes.
La coordinación está a cargo del Coordinador Interárea.

5.2. Coordinación de área e interárea

Espacio institucional permanente de integración del planeamiento educativo elaborado por los docentes.
A partir del trabajo realizado en los Talleres de Educadores respecto al rol docente y tomando como eje la evaluación integral del proceso se instrumenta interdisciplinariamente el planeamiento educativo.

La problemática que surja del desarrollo y evaluación de la programación curricular y de la práctica educativa retroalimenta las actividades de los Talleres de Educadores.



Cuadro Espacios de perfeccionamiento y planeamiento en la Unidad Educativa en página 195
Cuadro Ciclo Básico General en página 196

El Coordinador de Interárea de cada año, será miembro de la Coordinación del Taller de Educadores.

Todos los docentes tendrán horas dedicadas a planeamiento educativo, concebido fundamentalmente como un proceso grupal de elaboración, instrumentación y evaluación del tercer nivel de programación del diseño curricular a través del trabajo en las áreas y entre la áreas. El Coordinador de área será elegido por los docentes que la conforman.

5.3. Esquema básico de distribución horaria

DOCENTE DE AREA 2 Módulos (4 horas semanales)

1 Módulo	(2 horas)	TALLER DE EDUCADORES
1 Módulo	(2 horas)	PLANEAMIENTO DE AREA

COORDINADOR DE AREA		3 Módulos	(6 horas sen.anales)
	1 Módulo	(2 horas)	TALLER DE EDUCADORES
	1 Módulo	(2 horas)	PLANEAMIENTO DE AREA
	1 Módulo	(2 horas)	COORDINACION DEL AREA
COORDINADOR INTERAREA		4 Módulos	(8 horas semanales)
	1 Módulo	(2 horas)	TALLER DE EDUCADORES
	1 Módulo	(2 horas)	PLANEAMIENTO DE AREA
	2 Módulos	(4 horas)	COORDINACION INTERAREA

Las horas de Coordinación para el Coordinador de Area e Interárea, incluyen su participación como orientador con sus grupos de pares y el trabajo de indagación propia de su función.

Todos los Coordinadores serán elegidos por sus pares y rotarán en sus funciones anualmente. Los Coordinadores Interáreas no podrán ser al mismo tiempo Coordinadores de Areas si bien como docentes que continúan ejerciendo, participarán del trabajo del áera a la que pertenecen.

6. ORGANIZACION OPERATIVA

— El primer nivel del desarrollo curricular estará a cargo del equipo de Coordinación Central de planeamiento del CBG.

— En el segundo nivel participarán el equipo de Coordinación Central y las Comisiones de Fundamentos e Instrumentos de cada área.

— El tercer nivel le corresponde a las Comisiones de Fundamentos e instrumentos de cada área y a los equipos docentes de la unidades escolares.

El diseño de las diferentes unidades didácticas abarcará momentos interdisciplinarios, así como abordajes específicos de las disciplinas que lo requieran e integren el área..

Vale la pena señalar, que aun así, la responsabilidad de la programación y el logro de los objetivos propuestos será compartido por todos los integrantes de la misma. Se sugiere con respecto a la ejecución de las unidades programadas la presencia de más de un profesor frente al curso cuando puedan compatibilizarse los horarios.

Para viabilizar esta tarea de equipo surge la figura del **coordinador de área**, elegido por los profesores del área; cuyas funciones son:

— Compatibilizar la tarea llevada a cabo por los integrantes del área.

— Ser el portavoz, en las reuniones interáreas, del conjunto de las decisiones, problemas y necesidades que surjen de las reuniones del área.

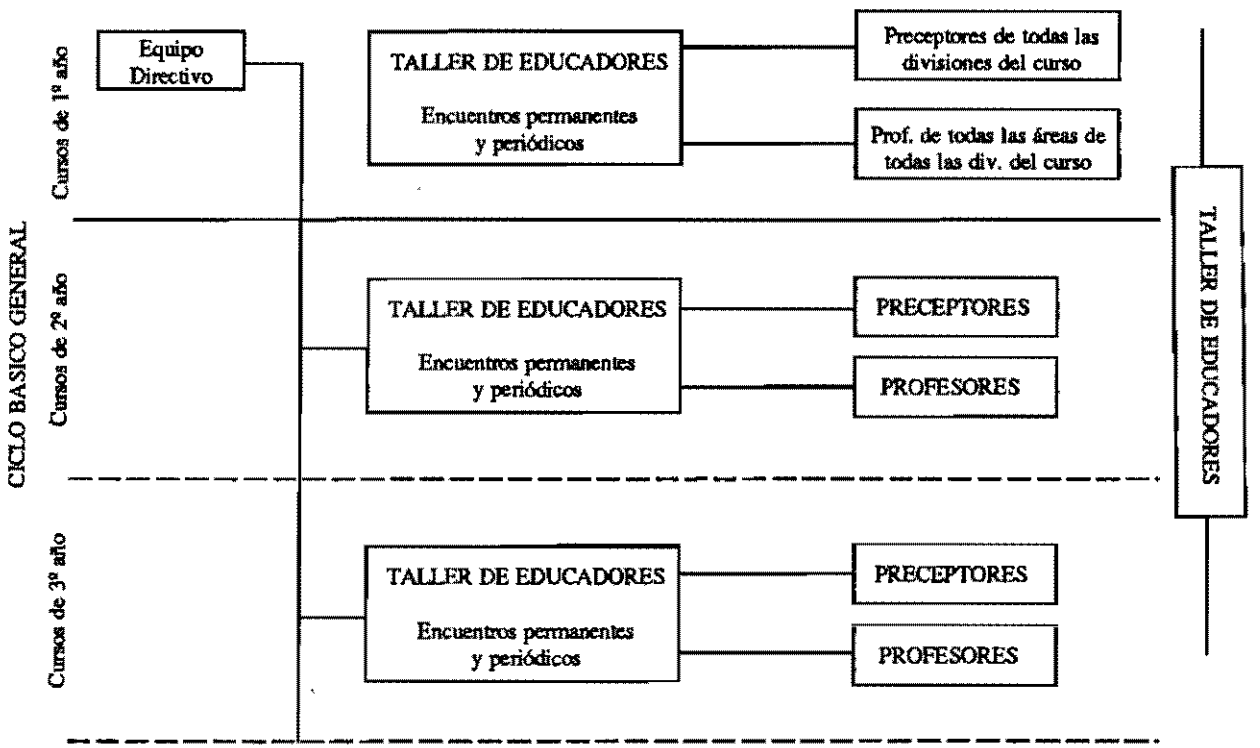
— Ser el nexo de comunicación entre la reuniones interáreas y los profesores del área.

Las unidades didácticas elaboradas por las diferentes áreas deben ser presentadas en las reuniones interáreas para favorecer las integración de la mismas, a fin de canalizar en la práctica la resolución de problemas interdisciplinarios que comprometen a las disciplinas de las diferentes áreas.

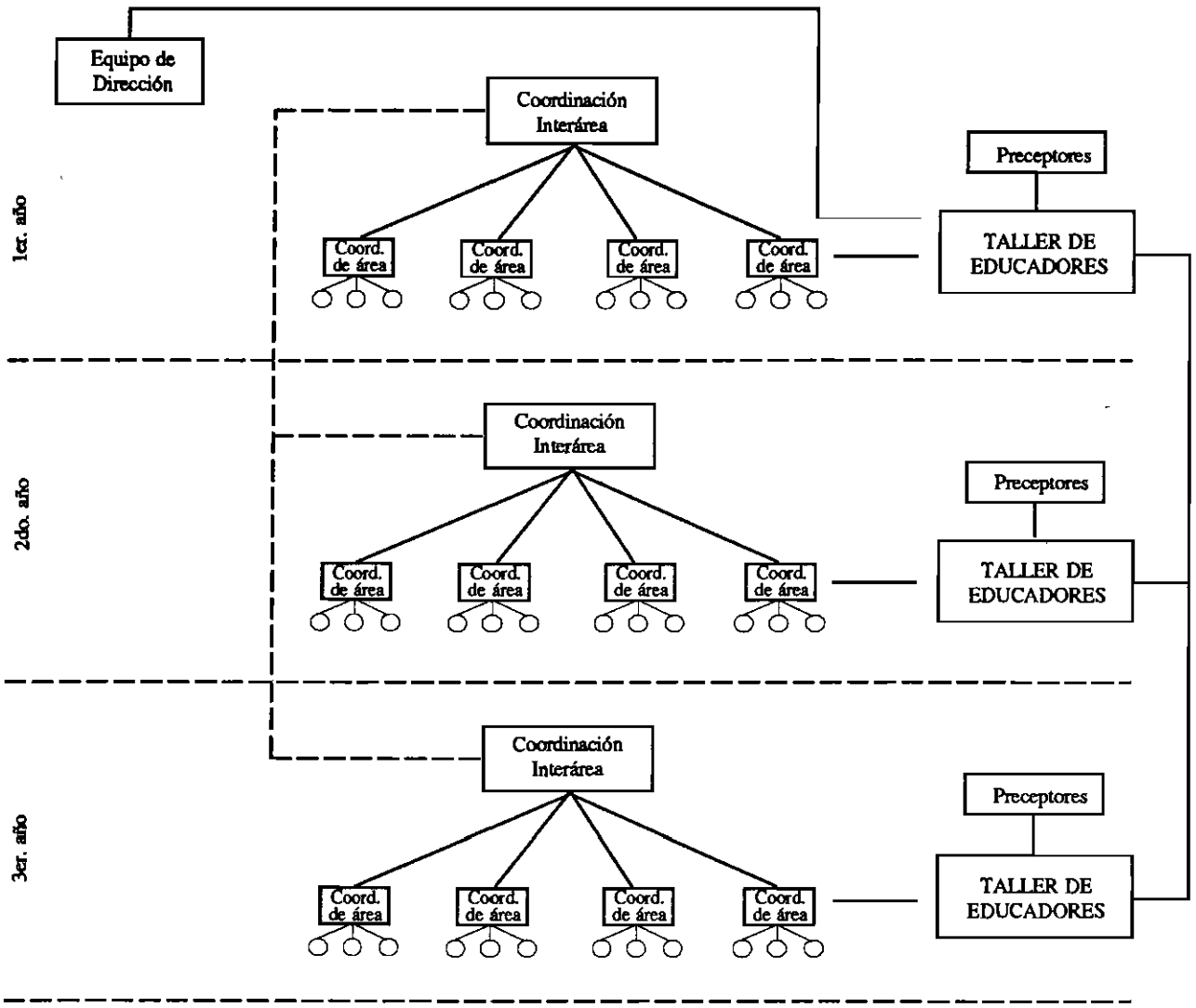
El **Coordinador Interárea** es elegido entre los profesores de las diferentes áreas:

Sus funciones son:

ESPACIOS DE PERFECCIONAMIENTO Y PLANEAMIENTO EN LA UNIDAD EDUCATIVA.



CICLO BASICO GENERAL



— Compatibilizar la tarea llevada a cabo por las diferentes áreas favoreciendo su integración.

— Ser el portavoz del conjunto de las decisiones, problemas y necesidades planteadas por los coordinadores de área en los talleres de supervisión zonales y en todas la instancias de coordinación que lo requieran.

— Ser el nexo de comunicación entre las necesidades y decisiones planteadas en los talleres de supervisión y/o las instancias de coordinación y los coordinadores de área.

— Participar de la coordinación del taller de educadores en su escuela.

— Ser el responsable ante la dirección de la gestión técnico pedagógica del equipo docente del establecimiento.

— Apoyar a la dirección del establecimiento en todos los temas técnico pedagógicos del ciclo básico.

— Coordinar la marcha de los talleres interárea.

Rol del preceptor:

Dentro de la propuesta educativa del Ciclo Básico General es importante redefinir el rol del preceptor, para lo cual se brindan algunas pautas que permitan a los protagonistas el ejercicio de la función, para delinear el nuevo perfil que responda a la filosofía del C.B.G.

Para viabilizar esta transformación será imprescindible la incorporación de los preceptores, junto con los docentes, al perfeccionamiento tanto en la etapa inicial como en la etapa continua.

La tarea del preceptor abarcará sus relaciones con los docentes, con los alumnos, con los padres. Deberá también, participar activamente en la relación alumno-alumno, alumno-docente, docente-docente, escuela-padres.

En esta nueva escuela el rol del preceptor tradicionalmente limitado al mantenimiento de la disciplina, se desplaza a la tarea de búsqueda en conjunto con los alumnos y docentes de nuevas pautas de convivencia escolar. Conformará con los docentes un equipo de trabajo desempeñando el rol de auxiliar docente, colaborando con ellos en las tareas de seguimiento y evaluación de los alumnos. Canalizará un contacto fluido entre la escuela y los padres

7. ESQUEMA DE ASIGNACION DE HORAS

AREA	DISCIPLINA		1º año	2º año	3º año
			HORAS		
Ciencias Exactas	-Matemática	2 mód.	4	4	4
y Naturales 8 hs.	- Ciencias Naturales	2 mód.	4	4	4
Taller integrado			2	2	3
Taller específico					
Ciencias Sociales	- Historia y Civismo	2 mód.	4	4	4
8 hs.	- Economía y Geografía	2 mód.	4	4	4
Taller integrado					
Taller específico			2	2	3

AREA	DISCIPLINA		1º año	2º año	3º año
			HORAS		
Comunicación y Expresión 12 hs.	- Lengua y Literatura	2 mód.	4	4	4
	- Plástica o Música	1 mód.	2	2	2
	- Educación Física	1 mód.	2	2	2
	- Lengua Extranjera	2 mód.	4	4	4
Taller integrado Taller específico			2	2	3
Tecnología 4 hs.		2 mód.	4	4	4

La estructura modular es fundamentalmente un marco referencial general que:

a. equilibra los tiempos de las áreas.

b. Adjudica los módulos al **AREA, NO RIGIDAMENTE A LA DISCIPLINA ya que dentro de una misma área o incluso entre las áreas LOS DOCENTES PODRAN DISTRIBUIR LIBREMENTE LA FORMA EN QUE ALTERNAN sus disciplinas en horario de las áreas** de acuerdo con las necesidades de su programación y con la evaluación que vayan realizando del proceso de enseñanza-aprendizaje.

c. Descentraliza las decisiones pedagógicas que los docentes tomen con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se puede de esta forma:

a. Concentrar los módulos de una de las disciplinas si fuera necesario.

b. Cambiar el orden en que aparecen en el horario.

Toda la organización horaria supondrá la concepción de integralidad de la programación del área y la polifuncionalidad paulatina sin desdibujar la específica competencia académica del profesor de una disciplina.

7.1. Talleres integrados

Los talleres integrados de las áreas se desarrollarán en el turno correspondiente a las clases. Las horas dedicadas al taller integrado serán incorporadas al cargo como horas de clase sumadas a las de la disciplina.

Horas de área { - horas de la disciplina que conforma el área. - horas de taller integrado del área.

7.2. Aspectos diferenciales del C.B.G.

Si se compara el esquema básico del CBG con aquellos que corresponden a los Ciclos Básicos tradicionales del Bachillerato, Normal, Comercial y Técnico se extraen de tales comparaciones algunas características significativas del nuevo diseño curricular.

a. El diseño CBG muestra un esquema horario compensado y equilibrado para las cuatro áreas.

b. Los cambios en la dedicación horaria a las disciplinas no pueden valorarse individualmente debido a que:

— la variación horaria es compensada por los talleres integrados.

— hay una integración de los contenidos de la disciplinas en el área, por lo que en el marco de un diseño interdisciplinario, la inclusión de nuevas disciplinas no son pérdidas para otras sino una recreación de los conceptos y estrategias de abordaje en el marco del área.

c. Los cambios en la dedicación no afectan laboralmente a los docentes, pues se verán compensados con los talleres integrados, las horas de planeamiento educativo y las de Talleres de Educadores.

d. La supresión de aquellas asignaturas dedicadas a conocimientos técnicos específicos como Contabilidad, se compensará con un reforzamiento en el Ciclo Superior y con la inclusión de algunos aspectos en los ejes conceptuales de la áreas y sus Talleres integrados, como parte de la formación básica en una sociedad moderna.

Sin embargo hay que hacer notar que en los casos en que los alumnos requirieran el comportamiento de alguna formación más específica, la unidad educativa cuenta con los talleres integrados orientados del tercer año donde se podrán centrar dichas ofertas y poner énfasis en algunos aspectos técnicos de orientación al Ciclo Superior Modalizado.

7.3. Ejemplo de situación laboral en el C.B.G

Se tiende a conformar cargos agrupando las horas de clase en divisiones de un mismo turno.
Un profesor de Matemática de 1er. año a cargo de 3 divisiones acumula la siguiente carga horaria:

12 horas de clase.
6 horas de Taller integrado.
2 horas de Taller de Educadores.
2 horas de planeamiento de área.

22 horas

Si tiene dos divisiones acumula la siguiente carga horaria:

8 horas de clase.
4 horas de Taller integrado.
2 horas de Taller de Educadores.
2 horas de planeamiento de área.

16 horas

8. ORGANIZACION DE LA TAREA DIDACTICA

La tarea didáctica se organiza en dos estructuras cuatrimetrales conformadas por el número de unidades didácticas que considere necesarias.

La unidad didáctica está compuesta por una serie de secuencias ordenadas. Es necesario pensar en la planificación de unidades en términos de etapas que deben ser tenidas en cuenta: cada una de ellas tiene una metodología específica, y si bien, no son totalmente rígidas, por su estructura, deberán mantener una relación entre sí.

Dichas etapas son:

1ra. Diagnóstico de necesidades.

Consiste en analizar suficientemente y en forma general, las condiciones y dificultades para el aprendizaje, reuniendo toda la información disponible y considerada necesaria.

Para conocer la necesidades se puede recurrir a diferentes fuentes utilizando técnicas diversas: registro de la escuela, observación directa, entrevista a padres, datos sociométricos. Es posible que no se cuente con esta información al planificar la primera unidad; no obstante, podrá ser reunido en el transcurso de la misma. Toda esta información es útil para la toma de decisiones en cuanto al contenido y los objetivos de las experiencias de aprendizaje.

2da. **Formulación de objetivos específicos**

Una amplia gama de objetivos específicos ayuda a enriquecer el contenido y a seleccionar actividades de aprendizaje.

Es necesario trasladar los objetivos generales del Ciclo Básico General a los objetivos específicos, de acuerdo con lo que abarca la unidad y lo que se deduce del análisis de las necesidades.

Al formular dichos objetivos específicos debe tenerse en cuenta que no todos ellos son del mismo modo alcanzables en todas la unidades, y asimismo habrá objetivos que serán comunes a más de una unidad.

En el momento de planificar una unidad la formulación de objetivos no es completa. Deberemos esperar en etapas posteriores de la planificación mayor clarificación de los mismos, ya que a menudo la percepción clara de los objetivos surge en la determinación de los medios para evaluarlos.

3ra. **Selección de los problemas didácticos:**

A partir del análisis de los ejes conceptuales se realizará la planificación curricular que deberá tener en cuenta varios aspectos: al adolescente en situación, la realidad regional y las necesidades detectadas en el diagnóstico.

Los problemas didácticos deberán desprenderse, de los ejes conceptuales y ser socialmente significativos.

El planteo de problemas facilitará el abordaje interdisciplinario por áreas, que este curriculum plantea, ya que cualquier problema implica el estudio de una parte de la realidad que por su complejidad necesita del aporte de varias disciplinas.

4ta. **Organización de las experiencias de aprendizaje**

Para establecer los criterios para la producción de experiencias de aprendizaje, es importante primero considerar lo que los estudiantes necesitan hacer o experimentar para lograr determinadas competencias y el orden de estas experiencias.

En general las secuencias de las experiencias de aprendizaje incluyen varias etapas.

En la primera etapa, las actividades son esencialmente introductorias, de exploración y orientación, incluyen actividades que proporcionan evidencia de diagnósticos para el profesor, ayudan a los alumnos a conectarse con sus propias experiencias, brindar datos concretos de la realidad de los cuales obtener el sentido de los problemas que van a tratarse.

La segunda etapa consiste en el desarrollo de experiencias de aprendizaje que propongan vías para la comprensión del problema planteado. Se sugiere la inclusión de las actividades propias de la investigación científica, trabajo de campo para la recolección de datos, análisis de los mismos; experimentación; búsqueda bibliográfica, contrastación de la información con los datos de la realidad, sintetización de hechos, etc.

La etapa siguiente podríamos denominarla de generalización, ya que el desarrollo y el análisis debe estar

seguido por actividades que ayuden a los estudiantes a coordinar sus ideas y reformularlas en sus propios términos, a realizar comparaciones y contrastes o a extraer conclusiones. Es decir, que permitan a los alumnos generalizar a partir de sus experiencias.

Si bien el trabajo en la etapa de desarrollo puede ser llevado a cabo por los alumnos individualmente, u organizados en pequeños grupos, es conveniente que la formulación de generalizaciones sea discutida con la clase en su conjunto.

Finalmente, existen actividades destinadas a aplicar lo que se ha aprendido a una situación nueva, a un nuevo contexto o a una estructura más amplia.

5ta. **Evaluación:**

Este momento debe orientarse según el marco teórico desarrollado en el punto correspondiente a evaluación.

Para la evaluación de unidades didácticas lo más pertinente es una evaluación continua incluida en las diferentes etapas de la unidad, cuyo objeto sea estimar los progresos de los alumnos. Incluirá también un momento de acreditación de los objetivos propuestos para la unidad.

Esquema Básico de Programación en página 202

9. SISTEMA DE EVALUACION, CALIFICACION Y PROMOCION

9.1. Fundamentos

La evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se sustenta en el modelo educativo que la contiene, buscando ser coherente con éste.

El Ciclo Básico General aspira a transformar la práctica pedagógica a fin de apoyar en el alumno el desarrollo de modos de aprender autónomos, construidos solidariamente. El concepto de evaluación que se sustenta en este proyecto focaliza como objeto de estudio el conocimiento, la comprensión y la explicitación de las causas del aprendizaje, de la condiciones externas e internas que lo posiblitan y del proceso grupal en el que tienen lugar. El objeto de la evaluación entendido así, se traduce en la indagación sobre el proceso del aprendizaje de un alumno o de un grupo, indagación que permita detectar las características de este proceso y buscar una explicación a las mismas, superando la parcialidad de atender sólo a algunos resultados del aprendizaje.

La dinámica de la evaluación vista desde esta perspectiva es el interjuego de la evaluación individual y grupal, que tiene como finalidad permitir al participante de un curso reflexionar sobre su propio aprendizaje para:

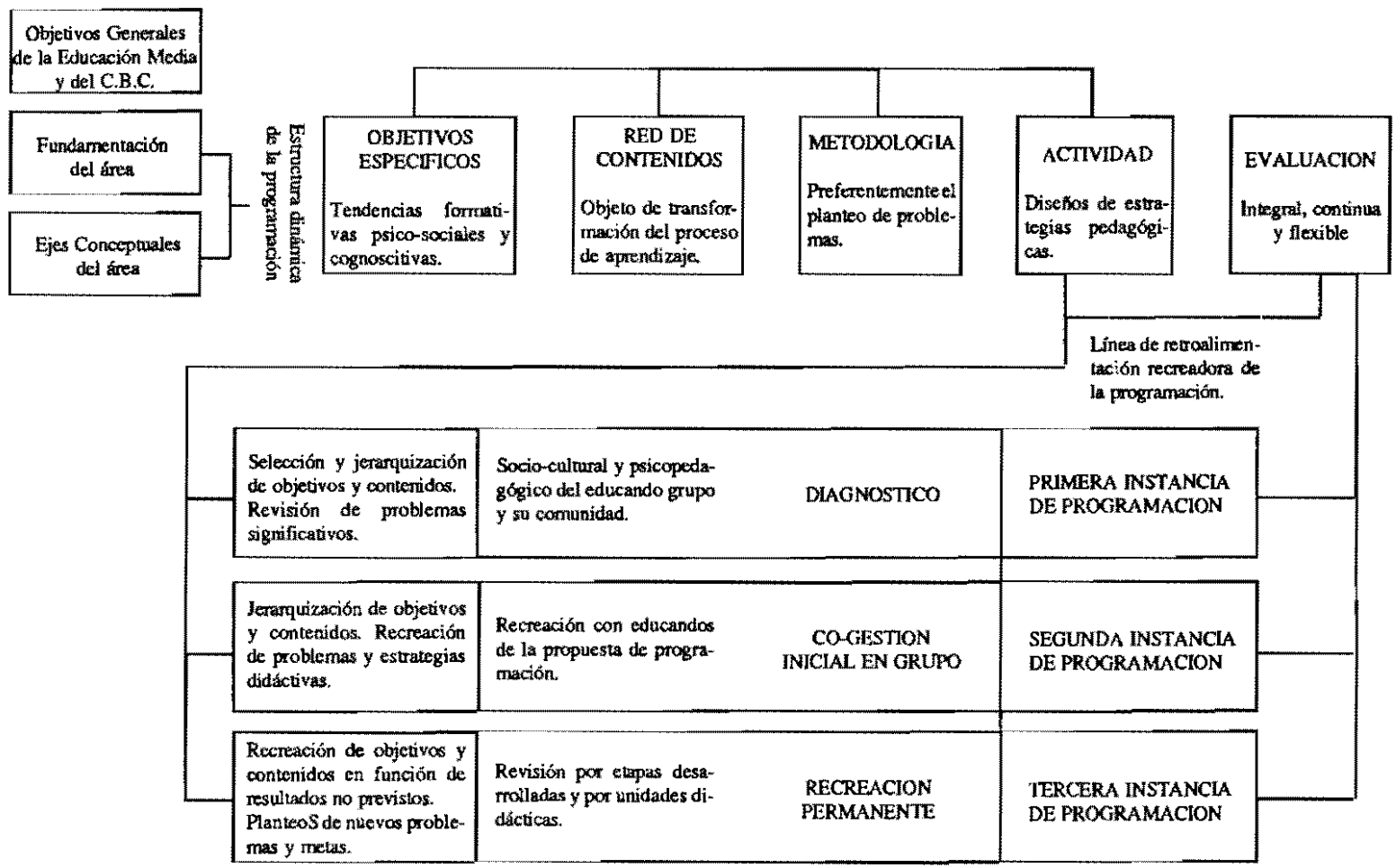
- Confrontarlo con los seguidos por los demás miembros del curso.
- Y conocer la manera cómo el grupo percibió su propio aprendizaje.

De esta manera la evaluación tenderá a propiciar en el sujeto la autoconciencia de sus procesos de aprender, y podrá así desarrollar modos autónomos de aprendizaje.

Esta concepción supone en términos operativos que el docente intente resolver algunas cuestiones, como las causas del proceso, qué aspectos del curso lo favorecieron o dificultaron y hasta dónde el alumno se percibe a sí mismo en su proceso de aprender.

Se sostiene que la evaluación debe ser integral, continua y flexible. Integral, porque debe considerar al alumno como un todo y valorar no sólo los aspectos cognoscitivos, sino también los afectivos y los psicomotrices. Continua porque no debe realizarse sólo al final del período, sino sucederse a lo largo de todo un proceso, proporcionando la oportunidad de recuperación inmediata. Flexible para integrar lo ocasional y lo planificado en el ámbito propio donde se desarrolla cada proceso de aprendizaje. Este enfoque de la evaluación supone superar la concepción tradicional tecnicista, que con sus fundamentos en la teoría conductista de conocimiento, foca-

ESQUEMA BASICO DE PROGRAMACION



liza su atención en verificar sólo los productos del aprendizaje, a través de la observación de conductas manifiestas.

La concepción planteada para el Ciclo Básico General, propone un modo alternativo de evaluación que considere el proceso de aprendizaje y su construcción grupal e individual.

El Ciclo Básico General sustenta una concepción de la evaluación que significa el reconocimento de los aprendizajes para que el alumno construya un modo de aprendizaje autónomo. En este caso podemos afirmar que la evaluación forma parte del proceso.

La calificación, o acreditación de los aprendizajes como una de las funciones de la evaluación, responde a la necesidad institucional de certificar los conocimientos a fin de promover a los alumnos a cursos de mayor nivel y la escala de calificación es un instrumento para expresarla.

Los sistemas de calificación guardan relación con los fundamentos y la metodologías que supone la evaluación. No tienen valor en sí mismo, sino que lo adquieren en tanto **su construcción sea coherente con la concepción de los aprendizajes que pretenden acreditar** y representan siempre un corte artificial y parcial en el proceso continuo y complejo del aprendizaje.

El sistema de calificación conceptual es coherente con la concepción de evaluación que se sustenta para el Ciclo Básico General. Tiene sentido como proceso formativo, en relación con el autoconocimiento del alumno y la posibilidad de reorientación de la tarea docente.

La evaluación descripta y la escala conceptual que la expresa, permiten jerarquizar el papel de los docentes como guías y orientadores del aprendizaje de sus alumnos.

Además compromete al alumno con su propio aprendizaje y contribuye a desarrollar la capacidad de autoevaluación. Se convierte en motivador del proceso de aprendizaje y su papel ya no es sumativo, sino realmente formativo. El proceso evaluativo se realimenta continuamente porque el docente puede replantear sus estrategias de enseñanza y porque el alumno tiene la oportunidad de esforzarse para alcanzar el aprendizaje deseado.

9.2. Sistema de promoción

Para el sistema de promoción se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

a. En el caso de las áreas curriculares y los talleres integrados la promoción es por años lectivos y la aprobación resultará del logro de los objetivos promocionales propuestos.

b. En el caso de los talleres optativos la promoción no es por año sino por ciclo.

Al terminar el Ciclo Básico General el estudiante debe haber asistido a dos de estos talleres como mínimo.

Este criterio de promoción para los talleres optativos implica que el equipo de docentes orientará a los alumnos con el fin de evitar la acumulación de los mismos en un año lectivo. Asismismo esta exigencia no impedirá el cursado y asistencia a más talleres que los requeridos para la promoción, dentro de las posibilidades institucionales.

Para la aprobación de los talleres opcionales se considerará el porcentaje de asistencia (80% sobre el número total de clases), y el cumplimiento de los objetivos propuestos.

9.3. Organización del período lectivo

A. Estructura

1. El período lectivo se cumplirá en dos cuatrimestres divididos por el receso escolar de invierno y un período de recuperación final (diciembre). Incluye asimismo el período de evaluación de marzo. Cada una de estas etapas constituye una estructura didáctica.

2. El primer cuatrimestre tiene dos momentos: el primero comprende el diagnóstico inicial y el desarrollo de las unidades didácticas correspondientes al cuatrimestre, el segundo una semana de recuperación parcial con suspensión de clases.

3. El segundo cuatrimestre, también tiene dos momentos: el primero de reajuste de la planificación y desarrollo de las unidades didácticas correspondientes al cuatrimestre, el segundo es asimismo, una semana de recuperación parcial con suspención de clases. Ver esquema.

B. Período de recuperación final

4. A partir de la finalización del segundo cuatrimestre se inicia el período de recuperación final de diciembre, destinado a aquellos alumnos que no alcanzaron la totalidad de los objetivos promocionales. Esta tarea será programada y desarrollada por el equipo docente de cada una de las áreas (ver Cuadro de situación para la recuperación final o evaluación).

C. Período de evaluación de marzo

5. Este período estará destinado a los alumnos que no lograron recuperar totalmente los objetivos no alcanzados en el período escolar, ni en el de recuperación final de diciembre (ver Cuadro de situación para la recuperación final o evaluación).

9.4. Escala de calificación

Se distinguirán dos niveles: Alcanzó y no alcanzó, discriminando en ambos casos dos grados. En el primero, Muy Bueno y Bueno y en el segundo Regular e Insuficiente.

Alcanzó (A)	Muy Bueno (MB) Buenos (B)
No alcanzó (NA)	Regular (R) Insuficiente (I)

CUADRO DE SITUACION PARA LA RECUPERACION FINAL O EVALUACION

Calificación 1er. Cuatrimestre	Calificación 2do. Cuatrimestre	Momento de la Recuperación o Evaluación
Insuficiente	Insuficiente	MARZO
Insuficiente	Regular	MARZO
Insuficiente	Muy Bueno o Bueno	DICIEMBRE
Regular	Insuficiente	MARZO

Regular	Regular	DICIEMBRE
Regular	Muy Bueno o Bueno	ALCANZO (A)
Muy Bueno o Bueno	Insuficiente	DICIEMBRE
Muy Bueno o Bueno	Regular	DICIEMBRE

9.5. Régimen de asistencia

• Para áreas curriculares y Talleres Integrados será el aplicado con carácter general a toda la Educación Media.

• Para la aprobación de los Talleres optativos será del 80% sobre el número total de clases.

10. FUNDAMENTACION DE LOS TALLERES

Los talleres serán el intrumento de integración de las dimensiones teóricas y prácticas del proceso de aprendizaje, superando la dicotomía entre trabajo manual e intelectual. Es importante hacer notar que la superación de dicha dicotomía no se realiza sólo por incluir talleres técnicos manuales en el curriculum tal como permanecieron en los planes tradicionales, sino que deben estar integrados al planeamiento de las áreas.

De los talleres integrados surgirá el planteo de los problemas que orientará la ponderación de los contenidos del curriculum y el trabajo del área.

Es importante señalar que los talleres integran práctica y teoría, ciencia y técnica; vinculando el aprendizaje de habilidades para diseñar, construir y manejar dispositivos experimentales y/o materiales didácticos para la comprensión de leyes y nociones científicas o de criterios expresivos que fundamenten el funcionamiento de los dispositivos experimentales y la utilidad del material didáctico.

Los talleres de 3º año tienen una orientación más específica. Si bien se vinculan con las áreas, su contenido no puede definirse aisladamente de las prácticas sociales relevantes para el joven y su comunidad.

Los talleres optativos completan la formación dando oportunidades para que el joven logre vivenciar desde un comienzo sus propias necesidades—intereses y posibilidades—frente a las diferentes opciones que se le ofrecen.

10.1. Objetivos de los talleres

— Revalorizar el trabajo creativo y productivo.
— Integrar la teoría con la práctica.
— Canalizar los intereses, necesidades afectivas y posibilidades creativas de los alumnos.
— Usar racionalmente los recursos que el medio les ofrece para mejorar las condiciones de vida.
— Comprender los cambios sociales producidos por los avances tecnológicos.
— Favorecer la adquisición y comprensión de diferentes métodos, procedimientos, instrumentos, herramientas y materiales de trabajo.
— Manejar un vocabulario técnico básico.
— Evaluar sus habilidades y aptitudes para desempeñarse en actividades de diverso tipo integrándolos en la construcción de su propia imagen personal.
— Integrar la formación científica y técnica al desarrollo de hábitos de trabajo participativo, solidario y responsable.

10.2. Estructura de los talleres

Cada alumno cursará en el CBG ocho (8) talleres obligatorios y dos talleres optativos.

10.3. Talleres integrados

En el 1º y 2º años cada área tiene su taller obligatorio a cargo de los docentes del área; dichos talleres están integrados al planeamiento del área.

Se caracterizan porque:

a. Son momentos dedicados al trabajo tecnológico de aprendizaje instrumental, de trabajo de campo y /o de realización de elementos didácticos necesarios para el proceso de investigación.
b. Están organizados en módulos de 80 minutos.

c. No necesariamente se realizan en la escuela, sino en aquellos lugares de la comunidad dotados de infraestructura tecnológica adecuados al objeto de estudio.

En el 3º año todas la áreas también ofrecen talleres obligatorios, en relación con la áreas pero en este caso mantendrán una organización de contenidos con mayor especificidad y **no estarán integrados** al planeamiento de las unidades didácticas de las áreas.

Se caracterizan porque:

a. Orientan la formación hacia un determinado aspecto tecnológico instrumental y específico del área.
b. Ocupan un módulo semanal de 120 minutos.
c. Están destinados a permitir experiencias significativas que ayuden a la futura elección del ciclo superior.
d. Pueden estar en el turno o contra-turno según la organización que la institución disponga.
e. No necesariamente se realizan en la escuela, sino en aquellos lugares de la comunidad que posean la infraestructura necesaria.

10.4. Talleres optativos

Los talleres optativos serán cursados los primeros dos años del Ciclo Básico General.

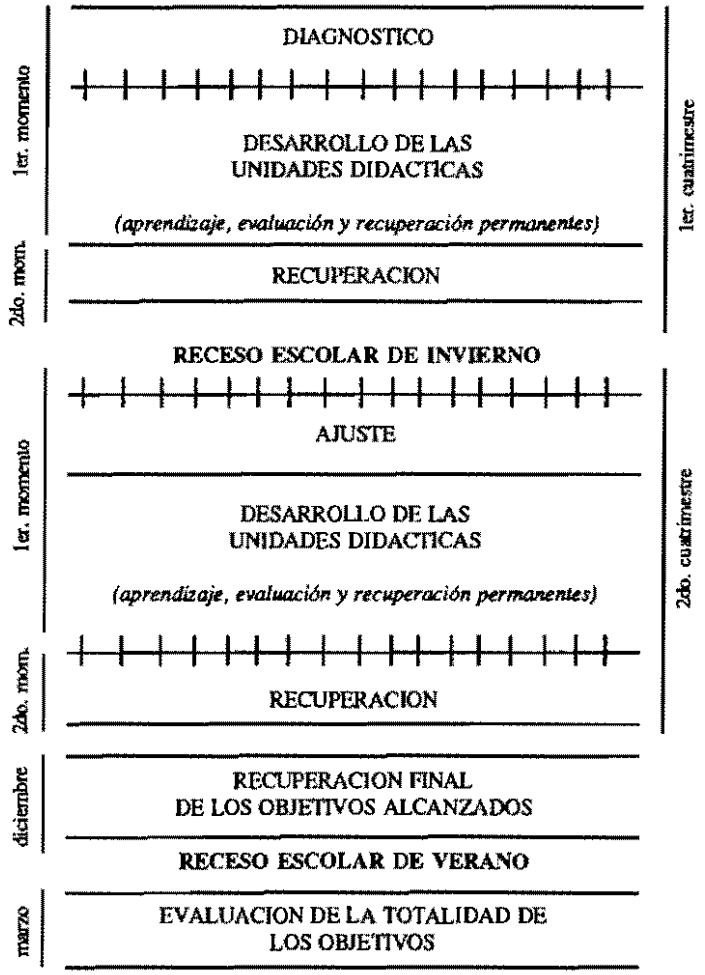
La escuela brindará ofertas vinculadas con las caracterísicas regionales, los intereses de los alumnos, y las posibilidades institucionales, entre las cuales el alumno podrá elegir libremente. El único criterio de apertura de los talleres estará dado por un mínimo de 15 alumnos por talleres.

La organización de los grupos, en este caso, no tendrá que responder a la agrupación por división.

Los talleres optativos tienen módulos de 120 minutos. No existe necesariamente correlación entre el taller optativo elegido en un año y el elegido en el año siguiente.

ESQUEMA DE LOS TALLERES

	1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO
CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES	Taller Obligatorio Integrado *	Taller Obligatorio Integrado *	Taller obligatorio con especificidad en el área (x)


DIAGNOSTICO
1er. momento
DESARROLLO DE LAS
UNIDADES DIDACTICAS
(aprendizaje, evaluación y recuperación permanentes)
2do. mom.
RECUPERACION
1er. cuatrimestre
RECESO ESCOLAR DE INVIERNO
1er. momento
AJUSTE
DESARROLLO DE LAS
UNIDADES DIDACTICAS
(aprendizaje, evaluación y recuperación permanentes)
2do. mom.
RECUPERACION
2do. cuatrimestre
diciembre
RECUPERACION FINAL
DE LOS OBJETIVOS ALCANZADOS
RECESO ESCOLAR DE VERANO
marzo
EVALUACION DE LA TOTALIDAD DE
LOS OBJETIVOS

CIENCIAS SOCIALES	Taller Obligatorio Integrado *	Taller Obligatorio Integrado *	Taller obligatorio con especificidad en el área (x)
COMUNICACION Y EXPRESION	Taller Obligatorio Integrado *	Taller Obligatorio Integrado *	Taller obligatorio con especificidad en el área (x)
	Taller optativo	Taller optativo	

* Un módulo semanal de 80 minutos.
(x) Un módulo semanal de 120 minutos.

11. AREA DE LAS CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES

11.1. Fundamentación

Todos los aspectos de la vida humana reciben influencia de los decubrimientos científicos, de su desarrollo y perfeccionamiento. La ciencia y la tecnología han transformado el trabajo del hombre y la forma en que él representa su realidad. Este proceso no ha sido de acumulación lineal sino caracterizado por avances y retrocesos que se han visto afectados por múltiples revisiones críticas en el devenir histórico y que se han emparentado con conflictos sociales y culturales muy significativos.

La ciencia intenta comprender casualmente los fenómenos de la realidad. En función de esta búsqueda, constituye sistemas de clasificación conceptuales, basados en leyes que sistematizan y predicen hechos, y en teorías que les dan validez. El planteo de un problema, la elaboración de hipótesis, el diseño de modelos teóricos, constituyen momentos íntimamente entrelazados en el proceso de investigación científica.

Como la realidad es dinámica, la relación del hombre con la naturaleza y sus respuestas, es también dinámica. Por lo tanto, la validez universal del conocimiento científico es siempre relativa a los ejes de espacio, tiempo e instrumentos conceptuales y tecnológicos desde los que se aborda la realidad.

El científico no es una persona aislada sino que nace y se desarrolla en un medio socio-cultural en el cual elabora concepciones políticas, sociales, culturales y religiosas que influyen de diferente manera en el desarrollo del pensamiento. De esta forma, la ciencia y la investigación no son fenómenos desvinculados de la Historia y de los procesos sociales.

La investigación científica origina conocimientos que son utilizados y aplicados para planificar acciones que tienen un fuerte impacto en las condiciones sociales de la vida, en el campo de la salud, la alimentación, la vivienda, el trabajo, la educación, etc. Esto confirma la fuerte interacción entre las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales.

También han de tenerse en cuenta los modos no científicos de abordar la realidad, porque lo científico y lo no científico se ligan en este intento. La epistemología contemporánea concibe a la ciencia como una confluencia de las dos posturas configurando un proceso cíclico de construcciones y desconstrucciones.

13.2 Metodología

En lo que se refiere a la Matemática, algunos epistemólogos consideran que los matemáticos trabajan con su objeto de estudio, estableciendo relaciones formales entre enunciados simbólicos. Las relaciones formales no suelen entrar en contradicción con la realidad, sin embargo en su génesis la consideran y en la aplicación se retroalimentan con ella.

La matemática es una disciplina deductiva que exige coherencia entre los enunciados y el sistema al que estos pertenecen, cuya expresión está constituida por un lenguaje simbólico de alto grado de abstracción. Dicho sistema y dicho lenguaje simbólico sólo son aprehendibles en el marco de las estructuras operatorias de la inteligencia que dirigen el razonamiento. El aprendizaje de la matemática muestra al sujeto esas mismas estructuras expresadas en un lenguaje simbólico de progresivo nivel de abstracción. Este proceso consiste básicamente en el ajuste recíproco de la estructuras operatorias espontáneas de la inteligencia y de los contenidos y métodos relativos a los campos matemáticos.

Respetando el método deductivo de la Matemática y de la Lógica y, sin reducirla a un mero instrumento de las Ciencias Naturales, es importante, desde un enfoque pedagógico, que el proceso de conocimiento de las estructuras y nociones matemáticas se genere a partir de la construcción de relaciones entre fenómenos reales. Los primeros pasos en la construcción de las operaciones se apoyan en la reflexión generada a partir de actividades sobre modelos o fenómenos concretos. La actividad desarrollada por el sujeto y una paulatina abstración le permiten descubrir la existencia de una misma estructura, organizada para diferentes contenidos. La formalización y teorización posterior será el último paso del proceso de adquisición del conocimiento, y no el primero.

Hacemos nuestras las palabras del Dr. Luis. A. SANTALO:

"Desde Euclides hasta Bourbaki se ha procurado siempre ordenar el edificio matemático bajo la reglas de una lógica estricta e inflexible, lo cual es magnífico e irreprochable desde el punto de vista matemático profesional, que debe desear para su ciencia una seguridad y una armonía perfectas. Pero el problema de la enseñanza, a los niveles elementales y medio, es otra cosa muy distinta. No se trata de formar matemáticos, introduciéndolos de entrada en los sofisticados caminos y preciosuras de la alta matemática, sino de enseñar a usar la matemática, educar en el método matemático. Y el método matemático, el que siguen los matemáticos para sus descubrimientos, no es el lento y pesado camino de la lógica, sino que saltan razonamientos e intuyen resultados que luego exponen poco a poco, mediante una serie de razonamientos atomizados".

"Una cosa es 'descubrir' y otra 'exponer el descubrimiento', y, en la enseñanza hay que enseñar a descubrir más que enseñar a exponer lo descubierto".

"Es difícil imaginar un aprendizaje perfectamente ordenado según una curva de pendiente continua y creciente, dependiente sólo de la capacidad del alumno, aunque ello parece ser el ideal de la enseñanza actual. En realidad, el aprendizaje es siempre un avance en zigzag, que salta de la motivación de las aplicaciones, para volver en busca de definiciones necesarias y de algunos razonamientos de apoyo, y saltar nuevamente en busca de atractivas novedades".

"Por eso los contenidos, aunque sea imprescindible elegir una ordenación en los programas, muchas veces deben exponerse mezclados, uniendo conceptos análogos en su fondo, aunque alejados de la ordenación establecida".

"SANTALO, LUIS A., **ENSEÑANZA DE LA MATEMATICA EN LA ESCUELA MEDIA,** Buenos Aires, 1981."

Entenderemos, entonces, que se ha desarrollado la comprensión de una noción matemática cuando el alumno sea capaz de justificar su utilización espontánea para la resolución de problemas. La Física, la Química, la Bio-

logía, etc., como disciplinas investigadoras de hechos, fenómenos, sucesos y procesos, se apoyan en las relaciones formales lógicas y matemáticas para explicar las complejas relaciones fácticas del medio natural y social. Las estructuras lógico-matemáticas del sujeto son condición necesaria, aunque no suficiente, para posibilitar la adquisición de las nociones causales y la estrategias metodológicas de las Ciencias Naturales.

La invención y el descubrimiento de nociones causales del área, estarán íntimamente ligados a las hipótesis espontáneas del alumno acerca del mundo físico; éstas son un referente de su proceso de construcción cognoscitiva.

Nada sirve si el conocimiento es transmitido como saber dogmático que deja intactos o peor aún, bloquea sin transformarlos sus sistemas de creencias y modelos explicativos surgidos de su propia indagación y experiencia. En todo caso se favorecerá la formación científica como un proceso de apropiación creativa de la ciencia, como estrategia de formulación de problemas y de su resolución, partiendo de lo que es significativo socialmente como contenido de elaboración, y psicológicamente como método propio de organización sistemática de la actividad.

En esta circunstancia, la formación experimental del alumno, no será considerada como un recurso didáctico sino como el único camino válido para llegar a una conceptualización de las nociones abordadas.

Con respecto al criterio de definición operacional de los conceptos, cabe aclarar que éste no se reduce a que el alumno "siga" instrucciones de un diseño experimental de cuya lógica sólo el docente puede dar cuenta. Se trata de que las operaciones comúnmente entendidas como el conjunto de procesos y comportamientos experimentales mediante los cuales se descubre una regularidad e inventa un modelo explicativo, sean producto de las operaciones intelectuales del sujeto como actividad interiorizadas de planeamiento de la experiencia a partir del planteo de un problema.

En este sentido, la actividad experimental sistemática requiere del desarrollo de operaciones lógico-matemáticas propias del período de la transición a las operaciones formales, pero esto no implica ni que debamos relegar a este período la actividad experimental espontánea del sujeto ni que su sistematicidad surja "por generación espontánea", con independencia de la función problematizadora que la escuela puede lograr en la formación de la conductas experimentales del alumno. Pero la actividad facilitadora de la escuela no puede continuar insistiendo en reducir la formación científica, a la mera recolección de datos y leyes dadas por incuestionables y universales a priori de toda experiencia, ni de una formación metodológica aislada de la construcción concreta y formalizada como mandamiento, sin construcción histórica ni pedagógica.

Cuestionar, pedir justificación, contraponer alternativas a las hipótesis o estrategias espontáneas, problematizar situaciones conflictivas, promover el tratamiento de contradicciones y el descubrimiento y explicación de errores en las predicciones, favorecer la reflexión comparada de estrategias utilizadas para resolver problemas nocionales diferentes, son los caminos pedagógicos que el docente puede promover con los alumnos como medio y objetivo de la formación científica.

La actividad científica no parte de la resolución de un problema sino del planteo del mismo. Sin problema, sin conflicto, sin sensación de que hay algo por conocer o algo conocido que merece contrastarse, no hay hipótesis ni real formación. Sin problema, sin cuestionamiento, no hay actitud activa ni crítica ante la hipótesis propia ni ante la realidad. Un problema no es el nombre de un tema subrayado con doble línea, ni su transformación en una pregunta, sino una hipótesis. Una hipótesis no es una definición general y a priori recuadrada, sino una inferencia que busca y necesita contrastarse a partir de un problema específico. Una ley general no es un dogma desde el que se deduce el conjunto de la experiencias sino un conjunto, desde el que se parte y al que se llega cíclicamente por la construcción del experimento y la creación de modelos explicativos nuevos. Nuestras primeras leyes deben ser siempre las hipótesis de los alumnos como marco a partir del cual se construye la experiencia educativa.

La escuela tiene mucho que desaprender para favorecer la formacieon del espíritu científico reducido hoy a los rituales de un racionalismo sin vocación de aplicarse y a un empirismo que pierde su vocación de explicar. La experiencia, el experimento, el método y la noción, son conceptos que deben resignificarse en el marco de la fundamentación de todas las áreas.

12. AREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

12.1. Fundamentación

La transformación del objeto de estudio de las ciencias sociales, el constante desarrollo y aproximación que éstas sufren en su epistemología y la coexistencia de modelos explicativos múltiples en cada una de ellas ponen de relive la existencia de una realidad dinámica, conformada por grupos y procesos sociales heterogéneos y complejos. A esto se suma que el sujeto de conocimiento es parte y fin de los procesos y fenómenos que se propone explicar, aun cuando la objetividad constituya un intento permanente por recuperar los diferentes puntos de vista desde los cuales la estructura y la dinámica social son abordables.

Las Ciencias Sociales incorporarán de manera integrada las dimensiones sincrónicas y diacrónicas de los procesos.

Las primeras permitirán reconocer las relacioes entre los procesos sociales, económicos, culturales y políticos de una sociedad en interacción transformadora con su medio en donde se producen dinámicamente dichos procesos, en un momento determinado.

El segundo enfoque incorporará el eje temporal, como la dimensión en la que se constituye históricamente la génesis de las relaciones que los cortes sincrónicos describen.

Las Ciencias Sociales abordarán el estudio del hombre como ser social, el origen, composición y desarrollo de la sociedad y los procesos económicos, políticos y culturales que de ella derivan. Todo esto ubicado en un espacio donde se refleja la intervención transformadora del hombre a través del trabajo y el desarrollo social, científico y tecnológico.

En el marco ya explicitado de nuestra comprensión de las ciencias y del aprendizaje de las mismas en el ciclo básico, el área de las Ciencias Sociales estará orientada a la comprensión de los procesos y fenómenos culturales, sean estos sociales, políticos, económicos, artísticos, científicos y geográficos que permitan un abordaje objetivo, crítico y valorativo de la realidad regional, nacional e internacional.

Dicho abordaje, en el marco del pluralismo—político, e ideológico y religioso—pondrá énfasis en aquellos procesos que afianzaron y consolidaron nuestra independencia como República Federal, el desarrollo económico y social, la democratización de la participación política y la justicia en las oportunidadades de creación y distribución social de las riquezas y la cultura.

A tal efecto, se rescata la historicidad de los procesos sociales como un instrumento para comprender el presente y las tendencias de su transformación. La historia es retomada así desde un modelo en donde es la sociedad su protagonista, superando de esta manera explicaciones fragmentarias.

Asimismo, a través de la comprensión de las formas de organización institucional que ha tenido y tiene el Estado se busca que el alumno sea consciente de la necesidad de:

a. Afianzar el Estado Nacional como resultado de la integración federal.

b. Defender el funcionamiento del Estado en el marco de la Constitución y el estricto respeto por los derechos humanos.

c. Profundizar formas democráticas de participación de todos los sectores sociales en la política y la gestión del Estado.

d. Actualizar la organización institucional del Estado y sus relaciones con los diferentes sectores sociales en el marco de la dinámica propia de la sociedad y del sistema internacional.

Las Ciencias Sociales plantearán en forma integral la relación entre los grupos sociales y el medio. Abordará el estudio del impacto social, cultural, político, geográfico y económico de los cambios tecnológicos y su influencia recíproca. La comprensión de las transformaciones que el desarrollo de la ciencia y la tecnología han producido en la representación que el hombre tiene de la realidad y de sí mismo, así como su incidencia en las condiciones de vida, son lineamientos de conceptualización interdisciplinarios en los que el área se compromete íntimamente con las ciencias naturales.

12.2. Metodología

La adquisición de nociones básicas que permitan comprender los fenómenos culturales, económicos, políticos, sociales, geográficos e históricos, estará en función de la realidad témporo-espacial cercana y naturalmente significativa para el alumno. De esta forma se desarrollará paralelamente el aprendizaje de los procesos y fenómenos nacionales e internacionales y el análisis histórico sin los cuales la comprensión quedará incompleta.

El proceso de aprendizaje deberá permitir al alumno conocer la pluralidad de ideas presente en los diversos modelos explicativos de las ciencias sociales. Los valores sociales que se manifiestan a través de este proceso deben incorporarse a su proyecto de vida en conjunto, a partir de la reflexión crítica y el desarrollo consensual y solidario de los mismos en la convivencia escolar.

La validez científica del aprendizaje no estará sólo dado por la rigurosidad de los conceptos adquiridos, sino que éstos sean el producto de la creatividad constructiva de los alumnos en las tareas de investigación.

Si estos procesos no existen o se integran como instrucciones que el alumno sigue sin comprender en sus objetivos y relaciones, el aprendizaje se reduce a un paseo costumbrista por "temas", que pierden significado social y cognoscitivo para el alumno y relevancia pedagógica para el proceso educativo.

La utilización en dicho proceso de métodos, estrategias, procedimientos e instrumentos técnicos propios de las ciencias sociales permitirá paulatinamente el descubrimiento de la existencia, por parte de los alumnos, de modelos metodológicos como producto de la reflexión sistemática acerca de la propia actividad y no sólo como formulación normativa aislada de la práctica pedagógica.

La discusión profunda y previa al planteo y delimitación de un problema, la elaboración de hipótesis propias y diversas, la planificación de estrategias de abordaje documental y de campo, el diseño de encuestas, guías de observación y entrevistas, la convivencia con grupos comunitarios, la representación espacial, gráfica y matemática de sla relaciones encontradas, el análisis estadístico básico y la contrastación crítica con las hipótesis iniciales, son también objeto de aprendizaje del área y procesos fundamentales para un proyecto educativo basado en el aprender a aprender.

13. AREA DE LA COMUNICACION Y LA EXPRESION

13.1. Fundamentación

La caracterización del área de Comunicación y Expresión, así como su justificación teórica, permite un sinnúmero de abordajes, tantos como teorías posibles acerca de los lenguajes y los signos que en ellos se articulan, o enfoques desde la estética, sus conceptos y categorías históricas, funciones y actividades de apropiación del conocimiento y realización transformadora de la naturaleza y de la vida social.

En esta oportunidad, el objetivo es lograr una delimitación conceptual, que dé marco a las prácticas pedagógicas que —entendemos— deben garantizar el derecho a la expresión y al diálogo creativo.

Creemos que hasta el momento, los fenómenos concernientes a la comunicación y a la expresión, prácticamente no han encontrado vías o canales de desarrollo en la escuela. En ella, seguimos insistiendo en los momentos informativos apropiados para el pensamiento convergente y asimilador, sin enfrentar la reflexión y problematización de las cuestiones determinantes en la vida cotidiana de la mayoría.

Vivimos implicados en un mundo saturado de imágenes, sonidos, gestos y palabras. Estamos permanentemente

confrontados en una lucha entre lo inteligible y lo sensible, que nunca desemboca en una síntesis. En nombre de una falsa "racionalidad" se ha cercenado tanto el desarrollo del pensamiento lógico como la posibilidad de expresión y creación.

Hemos descuidado espacios tan preciosos y determinantes para la vida misma, como el cuerpo, sus percepciones, sentimientos y emociones. No hay lugar en nuestro sistema educativo para la expresión sensible del mundo, mientras la realidad que nos muestran los medios de comunicación social, nos sitúa indefensos ante este nuevo hábitat, saturado de estímulos, condicionamientos, provocaciones sensoriales y emociones descontextuadas.

Nuestras maneras de sentir, percibir, imaginar, orientarnos, reflexionar, movernos y actuar, son la consecuencia de una fuerte presión del medio que exige afinamientos perceptuales y acomodaciones vitales cotidianas.

No se puede seguir pensando que la capacidad de lectura de la realidad es algo natural, que está dado y por lo tanto fuera de todo aprendizaje. Por lo general la escuela no alienta un tipo de práctica que implique el desarrollo de una actitud crítica y cuestionadora por parte de los estudiantes. El manejo y el dominio de los distintos códigos constituyen hoy un bien cultural indispensable para el desenvolvimiento social del individuo. Poder comunicarnos a través de nuestra escritura, entender los mensajes que se emiten desde la televisión, poder leer (y entender) un diario, poder dar sentido, y por lo tanto sentir goce, placer, ante cualquier hecho estético, son prácticas dominadas tan sólo por un sector muy limitado de la población.

La adaptación del sistema educativo a la realidad nos exige comportarnos como ágiles disparadores de respuestas a la vez variadas, válidas, conscientes y comprometidas con la vida en sociedad.

Mientras aplicamos recetas para situaciones conocidas, o transferimos conocimientos definitivos y acabados, la vida nos está pidiendo que seamos capaces de definir con claridad los problemas que se nos presentan, y que pongamos a su disposición métodos y herramientas múltiples, para encontrar los caminos alternativos de la acción.

Sabemos que la creatividad ha cobrado especial sentido en el mundo contemporáneo. Si aceptamos este desafío, la escuela ha de garantizar espacios para la originalidad, la sensibilidad, las asociaciones y utilizaciones inusuales, la fluidez en la elaboración y producción de mensajes y objetos de cultura, el nivel de inventiva y la comunicaciones expresivas innovadoras.

Sabemos, obviamente, que la escuela no es la única responsable de las muchas desigualdades que aquejan a nuestra sociedad. Con su transsformación no aspiramos a dar solución a la totalidad de esos problemas, pero sí a los que dependen de su alcance.

La educación en su doble objetivo de transmisión y renovación de la cultura, debe tener como misión conservar y transformar, heredear y crear, comunicar y suscitar la expresión y el descubrimiento de nuevos horizontes; porque educar es una tarea por definición prospectiva y, por lo tanto, orientadora en la elección de los futuros posibles.

13.2. La propuesta

El área de la Comunicación y la Expresión abarca disciplinas que, sin perder su especificidad, tienen en común una serie de aspectos teóricos y prácticos que posibilitan su agrupamiento: la lengua materna, una lengua extranjera, la plástica, la música y la educación física.

El abordaje de estas disciplinas buscará rescatar tanto la dimensión comunicativa y cultural, como la expresiva —individual y colectiva— que conforma a cada una de estas prácticas.

Al hablar de la dimensión comunicativa y cultural, pensamos en orientar el trabajo del área hacia el reconocimiento y la recreación de los distintos lenguajes y sistemas de signos, a través de los cuales se constituye una cultura y la sociedad se expresa y comunica.

La comunicación es el resultado de un intercambio fundado en la educación de receptores-emisores, capaces de articular viejas y nuevas relaciones entre significantes y significados.

Las palabras, los gestos y movimientos, la imágenes y los sonidos, permiten y de hecho realizan modificaciones sustanciales en nuestra comprensión de la realidad y, en consecuencia, transmiten, recrean y transforman la cultura porque la expresión, vehiculizada de todas estas múltiples maneras, ha sido y es dato primero, así como clave para la comprensión de las formas de ser y existir propias de los pueblos.

Los lenguajes son, para esta propuesta, las herramientas sociales que se experimentarán en la aventura de la acción, constituyéndose a la vez como forma de conocimiento de las estructuras significativas propias de los grupos (Códigos), puestas en juego para una lectura crítica y movilizadora. En este sentido, reivindicamos la faz cognitiva de la realidad y el mundo que ofrece toda obra de arte, a la que consideramos tan rica y legítima como la que ofrece el discurso científico.

Así se estimulará la sensibilidad y la imaginación para la expresión creativa y la comunicación fluida con los otros, confrontando y recreando mensajes en tiempos de reflexión y replanteos individuales y colectivos que, seguramente, han de transformar el entorno educativo, cultural y social.

Partiremos del descubrimiento y desarrollo de las posibilidades perceptivas de cada uno en su medio y con los otros, explorando los diferentes signos técnicos, lingüísticos, musicales y gestuales, y enriqueciendo el vínculo expresivo y comunicativo, para posibilitar un cambio más profundo y continuo del proceso de aprendizaje.

Y si pensamos a la cultura como una trama que atraviesa la totalidad de los hechos sociales, interesará también la reflexión sobre fenómenos comunicativos más complejos, que en muchos casos se construyen a partir de la combinación de dos o más lenguajes (el cine y la televisión, la radio o la prensa, la arquiectura y el urbanismo, la publicidad y los graffiti callejeros, el teatro, el deporte, la danza y el diseño). También interesarán las reflexiones sobre aquellos fenómenos comunicativos mediatizados por la instituciones (la escuela, por ejemplo), cuyos mensajes son, muchas veces contrapuestos y contradictorios.

Desde esta perspectiva comunicacional, podrán establecerse las relaciones del mensaje/objeto de estudio (una pintura, una composición musical, el modo en que caminamos, los vestidos, la alimentación, un partido de fútbol, el mobiliario, una publicidad, un noticiero de T.V.), con la herencia cultural y el desarrollo histórico de la construcción de cada disciplina.

Al hablar de la dimensión expresiva, que recorre todas las prácticas involucradas en estas disciplinas, pensamos en orientar las actividades del área hacia el desarrollo de la capacidad expresiva de los alumnos, a partir del trabajo con sus emociones, necesidades y reflexiones propias, entendiendo al hombre como una totalidad psicofísica.

De esta manera, el trabajo global del áera apuntará tanto al reconocimiento como al enriquecimiento de la competencia (comunicativa y cultural) de cada uno. Entendemos por competencia comunicativa, el conocimiento que cada uno posee de los distintos lenguajes con que se comunica su comunidad, y su capacidad de aprobación y uso creativo de los mismos. Entendemos por competencia cultural al conjunto de conocimientos implícitos que cada uno posee sobre el mundo que lo rodea, y que opera tanto en la codificación como en la decodificación de un mensaje.

Hablamos de reconocimiento de dichas competencias, en tanto el alumno al llegar a la escuela, es ya un ser social, que se comunica con su entorno por medio de distintos códigos y lenguajes. Esta toma de conciencia de los distintos circuitos comunicativos que se desencadenan a partir de la interacción sujeto-sociedad, es el punto de partida para lograr el desarrollo y enriquecimiento de las competencias con que llegan los alumnos, a partir de lo cual podrá resignificarse la realidad y enriquecerse la cultura.

Si tenemos en cuenta que todas las disciplinas involucradas, implican un "hacer" individual y grupal, la metodología con la que se trabajará en el aula, deberá organizarse, necesariamente, en torno a la producción concreta de signos-mensajes, y a la posterior reflexión sobre ella.

Todas las prácticas creativas de producción, se sustentarán en una concepción abierta de los lenguajes expresivos, entendidos como materias maleables en una perspectiva de experimentación y búsqueda. La propuesta será operar sobre los códigos, explorando el conjunto de posibilidades expresivas que cada uno ofrece para re-crear y transformar la realidad.

Por último, esta propuesta lleva implícita la necesidad de desterrar de las prácticas educativas la tradicional concepción elitista que deposita en algunos pocos, el don de la palabra o el genio de la creación artística.

La creatividad dejará entonces de ser considerada como un acto casi místico, propio de algunos individuos, absolutamente desprendido de contexto hitórico-social. Será así concebida como algo posible para todos, donde lo personal y lo cultural confluyen e interactúan. Este sujeto, históricamente situado y comprometido con su entorno, ha de ser un lector crítico de la realidad, capaz de experimentar, recrear y producir cultura.

13.3. Fundamentación de la dimensión comunicacional del área

Como señalamos en la fundamentación general, una de las dimensiones que recorre todas la prácticas involucradas en el área, es la dimensión comunicacional. Dimensión que está totalmente ligada a la expresiva, pero que tiene sus especificidades.

El objetivo del trabajo en este terreno apuntará a formar a los alumnos como lectores hábiles y críticos de los distintos fenómenos comunicacionales y culturales.

Para ello se buscará que conozcan no sólo las particularidades de cada lenguaje, sino además, que reflexionen sobre el proceso comunicativo en sus distintas variantes.

No nos interesa aferrarnos a ninguno de los infinitos esquemas de la comunicación que históricamente se han pensado. Pero sí nos interesa el trabajo de búsqueda, reflexión y experimentación a partir de los distintos componentes del circuito.

¿Cómo aparece (o no) el emisor de un mensaje en el mensaje mismo? ¿Desde dónde se produce, es decir, desde qué espacio del campo cultural, desde qué ideología? ¿Para qué tipo de destinatario está diseñado el mensaje?

Estas son algunas de las preguntas que nos proponemos contestar en relación con los ejes componentes-polos del circuito: destinador y destinatario. Es importante que quede claro que ya no nos interesan las biografías de estos sujetos, sino su inserción social y las condiciones (sociales, culturales, ideológicas) de producción y decodificación.

También nos interesará abordar los problemas que surgen de la relación entre mensaje y referente. ¿Cómo aparece reproducido -y transformado- el referente del mensaje? ¿Qué recortes (elipsis) se produjeron? ¿Sobre qué referente trabaja el mensaje?, son algunas de la preguntas para trabajar este punto.

Importará además analizar la influencia del canal y de las condiciones de circulación del mensaje sobre el mensaje mismo y la decodificación.

Queda por último el trabajo sobre el mensaje y el código en que se ha plasmado.

Cabe aclarar que hasta ahora hemos usado el término "mensaje" simplemente por convención. Pero no es un término que nos satisfaga por las connotaciones contenidistas que comporta. Preferimos hablar de "texto" o de configuración "significante", ya que todo acto de codificación produce necesariamente, significación, así como todo acto de decodificación (o lectura) resignifica ese significado previo.

Al trabajar sobre la configuración significante veremos sobre qué código (o combinación de códigos) se or-

ticula: cuál es la retórica que despliega en su construcción; qué fenómenos propios de cada lenguaje está concretando, y cómo se relaciona con la historia de esos lenguajes (qué estrategia o género retoma de la historia de esos lenguajes, cómo lo reelabora, etc.).

La riqueza de todo acto comunicativo (desde el interpersonal a los más completos medios de comunicación de masas) nos impide agotar su análisis en estas pocas líneas; pero sí dejar esbozados algunos lineamientos que permitan iniciar la reflexión sobre este tema y favorecer el desarrollo de la habilidad lectora.

14. AREA DE LA TECNOLOGIA

14.1. Fundamentación

El Ciclo Básico General propone una formación tecnológica integrada al desarrollo de todas las áreas del curriculum, favoreciendo la actualización permanente del mismo, de acuerdo con los progresos de las ciencias y la tecnología.

Frecuentemente, la organización de un campo de conocimientos en los programas de estudio para cualquier disciplina, se establece a partir de una traslación lineal del mundo-adulto-profesional. En el caso particular del conocimiento tecnológico suele insistirse en plantearlo, aun en los niveles elementales, como derivado de la ciencias naturales, como aplicación por parte de los alumnos de lo aprendido en las disciplinas científicas.

El criterio opuesto se sigue cuando se reduce lo tecnológico al dominio de un conjunto de destrezas manuales tomando como modelo, no ya los métodos artesanales, sino el de un operario que procesa una materia fragmentada del circuito productivo.

En el primer caso, se sobrevaloran las posibilidades cognitivas de los alumnos de asimilar conocimientos científicos de alto grado de abstracción para "aplicarlos" en la construcción de dispositivos que históricamente reconocen una génesis donde lo abstracto y lo empírico se articulan a partir de un predominio de lo segundo.

En el segundo caso se subestiman las competencia que presentan los alumnos para concebir globalmente el desarrollo de un proyecto y la conceptualización progresiva del mismo. Esto último introduce una dimensión esencial del conocimento tecnológico, generalmente ausente en la enseñanza tradicional: la necesidad de plantear una situación que fundamente los procesos de producción, tanto de conocimiento como de cosas.

Para ajustar el significado del vocablo "tecnología", se citan los siguientes conceptos en los cuales se emplea la "palabra tecnología en el sentido general de elaboración e invención de los medios o instrumentos utilizados por el hombre para extender su capacidad de control sobre las realidades físicas y humanas en términos mecánicos, químicos, electromagnéticos".

"La expresión organizada a nivel escolar de la cultura tecnológica, se conoce como educación tecnológica, en la que se debe propender a desarrollar un razonamiento más general sobre las tecnologías en su conjunto".

". . . se podrá hablar de una cultura tecnológica como conocimiento de la tecnología, como análisis de los diversos aspectos e interrelaciones entre las tecnologías, las técnicas y todos los fenómenos de la realidad física y antropológica que se vincula con aquellas"(*)

Resulta entonces que el proceso de innovación y reproducción que caracteriza a la tecnología se inicia a partir de una situación o necesidad social y se aplica sobre ella para mantenerla o modificarla. Lo que media entre estos dos momentos es un **proceso de diseño**, encuadrado dentro de un proyecto más general que articula adaptativamente el medio físico y social, al nuevo producto y al grupo productor del mismo.

El habla común limita el uso del término tecnología a la combinación de elementos materiales. El diseño, permite superar esta limitación ampliando el concepto, ya que "diseña todo aquel que concibe actos destinados a transformar situaciones existentes en otras, específicamente dentro de sus preferencias. La actividad intelectual que produce artefactos materiales no es fundamentalmente diferente de la que receta medicamentos para un paciente enfermo, ni de la que imagina un nuevo plan de ventas para una compañía o una política de mejoras sociales pa-

ra un estado. El diseño, interpretado de ese modo constituye la esencia de toda preparación profesional, es la marca distintiva que separa las profesiones de la ciencias". (**)

Si el acento en el **diseño** permite conceptualizar los aspectos comunes a toda producción de artefactos y organización, es necesario plantear también, la construcción progresiva de un marco elemental de comprensión de los sistemas mismos en su interacción con el medio, luego de ser producidos. Este marco debe incluir las diferentes clases de sistemas y los conceptos básicos para describirlos, haciendo referencia a dos aspectos:

1. los relativos a la estructura.
2. los relativos al funcionamiento.

El primer caso se refiere a las partes pre-existentes que de acuerdo con sus propiedades, funciones y los variados modos de combinarlas, dan lugar al producto.

El segundo caso implica un análisis de las variables posibles que adopta el sistema en relación con un medio y un tiempo determinados.

Este encuadre, debería entenderse como una introducción elemental a una teoría de los sistemas.

Finalmente, en este enfoque de la tecnlogía, que atraviesan las distintas áreas, es importante distinguir y caracterizar el papel de las organizaciones estatales y privadas vinculadas al desarrollo científico-tecnológico y su rol en la producción de tecnologías adaptadas a las realidades locales, regionales y nacionales (SECYT - INTI - IRAM - FUNDACION CAMPOMAR - AGUA Y ENERGIA - etc.).

Por la presencia de componentes específicos de las otras áreas en ésta, el trabajo interáreas será fundamental a fin de articular y enriquecer problemáticas sin generar trabajos paralelos.

Por otra parte el componente específico del área tecnológica queda planteado en torno de la posibilidad material de construcción de objetos como resultado de un proceso de diseño y de conceptualización y representación de los productos logrados a partir de algunos elementos característicos de las llamadas **teorías de sistemas.**

(*) WIÑAR-CASELLA.- "CUADERNOS DE LA FUNDACION EUGENIO BLANCO", Año I, Nº 3 - 1983.
(**) SIMON, HERBERT, A. "LAS CIENCIAS DE LO ARTIFICIAL", ATE - España - 1979.

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA EDUCACION MEDIA

PROYECTO:

UNIFICACION DE CICLO BASICO COMUN Y DEL CICLO BASICO COMERCIAL DIURNO

VISTO la Resolución Ministerial Nº 1624/88 que autoriza la aplicación del Ciclo Básico General a partir del período lectivo 1989, en un número reducido de establecimientos, en el marco del Programa de Transformación de la Educación Media y

Considerando:

Que la unificación del Ciclo Básico Común y del Ciclo Básico Comercial Diurno es un paso previo necesario para la extensión del Ciclo Básico General a todos los establecimientos del nivel medio.

Que la unificación de dichos ciclos permitirá al alumno elegir tres años más tarde, con criterio propio, de acuerdo con las necesidades sociales y sus intereses personales, una modalidad en el Ciclo Superior.

Que la continuidad en el estudio de una misma lengua extranjera durante los cinco años que abarca el nivel medio de enseñanza, permitirá alcanzar un nivel de aprendizaje más satisfactorio que el logrado actualmente.

Que las lenguas extranjeras tradicionalmente estudiadas en la escuela media son Francés, Inglés e Italiano.

Por ello, de acuerdo con lo propuesto por la Dirección Nacional de Educación Media, lo aconsejado por la Subsecretaría de Gestión Educativa y la Secretaría de Educación y de conformidad con la facultad conferida a este Ministerio por los Decretos Nº 940/72 y 101/85.

EL MINISTRO DE EDUCACION Y JUSTICIA

Resuelve:

ARTICULO 1º: Aprobar el "Proyecto de Unificación del Ciclo Básico Común y del Ciclo Básico Comercial Diurno y Estudio de una Misma Lengua Extranjera de 1º a 5º año", cuyo contenido forma parte, como anexo, de la presente Resolución.

ARTICULO 2º: Autorizar su aplicación a partir del período lectivo 1989.

ARTICULO 3º: Establecer que el proyecto aprobado por el artículo 1º de la presente resolución reemplazará a las modalidades Ciclo Básico Común y Ciclo Básico Comercial Diurno en aquellos establecimientos donde actualmente están vigentes.

ARTICULO 4º: Encomendar a la Dirección Nacional de Educación Media la formulación de los programas para las asignaturas que se modifiquen y del procedimiento para la reasignación de horas que resulten de la aplicación del proyecto aprobado por el artículo 1º de la presente Resolución.

ARTICULO 5º: Atender las erogaciones que demande la instrumentación del mencionado proyecto a partir del presente ejercicio.

ARTICULO 6º: Regístrese, comuníquese y archívese.

ANEXO

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA EDUCACION MEDIA

PROYECTO: UNIFICACION DEL CICLO BASICO COMUN Y DEL CICLO BASICO COMERCIAL DIURNO Y ESTUDIO DE UNA MISMA LENGUA EXTRANJERA DE 1º a 5º AÑO.

1 - UNIFICACION

1.1. Fundamentación

1.2. Propuesta

1. Supresión de asignaturas.
2. Transformación de asignaturas en talleres.
3. Modificación de la carga horaria semanal de algunas asignaturas.

1.3. Cuadro de las asignaturas que modifican su carga horaria.

1.4. Cuadro indicativo de la distribución de las asignaturas por departamento en la unificación de los ciclos básicos.

2 - ESTUDIO DE UNA MISMA LENGUA EXTRANJERA DE 1º a 5º AÑO.
INCLUSION DEL ITALIANO DESDE 1º AÑO.

1. UNIFICACION

1.1. Fundamentación

Este programa de transformación es "parte de los lineamientos que devienen de una política educativa pensada y planeada para todos, de acuerdo con los principios de la igualdad de oportunidades y posibilidades de acceso, permanencia y calidad del proceso educativo", (1) que orientan la política educativa democrática.

La voluntad de democratizar la educación lleva a los gobiernos no sólo a facilitar a todos los ciudadanos la educación básica considerada indispensable, sino también, en la medida de lo posible, a proporcionarles una formación inicial común más extensa que la actual. Tras esta, habrá otra etapa de enseñanzas diversificadas para responder a la diversidad de necesidades y aspiraciones de los jóvenes.

Los últimos años de la formación inicial común mencionada, corresponden en nuestro sistema educativo formal al Ciclo Básico de la Educación Media, período que se considera necesario para impartir el conjunto de conocimientos fundamentales, teóricos y prácticos, requeridos para completar la formación básica.

La educación básica, en el sentido pleno del término es una educación y no una enseñanza, porque es el fundamento de toda educación posterior, es la fase inicial de la educación permanente.

Esta educación básica extendida a 10 u 11 años en la mayoría de los sistemas educativos de los países más desarrollados, reúne dos características: la de ser una educación igual para todos y la de ser una educación de calidad, en la medida en que es una educación renovada y reestructurada, pensada para valorizar mediante la utilización de nuevos métodos y conceptos pedagógicos, los recursos que se le dedican.

El Programa de Transformación de la Educación Media que emprende la Secretaría de Educación, aspira a crear en el sistema educativo las condiciones que faciliten la concreción de los principios enunciados por el Presidente de la Nación sobre la extensión de la obligatoriedad al Ciclo Básico de la Educación Media. (Discurso pronunciado por el Dr. Raúl Alfonsín en el acto de homenaje a Domingo Faustino Sarmiento en el centenario de su muerte. Buenos Aires, 10 de setiembre de 1988).

Este ciclo básico debe proponer una educación más pertinente por su cercanía al medio y a la vida, más apta para servir de base a las actitudes y a los valores que orientarán el desarrollo del adolescente.

Esta propuesta de prolongación de la educación básica, común y de calidad para todos difiere esencialmente de otros proyectos que si bien aparecían articulando los ciclos primario y medio, en realidad segmentaban el sistema, generando opciones prematuras o abreviando la extensión de la escolaridad primaria.

En una primera etapa el Programa de Transformación de la Educación Media propone modificaciones para el Ciclo Básico.

— Un Ciclo Básico General que se aplicará en un número reducido de establecimientos (R.M.Nº 1624/88).
— La Unificación del Ciclo Básico Común y del Ciclo Básico Comercial y Diurno.
— El estudio de una misma lengua extranjera de 1º a 5º año.

1.2. Propuesta

La propuesta de unificación implica la supresión de asignaturas, la transformación de algunas en talleres, la modificación de las horas de cátedra semanales en otras y la ampliación de la oferta en la enseñanza de idioma extranjero a partir de 1er. año.

1. Supresión de asignaturas.

1.1. Supresión de "Latín" en 1º, 2º y 3º año del Ciclo Básico Común

Está empíricamente comprobado que no existe transferencia del aprendizaje del Latín hacia el de otras lenguas,

(1) Fundamentación teórica del C.B.G. - Resolución Ministerial Nº 1624/88.

salvo que el nivel de conocimientos del Latín supere ampliamente al que es posible alcanzar en la Educación Media concebida ésta fundamentalmente como formación del adolescente para insentarse en la sociedad de su tiempo.

En cuanto al ejercicio de determinadas funciones del pensamiento, existen en el curriculum otros espacios y asignaturas que lo favorecen de manera más operativa, atractiva y fructífera para el adolescente.

Dedicar las horas de Latín a la intensificación de "Lengua y Literatura" (que sufrió la pérdida de una hora en las divisiones en las que se dicta "Latín") posibilitará enriquecer la capacidad expresiva y creativa de los alumnos y especialmente favorecer el entrenamiento de la lectura comprensiva como instrumento imprescindible para facilitar los aprendizajes.

Por otra parte, la metodología empleada para la enseñanza de las lenguas modernas se ha renovado y dinamizado, de manera tal que no requiere conocimientos de latín.

1.2. Supresión de "Contabilidad" en 1º y 2º año del Ciclo Básico Comercial Diurno.

Esta supresión se fundamenta en los principios que orientan un Ciclo Básico General, previo a cualquier especialización.

La importancia de los contenidos contables y su aplicación práctica para la socialización del joven y su inserción en la realidad económica, aconsejan que sean tratados en el 3º año, conformando la asignatura "Economía y Contabilidad" que favorecerá la relación de los instrumentos de la técnica contable con la realidad económica personal, familiar y, en lo posible, nacional. Esta jerarquización de los contenidos favorecerá la elección de un Ciclo Superior modalizado con especialización mercantil.

1.3. Supresión de Instrucción Cívica en 3º año del Ciclo Básico Comercial Diurno.

Esta supresión se basa en la simultaneidad de esta asignatura en 3º año con Educación Cívica. El objetivo fundamental de Educación Cívica en los tres años del Ciclo Básico es lograr la toma de conciencia de la realidad social, política y económica del mundo en que vive y la formación de un ciudadano participativo y responsable, capaz de ejercer una acción transformadora y reparadora de la sociedad.

El estudio de la asignatura Instrucción Cívica debe apoyarse en los aprendizajes alcanzados durante el Ciclo Básico, previéndose su estudio en el Ciclo Superior tal como ocurre en el Plan del Bachillerato.

1.4. Otras expresiones.

En aquellos establecimientos en los que existieron horas de cátedra destinadas a:

— Contabilidad mecanizada.
— Orientación Profesional.
— Cursos de apoyo para alumnos de 1º y 2º año, con dificultad de aprendizaje en las asignaturas "Lengua" y/o "Matemática".

Se darán de baja dichas horas para incorporarlas al financiamiento del Proyecto.

2. Transformación de asignaturas en talleres.

2.1. Reemplazo de "Caligrafía y Dibujo Ornamental" en 1º y 2º año del Ciclo Básico Comercial Diurno por "Educación Plástica", formando parte de Educación Estética y Práctica.

La confección de documentos y libros comerciales, tradicionalmente elaborados en forma artesanal, ha sido modificada sustancialmente por la introducción de modernos sistemas y por la tecnología. Esta realidad hace que hayan perdido vigencia gran parte de los objetivos de la asignatura "Caligrafía".

Si bien es necesario que los alumnos logren una escritura legible y correcta a través de actividades que apunten al desarrollo de la motricidad fina, el manejo del espacio gráfico y las habilidades específicas, esto puede alcanzarse más eficazmente sin estereotipos repetitivos como los que proponía la enseñanza tradicional de la Caligrafía.

Se considera oportuno ceder ese espacio a la Educación Plástica que ofrece al alumno la posibilidad de incorporar los valores estéticos a las técnicas más variadas de expresión, que favorecerán también el desarrollo de la motricidad y las habilidades gráficas que deben incluirse en su formación integral.

2.2. Transformación de "Actividades Prácticas" en 1º, 2º y 3º año del Ciclo Básico Común en "Educación Estética y Práctica".

Las prácticas manuales que tradicionalmente se llevan a cabo en esta asignatura no responden en general ni a las necesidades del adolescente, ni a los requerimientos de la sociedad. La tecnología y la diversidad de materiales existentes, posibilitan actividades constructivas y artesanales con profusión de oportunidades para la expresión creativa del docente y el alumno, y también para la adquisición de destrezas necesarias en la vida diaria.

2.3. Inclusión de "Cultura Musical" en "Educación Estética y Práctica"

La importancia de la música en la educación, en la vida social y, especialmente, en la formación del adolescente torna indispensable la jerarquización de su espacio didáctico. Se plantea la planificación de acciones tendientes a priorizar la audición musical, el descubrimiento de ritmos y estilos, la valoración de la música como manifestación cultural y como medio para el conocimiento de otras épocas y regiones, y como expresión individual y grupal.

La inclusión de "Educación Musical" como uno de los talleres de la Educación Estética y Práctica fortalece un aspecto de la formación del adolescente no contemplada acertadamente en el Ciclo Básico Comercial Diurno existente, y no encarado con este criterio en el Ciclo Básico Común.

2.4. Inclusión de "Mecanografía" de 3º año del Ciclo Básico del Plan Comercial Diurno en "Educación Estética y Práctica".

El desarrollo de las destrezas correspondientes a la digitación pandactilar y al tacto, con ritmo y velocidad creciente y de acuerdo con las normas de encuadre y centralización son adquisiciones indispensables en el manejo mecanográfico de máquinas manuales, eléctricas y electrónicas.

Se considera que su inclusión, formando parte de la Educación Práctica, complentará la formación del adolescente y le permitirá operar los instrumentos que la tecnología contemporánea ha puesto a la mano del hombre.

En síntesis:

Educación Plástica, Actividades Prácticas, Mecanografía y Cultura Musical: conforman "Educación Estética y Práctica" de la siguiente manera:

Se crearán talleres, simultáneos o no, según las posibilidades de cada establecimiento y las características de su personal docente. Los alumnos de 1º y 2º año deberán cursar obligatoriamente, dos talleres anuales de 2 horas cada uno, por lo menos uno de ellos correspondiente a Educación Estética (Plástica, Música) y otro, correspondiente a Educación Práctica. Los alumnos de 3º año cursarán un taller anual de 2 horas de Educación Estética o Práctica. En todos los casos los talleres serán elegidos entre las opciones que brinda la escuela y, una vez elegidos, serán promocionales.

Los talleres de Educación Práctica deberán ofrecer diversas opciones como: carpintería, mecanografía, computación, artesanías regionales, jardinería, plomería, electricidad, fotografía, entre otras muchas posibles.

También deberá ampliarse la Educación Plástica tradicional por la utilización de diversos materiales y técnicas, privilegiando el hacer creativo. Asimismo, en Educación Musical se privilegiará la participación en coros, la formación de grupos musicales y la audición de música contemporánea.

3. Modificación de la carga horaria semanal de algunas asignaturas.

3.1. Duplicación de las horas de "Elementos de Físico-Química" en 3º año.

Una verdadera adquisición de conocimientos científicos en el campo de la Física y de la Química, exige disponer de por lo menos dos módulos de 80 minutos que permitan cumplir los procesos que caracterizan a estas ciencias: observar, inferir, clasificar, cuantificar, controlar variables, predecir, formular hipótesis, interpretar, definir operacionalmente, y de este modo descubrir relaciones cada vez más amplias para comprender, explicar y predecir fenómenos individuales, ya sean naturales o producidos por el hombre.

3.2. Duplicación de las horas de "Contabilidad" en 3º año del Ciclo Básico Común, formando parte de "Economía y Contabilidad".

La importancia de los contenidos de esta asignatura ya fundamentada en el punto 1.2., justifica el aumento de horas indicado.

3.3. Otras modificaciones en la carga horaria.

— Disminución de una hora cátedra de "Matemática", en 1º, 2º y 3º año del Ciclo Básico Comercial Diurno y aumento de una hora cátedra en 3º año del Ciclo Básico Común. Por lo tanto Matemática en 1º, 2º y 3º año del Ciclo Básico Unificado, tendrá 5 horas semanales.

— Aumento de una hora cátedra de "Historia" en 1º, 2º y 3º año del Ciclo Básico Comercial Diurno. Por lo tanto Historia en 1º, 2º y 3º año del Ciclo Básico Unificado, tendrá 4 horas semanales.

— Aumento de una hora cátedra de "Lengua y Literatura" en 1º, 2º y 3º año del Ciclo Básico Común. Por lo cual Lengua y Literatura en 1º, 2º y 3º año del Ciclo Básico Unificado, tendrá 5 horas semanales.

1 - 3. CUADRO DE LAS ASIGNATURAS QUE MODIFICAN SU CARGA HORARIA.

* LATIN	En el Ciclo Básico Común	desaparecen	2 hs. en 1º año 2 hs. en 2º año 2 hs. en 3º año
* LENGUA Y LITERATURA	En el Ciclo Básico Comercial Diurno se	aumentan	1 h. en 1º año 1 h. en 2º año 2 hs. en 3º año
	En el Ciclo Básico Común se	aumenta	1 h. en 3º año
* CONTABILIDAD	En el Ciclo Básico Comercial Diurno	desaparecen	3 hs. en 1º año 4 hs. en 2º año
		mantienen	4 hs. en 3º año
	En el Ciclo Básico Común se	aumentan	2 hs. en 3º año forman parte de "Economía y Contabilidad" con una carga horaria de 4 hs./s.
* HISTORIA	En el Ciclo Básico Comercial Diurno	aumentan	1 h. en 1º año 1 h. en 2º año 1 h. en 3º año
* MATEMATICA	En el Ciclo Básico Comercial Diurno se	disminuyen	1 h. en 1º año 1 h. en 2º año 1 h. en 3º año
	En el Ciclo Básico Común se	aumenta	1 h. en 3º año
* FISICO-QUIMICA	En el Ciclo Básico Comercial Diurno se	aumentan	2 hs.en 3º año.
	En el Ciclo Básico Común se	aumentan	2 hs. en 3º año

* CALIGRAFIA Y DIBUJO ORNAMENTAL	En el Ciclo Básico Comercial Diurno	desaparecen	3 hs. en 1º año 2 hs. en 2º año
* EDUCACION PLASTICA	En el Ciclo Básico Común	desaparecen (Se incluye en Educación Estética y Práctica)	2 hs. en 1º año 2 hs. en 2º año 2 hs. en 3º año
	En el Ciclo Básico Comercial Diurno se	aumenta	1 h. en 2º año
* MECANOGRAFIA	En el Ciclo Básico Comercial Diurno	desaparecen (Se incluye en Educación Estética y Práctica)	2 hs. en 3º año
* MUSICA	En el Ciclo Básico Común	desaparecen (Se incluye en Educación Estética y y Práctica).	2 hs. en 1º año 2 hs. en 2º año 2 hs. en 3º año
	En el Ciclo Básico Comercial Diurno	desaparecen (Se incluye en Educación Estética y Práctica).	1 h. en 1º año 1 h. en 2º año
* EDUCACION PLASTICA, ACTIVIDADES PRACTICAS MECANOGRAFIA Y CULTURA MUSICAL	(De ambos Ciclos Básicos) se constituyen en "Educación Estética y Práctica" como talleres.	con	6 hs. en 1º y 2º año 2 hs. Plástica 2 hs. Música. 2 hs. Práctica 2 hs. en 3º año Estética o Práctica
* INSTRUCCION CIVICA	En el Ciclo Básico Comercial Diurno	desaparecen	3 hs. en 3º año

1 - 4. CUADRO INDICATIVO DE LA DISTRIBUCION DE LAS ASIGNATURAS POR DEPARTAMENTO EN LA UNIFICACION DE LOS CICLOS BASICOS.

DEPARTAMENTO	ASIGNATURA	1º	2º	3º	horas semanales en los tres años
Comunicación	Lengua y Literatura	5	5	5	15
	Lengua extranjera	3	3	3	9
		8	8	8	24
Expresión	Educación Estética y Práctica	6*	6*	2**	14
	Educación Física	3	3	3	9
		9	9	5	23
Ciencias Exactas y Naturales	Matemática	5	5	5	15
	Físico-Química	—	—	4	4
	Ciencias Biológicas	3	3	3	9
		8	8	12	28
Ciencias Sociales	Historia	4	4	4	12
	Geografía	3	3	3	9
	Educación Cívica	2	2	2	6
	Economía y Contabilidad	—	—	4	4
		9	9	13	31
	Total de asignaturas por año	9	9	11	
	Total de horas de clase por semana	34	34	38	

* De entre los talleres, de 2 hs. cada uno que ofrecerá la escuela, el alumno deberá cursar obligatoriamente dos de ellos.
** El alumno debe cursar obligatoriamente un taller de 2 hs. entre los que proponga la escuela.

1 - 4. CUADRO INDICATIVO DE LA DISTRIBUCION DE LAS ASIGNATURAS POR DEPARTAMENTO EN LA UNIFICACION DE LOS CICLOS BASICOS.

DEPARTAMENTO	ASIGNATURA	1º	2º	3º	horas semanales en los tres años
Comunicación	Lengua y Literatura	5	5	5	15
	Lengua extranjera	3	3	3	9
		8	8	8	24
Expresión	Educación Estética y Práctica	6*	6*	2**	14
	Educación Física	3	3	3	9
		9	9	5	23
Ciencias Exactas y Naturales	Matemática	5	5	5	15
	Físico-Química	—	—	4	4
	Ciencias Biológicas	3	3	3	9
		8	8	12	28
Ciencias Sociales	Historia	4	4	4	12
	Geografía	3	3	3	9
	Educación Cívica	2	2	2	6
	Economía y Contabilidad	—	—	4	4
		9	9	13	31
	Total de asignaturas por año	9	9	11	
	Total de horas de clase por semana	34	34	38	

* De entre los talleres, de 2 hs. cada uno que ofrecerá la escuela, el alumno deberá cursar obligatoriamente dos de ellos.
** El alumno debe cursar obligatoriamente un taller de 2 hs. entre los que proponga la escuela.

II - ESTUDIO DE UNA MISMA LENGUA EXTRANJERA DE 1º a 5º AÑO.

El aprendizaje de una lengua extranjera aporta beneficios educativos que contribuyen a la comprensión de las culturas y de los modos y las formas de vida de los diversos países.

El dominio de una lengua extranjera facilita el proceso de la comunicación como base de toda relación humana.

Algunos planes combinan el estudio de dos lenguas extranjeras, una en el Ciclo Básico y otra en el Ciclo Superior con resultados poco satisfactorios hasta el presente.

La continuidad en el estudio de una misma lengua extranjera es indispensable para alcanzar un nivel de aprendizaje más satisfactorio y provechoso que el logrado actualmente.

Teniendo en cuenta los vínculos más significativos que hoy mantenemos con otros países, ya sea por motivos culturales o económicos, las lenguas estudiadas tradicionalmente en la Educación Media son el francés, el inglés y el italiano y los tres están presentes en esta propuesta de idioma único.

A partir del período lectivo 1989 se estudiará una misma lengua extranjera durante los cinco años que abarca el Nivel Medio de enseñanza, en todos los establecimientos afectados por este Proyecto.

En los planes vigentes, el francés y el inglés se estudian desde primer año; en cambio el italiano sólo aparece en 4º año en pocos establecimientos. A partir del período lectivo 1989 se incluye italiano desde 1º año y se amplía así la oferta educativa de las escuelas que ya lo enseñan en el Ciclo Superior y en aquellas comunidades educativas que lo soliciten.

PLAN DE ESTUDIO PARA LA EDUCACION AGROPECUARIA DE NIVEL MEDIO. APROBADO POR RESOLUCION Nº 404/88.

1. FUNDAMENTACION DEL PLAN DE ESTUDIO

Por Decreto Nº 4121/66, se institucionalizó una experiencia educativa de nivel medio en la modalidad agropecuaria, que tuvo la virtud de responder a los requerimientos inmediatos de aquel momento.

- Establecer una política nacional en la modalidad.
- Integrar la educación agropecuaria dentro del sistema educativo.

Esta experiencia se concretó en un Plan de Estudio que abarcaba, un Ciclo de Expertos equivalente al Ciclo Básico Secundario y un Ciclo de Agrónomos, que se corresponde con el Ciclo Superior del Nivel Medio.

Pasados veinte años desde su implementación, una evaluación de su eficiencia nos indica que:

— No responde a los intereses nacionales ni a los requerimientos regionales, sino que atiende a los requerimientos de una producción agropecuaria centrada en la pampa húmeda.

— La profesionalización que se pretendió dar con el Ciclo de Expertos, es prematura e irreal, ya que no responde a las reales posibilidades laborales de un joven de quince años, edad que cuenta la mayoría de los egresados.

— La carga horaria, como la acumulación de contenidos en las diversas asignaturas, le dan una característica enciclopedista, que dista de lo que debe ser una capacitación laboral y profesional.

— Se produce una reiteración de asignaturas en los dos Ciclos.

— No se contempla la regionalización educativa como método para lograr la formación de los recursos humanos, que las distintas regiones agroindustriales y económicosociales requieren para su desarrollo.

— Que en el año 1983 y como consecuencia de las Jornadas de Capacitación y Educación Agropecuaria de Nivel Medio, se modifica el Plan de Estudio mediante la Resolución 31, que, si bien resuelve algunos de estos inconvenientes, no ataca a fondo el problema y hace que los distintos sectores del quehacer agropecuario, requiera una revisión total de los Planes de Estudio.

Por todo ello, del 8 al 23 de abril de 1985, se realiza con el patrocinio de la UNESCO un Seminario Taller Nacional, para estudiar la modificación de los Planes de Estudio en vigencia y su modernización y adaptación a los requerimientos nacionales. Participan del mismo 19 provincias, 8 universidades nacionales, las instituciones integrantes del Comité Asesor de Educación Agropecuaria y de los organismos que administran la educación agropecuaria, tanto oficial como privada, los que consideran la necesidad de reemplazar los Planes en vigencia, por uno nuevo que sirva como herramienta para la modernización de la educación agropecuaria y la formación de los recursos humanos idóneos que el país requiere.

Para tal fin, se elaboraron los objetivos que debe atender este Plan y el Perfil del Técnico Agropecuario producto del mismo. Se fijaron los lineamientos del Plan de Estudio que contemple el agrupamiento de las asignaturas por áreas de conocimiento; la subdivisión del Plan en dos etapas o ciclos, uno básico de tres años, en el que el peso más significativo está en las asignaturas del área formativa básica y científica, y un ciclo de tres años en el que el porcentual de las asignaturas del área técnica, va aumentando progresivamente hasta que en el 6º año cubre la casi totalidad del peso horario: una regionalización que atienda a las necesidades y que permita servir específicamente al desarrollo regional, debiendo la misma ser de currícula abierta, a fin de contemplar los requerimientos de cada unidad escolar; y la organización de las prácticas agropecuarias, en un Plan Didáctico Productivo que atienda a integrar el proceso didáctico en la realidad productiva, lo que permitirá una enseñanza más personalizada, y se asemeja a lo que deberá hacer el técnico en su trabajo cotidiano en el medio agropecuario en que se deberá insertar.

Las conclusiones en este Seminario-Taller fueron elevadas a la Jornadas Nacionales de Educación Agropecuaria realizadas en la Escuela Agrotécnica de Bell Ville - Córdoba, del 8 al 12 de mayo de 1985, las que apro-

baron en todo, lo actuado en el Seminario Taller de la UNESCO y aconsejaron que fuera completado por la Dirección Nacional de Educación Agropecuaria, en colaboración con el Comité Asesor de dicha Dirección. Para tal fin, se constituyeron comisiones de trabajo específicas que dieron forma a la currícula del Plan de Estudio y determinaron las incumbencias para los Técnicos Agropecuarios.

Estos documentos fueron remitidos en enero de 1986, a todas las provincias y organismos oficiales y privados que atienden la educación agropecuaria de nivel medio en la modalidad agropecuaria y a las Escuelas Agropecuarias de la Dirección Nacional de Educación Agropecuaria, que emitieron opinión que, en general, fue aprobatoria, salvo algunas observaciones que merecieron la consideración de la comisión de trabajo y con lo que se dio forma definitiva al Plan de Estudio que, finalmente, fue aprobado por el Comité Asesor de Educación Agropecuaria y que se eleva ahora para su aprobación.

2. JUSTIFICACION DEL PLAN

El Plan de Estudio que se propone ha tomado en cuenta los lineamientos generales de la política educativa nacional y responde a las expectativas de las provincias que, reiteradamente, solicitan a la DNEA la concreción de un Plan de Estudio, que contemple los requerimientos regionales en la formación de los recursos humanos que los desarrollos de cada una requieren.

Su estructuración posibilitan una articulación tanto horizontal como vertical, con el sistema formal de educación general y la movilidad de los alumnos que les permitirá pasar, de una escuela a otra, sin inconvenientes mayores.

En este Plan se eliminan los títulos intermedios, dado que la especialización tecnológica que requiere el técnico agropecuario, no puede ser fraccionada en parcialidades, pues responden a una planificación gradual que va, desde las operaciones más sencillas, a los complejos conocimientos y prácticas de los procesos agropecuarios y agroindustriales.

Para los desertores del sistema, como para los que al finalizar el Ciclo Básico no continúen estudios, el Departamento de Educación no formal de cada escuela, programará cursos de capacitación laboral que los habilitará para su incorporación al mercado ocupacional y dará solución a los requerimientos humanos del sector agropecuario.

Dará término a una educación enciclopedista y verbalista en la que interesa que el profesor enseñe, por una educación formativa en la que el alumno aprende y el profesor orientador guía y enseña a estudiar y a investigar, en la que el alumno aprende haciendo; completado ello con los conocimientos generales básicos y científicos que forman el ser humano en una integralidad ética y solidaria, que pueda valerse a sí mismo y servir a la comunidad toda.

Se incorpora al Plan un segmento dedicado a la regionalización y especialización de cada escuela.

Las prácticas agrícolas se incorporan dentro de una planificación general que se denomina Plan Didáctico Productivo, en el que el peso horario va variando cada año de acuerdo a los requerimientos.

Esta forma de agrupamiento permite la utilización racional del tiempo, siendo que dichas prácticas se corresponden a los ciclos naturales de los cultivos y producciones, como las contingencias climáticas que son condicionamientos ciertos.

Además, al darle un contenido económico, hace que el educando adquiera conciencia de la producción con sentido empresarial, en la que todos los componentes tienen una valoración económica.

Se incluye en el Ciclo Básico horas de apoyo, con el objeto de ayudar al alumno en su proceso de aprendizaje, y permite el mejoramiento de la retención escolar.

3. ESTRUCTURACION DEL PLAN DE ESTUDIO

3.1. Objetivos de la enseñanza agropecuaria de nivel medio.

3.1.1. Objetivos generales de formación integral

— Favorecer la adquisición de conductas que permitan alcanzar un desarrollo psicofísico integral.
— Favorecer el desarrolo gradual del pensamiento lógico formal y el uso del método-científico.
— Estimular actitudes que favorezcan la búsqueda y fundamentación de la verdad.
— Estimular la internalización de los valores de la cultura con espíritu crítico.
— Favorecer el desarrollo de actitudes de solidaridad y cooperación, asumiendo valores ético-morales ordenadores.
— Concientizar sobre la necesidad de la educación permanente.
— Promover el conocimiento de sí mismo y de sus posibilidades.
— Promover la actitud creadora que favorezca el desarrollo personal y su inserción en el medio social.
— Desarrollar la sensibilidad hacia los valores estéticos y la expresión de los mismos.
— Comprender y valorizar nuestro legado histórico, como un componente de la realidad nacional y regional.
— Promover el desarrollo de conductas fundadas en principios que regulan el orden jurídico-social.
— Desarrollar actitudes de responsabilidad y convivencia basadas en una filosofía de vida democrática.
— Propiciar la formación de conductas que contribuyan al mantenimiento del equilibrio ecológico.

3.1.2. Objetivos de formación en el área agropecuaria

— Establecer relaciones entre los distintos campos de conocimiento que le permitan ordenar y controlar el proceso productivo con un sentido económico-práctico.
— Desarrollar la capacidad para interpretar, ordenar, realizar y dirigir las acciones del proceso productivo agropecuario y agroindustrial con sentido técnico y económico.
— Promover una actitud comprometida hacia el cambio y la tecnificación.
— Estimular actitudes de valoración positiva hacia las actitudes agropecuarias, tendientes a procurar el arraigo de los jóvenes en el medio rural.
— Asegurar la formación de hábitos operativos claros y rigurosamente ordenados.
— Estimular el trabajo en equipo que lo oriente hacia formas asociadas en el campo laboral y social.
— Promover la orientación técnica regionalizada, dentro de una formación básica general, para favorecer su inserción en el medio como agente de cambio.
— Favorecer la adquisición de conductas que contribuyan al mejoramiento de la producción agropecuaria con un criterio conservacionista de los recursos naturales.
— Desarrollar los conocimientos básicos que le permitan ejecutar acciones para poder colaborar en investigación, experimentación, enseñanza y extensión agropecuaria.
— Desarrollar habilidades y destrezas en el manejo y conservación de la maquinaria y herramientas empleadas en el proceso productivo agropecuario.
— Favorecer la adquisición de conocimientos básicos en legislación, manejo y administración de la empresa agropecuaria y agroindustrial.
— Promover el conocimiento del proceso de distribución y comercialización de los productos del agro, maquinarias e insumos.

3.2. Perfil profesional del Técnico Agropecuario

— Estará capacitado para interpretar, ordenar, realizar o dirigir acciones del proceso productivo agropecuario y agroindustrial, con un criterio técnico-económico y sentido conservacionista.

— Tendrá conocimientos básicos en legislación, manejo y administración de la empresa agropecuaria y agroindustrial.

— Estará capacitado para interpretar y aceptar el cambio en su medio y en su comunidad.

— Estará capacitado para actuar como agente multiplicador del cambio en su medio y en su comunidad.

— Podrá actuar como agente dinamizador del proceso productivo primario y de transformación.

— Podrá participar en los procesos de comercialización y en la prestación de servicios en las actividades agropecuarias y sus respectivas tecnologías.

— Podrá resolver situaciones nuevas y/o imprevistas sobre la base de los conocimientos y la experiencia adquiridos.

— Podrá colaborar en investigación, experimentación y extensión agropecuaria.

— Estará capacitado para el manejo y conservación de los recursos naturales y tecnológicos, utilizados en el proceso de producción agropecuaria y agroindustrial.

— Estará capacitado para trabajar en equipo con orientación hacia formas asociativas en el campo laboral y social.

3.3. Perfil de la Institución Escolar

El planeamiento del Curriculum Institucional será descentralizado y regional, apoyado en la nuclearización tomando en consideración no sólo los logros de los aprendizajes de los estudiantes, lo que constituye la oferta del nivel medio agropecuario, sino la organización socio-pedagógica de la enseñanza.

La misma tiene que ver con la organización de Departamentos (o Areas), la agrupación de los docentes, la función del Asesor Pedagógico, los criterios de evaluación de enseñanza-aprendizaje, el sistema disciplinario y el régimen de clasificación, la relación de la institución con otras instituciones del medio rural y las actividades extraescolares que se realizarán, etc.

El planeamiento de Areas o Departamentos (o Sectores de Curriculum) estará elaborado por los integrantes de los Departamentos que desarrollarán las mismas áreas o áreas afines; por ejemplo: docentes de un mismo Departamento se relacionan para la determinación de objetivos, contenidos, metodología y evaluación y en la organización general de los diversos cursos determinando interrelaciones entre materias de un mismo curso, relacionándose con los Departamentos Agropecuarios fijando articulaciones, distribución horaria, servicios a la comunidad, etc.

Desde ya, la planificación anual del proceso de enseñanza-aprendizaje la hará el profesor, abarcando como es de rutina, el diseño anual de la asignatura, las unidades didácticas con clases-taller, dentro de cada área correspondiente.

3.4. Desarrollo curricular

La distribución de las asignaturas contempla un aprendizaje gradual y progresivo que toma en cuenta la edad del educando y el grado de dificultad de los contenidos.

En el Ciclo Básico, se considera la posibilidad de completar la capacitación en temas de fácil aprendizaje, en forma tal, de no tener que repetir asignaturas, lo que implica un incremento en la carga horaria y resta interés en el educando; ello contempla además, la habilitación laboral para tareas específicas que permite que los desertores del sistema estén calificados para dichas actividades.

Dada la vastedad de conocimientos que abarcan los estudios agronómicos y la imposibilidad actual de crear carreras muy especializadas, salvo en áreas ocupacionales de importante desarrollo económico, como por ejemplo,

la enología y la sacarotecnia, el desarrollo curricular debe abarcar conocimientos básicos generales comunes, que permitan la inserción laboral del técnico agropecuario en el sector productivo rural y asignaturas específicas que hacen a la regionalización de la enseñanza y a la especialización u orientación de cada escuela a efectos de que puedan contribuir al desarrollo regional y su aplicación agroindustrial, lo cual mejora y amplía sus posibilidades laborales.

En el desarrollo curricular se considera conveniente dedicar una especial atención para que la intensificación de prácticas y su capacitación, se realice en la forma más real posible, con lo que va a encontrar el egresado en su desempeño laboral, por lo tanto, se contempla que las mismas se integren con el Plan de Explotación o Producción de la Escuela y que el alumno adquiera, no sólo habilidades y destrezas, sino que las mismas se apliquen con sentido empresarial, con valoración de acciones, producidos, insumos, etc.

Dadas las exigencias de cargas horarias para la formación general, la capacitación técnica se va incrementando gradualmente, en forma tal que el 6º año es, en su casi totalidad, de formación tecnológica agropecuaria.

El Plan, así estructurado, da solución a una serie de falencias tan criticadas en los Planes actuales, a saber:

a) Da capacitaciones laborales a los estudiantes desertores de los primeros años de estudio.

b) Da una salida terminal con una capacitación técnica regionalizada y especializada, pero con una formación global que le permite su ejercicio profesional en todo el ámbito geográfico del país.

c) Facilita el adiestramiento de los alumnos en las exigencias de una explotación económica en marcha, que posibilita el uso del paquete tecnológico que hace factible una actividad racional moderna y altamente eficiente en el nivel productivo.

d) Evita la repetición de asignaturas que producen una sobrecarga horaria y restan interés en el educando.

e) Posibilita el tiempo necesario para estudio, esparcimiento y desarrollo de actividades extra-curricular, acorde con su natural inclinación.

3.5. Estructura curricular por áreas.

La división o el agrupamiento de las asignaturas en áreas, permite un balance equilibrado de conocimientos tendientes a lograr la formación integral de la personalidad del alumno y su capacitación técnica.

Las áreas Formativa Básica y la Científica, deben corresponderse a los requerimientos mínimos exigidos por el Consejo Federal de Educación, para su normal integración al sistema educativo de nivel medio, que permita una articulación vertical con los niveles primario y superior y una articulación horizontal, que posibilite con un mínimo de dificultades, su transferencia de una a otra modalidad de nivel.

Todo ello permite una estructura móvil y articulada que se corresponde a una sociedad dinámica.

Las áreas aplicada e integrada, corresponden a la formación técnica.

El área aplicada comprende las asignaturas de aplicación específica y el área integrada, si bien, de por sí, constituye asignaturas individuales y distintas, tienen una aplicación y correspondencia con las demás asignaturas técnicas, ya que son complementarias e integradoras.

La especialidad que se inserta en 5º y 6º año debe considerar lo específico regional y la orientación agro-industrial de la Escuela.

El Plan Didáctico Productivo tiene por objeto, tal como se indicó en otro documento, que las prácticas se realicen en formas similares a las del medio en que se va a desempeñar el educando y tengan un carácter "empresarial con sentido económico de valoración de todos los factores de la producción".

3.6. Plan Didáctico Productivo

El objetivo del Plan Didáctico Productivo, es lograr una activa participación de los educandos en la planificación de las actividades a realizarse en la escuela y en cuya implementación intervendrán luego, bajo supervisión del personal docente, integrándose así de forma más efectiva al quehacer del establecimiento.

Constituye así una importante herramienta de trabajo para la planificación, seguimiento y control de las tareas que se lleven a cabo en la escuela agraria.

Siendo imprescindible la armonización de la enseñanza teórico-práctica impartida, con las tareas prácticas realizadas en las acciones didáctico productivas, se debe estatuir un nexo entre los docentes de las distintas asignaturas, con los Jefes de Sección e Instructores de campo, en forma tal, de adecuar los contenidos a la evolución de los diferentes ciclos productivos.

A la iniciación de cada año, la dirección de la escuela, en conformidad con la Cooperadora, confeccionará el Plan de Explotación General de la Escuela.

Una vez aprobado el mismo, el Coordinador de enseñanza práctica, con el Jefe de la Sección didáctico-productiva y los profesores del área, confeccionarán un cronograma de actividades, mes a mes, en el que se fijará la participación de los alumnos, día por día, contemplando la carga horaria fijada en el Plan de Estudio, para las prácticas de cada asignatura.

Se tomará muy especialmente en cuenta que el alumno que comience una tarea operativa, haya adquirido un conocimiento teórico previo, como también, realizado el trabajo práctico correspondiente; para tal fin, el profesor de la materia deberá planificar el desarrollo de la asignatura en concordancia a dicho plan. Ello requerirá, en algunos casos, alterar el orden de las unidades de estudio, pero sin que se pierda en ningún caso la organicidad total del conocimiento de la asignatura.

Para mejor operatividad, se dividirá el curso en grupos que se identificarán debidamente, para poder hacer el seguimiento del grupo, y su número debe ser en lo posible de no más de 10 alumnos de acuerdo al trabajo a realizar.

Los temas operativos se repetirán durante el año en forma tal, que todos los alumnos hayan podido completar totalmente cada tema dentro del plan de explotación de la escuela.

El objetivo de todo ello es que, de tal manera, el alumno adquirirá la operatividad en el manejo de la producción, y las habilidades y destrezas indispensables para poder, por sí, realizar con propiedad y de acuerdo a una tecnología adecuada, todas las operaciones que hacen al conocimiento pleno del tema de estudio.

Completando la acción práctica y en corcondancia con la planilla instrumental del plan didáctico-productivo, los alumnos deberán, calcular y llevar registrado el costo de la labor operativa, como también de los insumos requeridos, para adquirir una noción clara del costo económico de cada operación.

También deberá llevar registrado el producido y su valor económico, a fin de poder, al final de la operación, hacer un balance económico sumario del acto operativo de cada tema del plan de explotación, realizado en la escuela, como así también, las observaciones que pudiera merecer.

Se logra así la complementación entre el conocimiento teórico, la práctica y la evolución económica del proceso productivo en una unidad integral, que hace que el alumno ubique dicho proceso en el manejo de la empresa agropecuaria.

3.7. Regionalización y orientación de cada escuela.

Dado que uno de los objetivos es lograr una capacitación adaptada a los requerimientos de cada región agro-ecológica y a sus necesidades para su desarrollo armónico en cada unidad educativa, se tendrá en consideración todo ello para planificar y desarrollar, en el segmento curricular correspondiente, las asignaturas, especialidades y contenidos que respondan y satisfagan dichos requerimientos.

Se enumera a continuación una serie de especializaciones u orientaciones a desarrollar en las diferentes escuelas:

— Fruticultura, olivicultura e industrias derivadas.

— Agroindustrias y de transformación de los alimentos.

— Cultivos subtropicales.
— Ganadería, intensiva y lechera.
— Ganadería en zonas semiáridas.
— Agricultura bajo riego (regionalizada).
— Agricultura en secano (regionalizada).
— Granja.
— Flori y fruti-horticultura.
— Forestal.
— Mecánica y maquinaria agrícola.
— Cultivos especiales.
— Administración rural.

3.8. Plan de Estudio

3.8.1. Ciclo Básico

Area Formación General	1er. Año	2º Año	3er. Año
• Lengua	4	4	4
• Historia	2	2	3
• Geografía	2	2	2
• Cultura Musical	2	2	2
• Educación Plástica	2	2	2
• Inglés	2	2	2
• Educación Cívica	2	2	2
• Educación Física	3	3	3
Area Científica			
• Biología	2	2	2
• Matemática	5	5	5
• Ciencias Físico-Químicas	2	3	—
• Física	—	—	3
• Química	—	—	3

Area Aplicada	1er. Año	2º Año	3er. Año
a) Agrícola			
Horticultura	3	—	—
Agricultura General	—	—	3
b) Ganadera			
Api-cunicultura	3	—	—
Avicultura	—	3	—
Ganadería	—	—	3

Area Aplicada	1er. Año	2º Año	3er. Año
Area Integrada			
a) Sub-área Económica Contable	—	2	2
b) Sub-área Mecánica y Taller. Taller Rural	3	3	3
Mecánica Agrícola	—	3	—
Maquinaria Agrícola I	—	—	3
Plan Didáctico Productivo	6	6	6
Horas de Apoyo	5	3	2
TOTAL HORAS	48	49	55

3.8.2. Ciclo Superior

Area Formación General	4º Año	5º Año	6º Año
• Literatura	2	—	—
• Historia	3	—	—
• Geografía	2	—	—
• Inglés Técnico	2	2	2
• Instrucción Cívica	—	2	—
• Introdución a la Filosofía	—	2	—
• Educación Física	3	3	3
Area Científica			
• Matemática	3	3	—
• Física	3	3	—
• Química	3	3	—
• Dibujo Técnico	2	—	—
• Computación	2	2	2
Area Aplicada			
a) Agrícola Arboricultura Frutal y Forestal	3	—	—

Area Formación General	4º Año	5º Año	6º Año
Producción de Granos	—	3	—
Clima y Suelo	3	—	—
Producción de Forrajes	—	3	—
Sanidad Vegetal	—	3	—
Manejo y Conservación de Suelos	—	—	3
Manejos de Pasturas	—	—	3
Terapéutica Vegetal	—	—	3
b) Ganadera	4º Año	5º Año	6º Año
Ganadería II	3	—	—
Sanidad Animal I y II	—	3	3
Alimentación Animal	—	3	3
Area Integrada			
a) Economía Contable			
Economía Rural	2	—	—
Legislación Rural	—	2	—
Manejo de Empresa	—	—	3
Comercialización de la Producción	—	—	2
b) Mecánica			
Maquinaria Agrícola II y III	3	3	—
c) General			
Construcciones e Instalaciones Rurales	—	—	2
Higiene y Seguridad Laboral	—	—	2
Regionalización y Orientación	6	7	10
Plan Didáctico Productivo	7	7	10
TOTAL HORAS	52	51	51

4. ORGANIZACION PEDAGOGICA

4.1. Régimen de Evaluación, Promoción y Asistencia de los alumnos.

La evaluación y promoción de los alumnos de la carrera de Técnico Agropecuaria, ciclos y cursos, se hará según las normas establecidas al respecto por el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

4.2. Equivalencias.

Los estudios pertenecientes a los distintos cursos del Ciclo Básico y del Ciclo Superior Agropecuario serán equivalentes a los de las demás modalidades de nivel medio, de acuerdo a lo determinado por el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

4.3. Regímenes Especiales

Por las características de la modalidad y la organización del Plan de Estudio, que exige una enseñanza más personalizada, con una participación más activa del educando, se ha previsto en defensa de los intereses del alumno:

— Horas de apoyo en el Ciclo Básico, que tienen por objeto lograr una mayor retención escolar, al facilitar el aprendizaje.

— Enseñanza de técnicas de estudio.

— Subdivisión de los alumnos en grupos de hasta 10 alumnos en las tareas prácticas del Plan Didáctico Productivo.

— Organización de cooperativas escolares de producción y de consumo.

4.4. Planta Funcional

Se mantiene el esquema de la actual Planta Funcional de las Escuelas Agrotécnicas con las misiones y funciones correspondientes. Se incorporan a la misma los secretarios pedagógicos y asistentes psicopedagógicos y los jefes de sección en los sectores didáctico-productivos.

4.5. Requerimientos materiales del ensayo

Para la implementación del Plan de Estudio, se deberá completar el equipamiento de las escuelas agrotécnicas, como así también, crear y equipar las intalaciones para la atención de las especializaciones y la regionalización didáctico-productiva y las agroindustriales correspondientes.

PRINCIPALES REALIZACIONES EN EL AMBITO DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION TECNICA - (CONET)

1. ANTECEDENTES

En una civilización en constante crecimiento científico-tecnológico como la que se desarrolla a nivel planetario, el principio de la equidad educativa tiene cada vez más, como requisito, no sólo el acceso y rendimiento igualitario, sino también el de una calidad homogénea del sistema educativo para todos los sectores de población.

En ambos aspectos, es decir cuantitativo y cualitativo, existen marcadas diferencias que es necesario tender a superar.

Son también notorios los déficits y diferencias existentes en materia de calidad de la enseñanza, equipamiento, calificación y oportunidades de perfeccionamiento de los docentes, y prácticas de enseñanza.

Otro grupo fundamental de problemas es el que se refiere a la vinculación de la enseñanza técnica y la formación profesional en el mundo del trabajo. En tal sentido, es necesario que ambos subsistemas den respuestas más adecuadas que las dadas hasta el presente a la reestructuración del sistema productivo y del mercado laboral producidas en las últimas décadas, así como los cambios que han de producirse en el futuro. Estos requerimientos provienen no sólo de los sectores tecnológicos de avanzada sino también de los estratos menos evolucionados y aun, del sector informal de la economía.

Esta no es una tarea sencilla y no se agota en una simple actualización de contenidos sino, por el contrario, implica llegar a una nueva síntesis de los modelos educativos coexistentes en la enseñanza técnica. Esto requiere redefiniciones curriculares pero, sobre todo, la participación creativa de todos los agentes educativos.

En el mes de febrero de 1986 luego de 10 años de intervenciones se normaliza la institución integrándose el Consejo Nacional de acuerdo a la legislación vigente.

Es a partir de esa fecha que se ejecutan un conjunto de acciones tendientes a recuperar la presencia y acción del CONET en la política educativa del país, dentro de los lineamientos generales de política fijados por el Ministerio de Educación y Justicia y el Plan de Acción 1987-1989 aprobado por el CONET.

A partir de mediados de 1987 se intensifican las tareas de programación y la discusión a nivel del Consejo de las políticas y acciones a seguir, como así también las distintas áreas van integrando y afinando la gestión técnico-pedagógica permitiendo al Consejo insertarse más profundamente en la vida democrática de nuestra sociedad.

2. OBJETIVOS

En relación con los fundamentos expuestos, el Consejo planteó objetivos en un horizonte del corto y mediano plazo, a fin de satisfacer en forma inmediata las demandas emergentes de los grupos sociales que integran la comunidad educativa; en breve síntesis, dichos objetivos son los siguientes:

1) Institucionales

a) **SISTEMA ABIERTO, FLEXIBLE E INTEGRADO.**

En contraposición de un sistema cerrado, rígido, fragmentado y autoritario.

b) **PLANIFICACION Y EJECUCION RACIONAL DE POLITICAS A NIVEL NACIONAL Y REGIONAL.**

En reemplazo de una dinámica espontánea, no estructurada que respondía únicamente a situaciones de coyuntura.

2) Relativos a la Población a Atender

a) **SISTEMA FORMAL**, PRIORIDAD: Retención en el ciclo Básico.

Ampliación de la cobertura históricamente atendida por el CONET y diversificación que incluirá a PYMES, Sector Rural, Sector marginal y el Sector informal Urbano.

3) En materia de Calidad de la Enseñanza

a) Adecuada formación científica y tecnológica de base que favorezca reconversiones posteriores.
b) Distribución equitativa de recursos que posibilite niveles homogéneos de calidad de enseñanza.
c) Formación que contemple los requerimientos de un sistema productivo heterogéneo en materia tecnológica.
d) Con preparación en materia de programación y ejecución de la producción y la gestión empresaria.

3. ASPECTOS CUANTITATIVOS

En función de los objetivos fijados la acción del CONET se centro en la Enseñanza Técnica y en la Formación Profesional.

1) La Enseñanza Técnica de Nivel Medio

Dando respuesta a los lineamientos ya enunciados el CONET acompañó a los demás organismos responsables del nivel medio implementando el régimen de ingreso directo en todos los establecimientos de su dependencia.

Como consecuencia de esta política de expansión el Consejo efectúa 54 creaciones en 18 jurisdicciones del país. De dichas creaciones 49 corresponden a nuevas EENNET y 5 son Anexos a EENNET ya existentes.

AÑO	1984	1985	1986	1987	1988
Cantidad de ENET creadas	2	10	12	15	10

Algunos datos comparativos dan cuenta de la dimensión del esfuerzo que, en materia de expansión de la matrícula ha realizado el CONET. Entre los años 1976 y 1983 el crecimiento de la matrícula de las EENNET fue del 1.4% anual, entre 1983 y 1987, la cantidad de alumnos se incrementó en un 4.6% anual. A los establecimientos de nivel medio dependientes del CONET asisten actualmente 230.000 alumnos. Ver Cuadro Nº 1.

Acompañando el programa de expansión de la educación técnica se observa un aumento en la retención del alumnado. Para reforzar esta tendencia se están encarando modificaciones en el enfoque de ciertas asignaturas denominadas "filtro" que son causales de repetición y abandono.

Esta política de expansión y democratización de la enseñanza técnica de nivel medio se vio reforzada por:

— la reducción de los años de escolaridad de las carreras de técnicos del ciclo nocturno que se dictan en 138 establecimientos dependientes de este organismo. Las mismas tenían una duración de 8 años, a diferencia de las dictadas en los ciclos diurnos que es de 6 años. A partir de 1988 se puso en marcha el nuevo plan de estudios

del ciclo básico nocturno de 3 años de duración, implementándose también un sistema de articulación del antiguo con el nuevo plan. En 1989 se pondrán en vigencia los nuevos planes correspondientes a los ciclos superiores nocturnos de tres años de duración.

Por otra parte se implementó e intensificó el sistema de becas, permitiendo una mayor y mejor distribución de las mismas. Dentro de este aspecto de asistencia al estudiante se creó el servicio de orientación y asistencia pedagógica permitiendo una mayor inserción en las distintas escuelas, el tema de formación docente y de recursos humanos, es analizado en mayor detalle en el punto correspondiente a calidad de la enseñanza.

2) La Formación Profesional

Dentro del marco político de impulso a la educación popular y productiva, las actividades relativas a la formación profesional adquieren una fundamental importancia.

Es en ese sentido que se está ampliando y diversificando la oferta con el propósito de dar respuesta a sectores productivos y de población, con escasa o nula atención previa.

La expansión de la oferta de Formación Profesional se lleva a cabo a través de la creación de anexos en las EENNET de manera de aprovechar los recursos humanos y físicos existentes en ellas.

Esta acción, comenzada en la región noroeste, y actualmente continuada en el noreste, se realiza mediante una consulta dirigida a los directivos de las escuelas las cuales accedieron voluntariamente a participar en este tipo de actividades. (Ver cuadro 2).

Asimismo se está promoviendo el desarrollo de proyectos de formación-producción tendientes a contribuir al mejoramiento de la calidad de vida y de trabajo. En esta línea cabe destacar la realización del "Primer Seminario de capàcitación para la creación y desarrollo de talleres públicos y cooperativas de trabajo".

En este aspecto, se concretan cuatro talleres públicos en la Provincia de Córdoba, y en vías de concreción varios en la Provincia de Buenos Aires en la zona de conurbano.

En cuanto a la respuesta a los sectores productivos, se están realizando cursos de apoyo a la "Gestión Empresaria" dentro del marco del convenio suscripto entre el CONET y la Confederación General Económica (CGE) con el propósito de contribuir al mejoramiento de los recursos humanos de las pequeñas y medianas empresas. Los cursos se ofrecen en cuatro áreas principales:

Dirección y Administración, Legales y Sociales,
Comercialización e Innovación Tecnológica.

4. REORGANIZACION Y MODERNIZACION DEL CONET

La modernización de la organización y administración de las distintas áreas del CONET, se lleva a cabo a través de diversas acciones, cuya síntesis es la siguiente: "Modernización operativa mediante sistemas computarizados" esta acción permite mantener una información actualizada para la ejecución y programación administrativa, por otra parte, se han comenzado a publicar las series estadísticas con el propósito de lograr un mayor conocimiento de la educación técnica y de la formación profesional en sus aspectos cuantitativos.

En cuanto a las actividades relacionadas con el "Ajuste de la estructura orgánico funcional del CONET" y al "Análisis y mejoramiento del sistema administrativo" permiten una mejor eficiencia interna del organismo.

Dentro de este aspecto, los nuevos criterios para la definición de una nueva regionalización ha sido un avance importante en el esquema de descentralización y regionalización, que esta conducción lleva adelante como política de eficiencia, habiéndose creado nuevas regionales.

La determinación de criterios para la creación de ENET y CNFP ha permitido un uso más racional de los recursos humanos y económicos.

En cuanto al equipamiento existente se realizó una redistribución racional entre los establecimientos permitiendo un mejor uso del mismo.

A través de la creación de la Unidad de Cooperación Técnica Internacional se logró sistematizar y coordinar, tanto la asistencia técnica ofrecida por organismos internacionales y gobiernos, como la que el CONET ofrece a través de convenios bilaterales también permitió un mayor conocimiento y utilización de las diversas ofertas internacionales a las que el CONET puede evaluar y posteriormente acceder.

5. RENDIMIENTO Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Las acciones que se llevan a cabo en esta área, se encuentran relacionadas principalmente con el desarrollo de los recursos humanos, en este aspecto ha sido un objetivo permanente el de potenciar la creatividad de los docentes en las distintas facetas de su actividad, con el propósito de influir en la calidad y rendimiento de la enseñanza.

Cabe destacar, como más importante las siguientes acciones:

— la instrumentación en el ámbito del CONET del Decreto 1763/87 de jerarquización y normalización de los Institutos del Profesorado.

— El Profesorado Experimental para docentes en ejercicio sin título de nivel superior.

— el de apoyo y participación en las acciones del Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente que alcanzarán aproximadamente a 3000.

— el de Gestión Educativa.

— los programas laborales del Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico.

El otro aspecto importante es el de la Formación y Perfeccionamiento del personal en actividad, tanto de Educación Técnica como de Formación Profesional; acompañando a este proceso el desarrollo de ambas modalidades e introduciendo nuevas metodologías, el relevamiento de experiencias pedagógicas, como así también el fortalecimiento de la acción del CENEI.

El mejoramiento de la organización escolar se lleva a cabo a través de una serie de acciones que incluyen la "prevención del fracaso escolar", una evaluación de la experiencia de los "Consejos Consultivos", "el mejoramiento de la enseñanza práctica", la asistencia pedagógica, etc.

Este conjunto de acciones ha permitido al CONET una mayor y mejor inserción en la comunidad educativa, y una mejor relación entre los docentes y los directivos.

Otro aspecto de señalar ha sido el convenio suscripto entre el Ministerio de Educación y Justicia y el Gobierno de España, a través de la Empresa de Fomento de comercio Exterior S.A. (FOCOEX) se distribuyó a 116 establecimientos del Ciclo Medio Superior la donación recibida de equipamiento técnico/científico.

En el área curricular hay que señalar la creación del Ciclo Superior de "Industria de la Madera" en la Provincia de Misiones, la modificación de planes de estudio en los ciclos superiores, los cursos de especialización en el área de aplicación de la energía eólica, los de comunicación en convenio con ENTEL hacen una apretada síntesis de las actividades que hacen a la acción cotidiana del mejoramiento de la calidad.

Además, se creó un Sistema de Información y Documentación para recopilar y distribuir información bibliográfica y de audiovisuales publicándose boletines mensuales.

Otros proyectos por su dimensión se ha preferido tratarlos especialmente por la importancia y trascendencia que tienen tanto en el orden interno como externo, y son los siguientes:

— El Sistema Dual

En 1987, luego de siete años de funcionamiento, se realizó la evaluación del Sistema Dual Escuela-Empresa destinado a la formación de Auxiliares Técnicos. Como consecuencia de esta evaluación se pusieron de manifiesto las falencias del Sistema, siendo las fundamentales la poca claridad en los objetivos, y la falta de conducción de la experiencia. Actualmente se lo está reorganizando y fortaleciendo; ha sido redefinido como experiencia educativa por el lapso de cuatro años y su organismo conductor, el CENID, se ha institucionalizado.

Bajo la denominación de "Proyectos Especiales" se agrupan proyectos tendientes a desarrollar nuevas modalidades operativas con vistas a atender la demanda de sectores de actividad económica específicas, especialmente a las pequeñas y medianas unidades productivas y a la reconversión laboral de los trabajadores.

— Proyecto de Instalación de Electrónica, Robótica y Computación

Se cuenta con el apoyo de la República de Italia para su realización. La cooperación con este país se lleva a cabo dentro del marco del Protocolo sobre Cooperación al Desarrollo suscripto entre Argentina e Italia, el 10 de diciembre de 1987.

El Proyecto comprende además formación de docentes, intercambio de personal técnico, Infraestructura de ayuda didáctica.

Luego de un detenido análisis el CONET ha considerado que el sitio adecuado para la concreción del proyecto, es la ciudad de Olavarría en la Provincia de Buenos Aires.

— Proyecto Especializado Sectorial en Optica

Al comienzo del año 1982, a través de la ENET 11 se realizó un análisis de la realidad sobre la formación de los recursos humanos en las distintas áreas de la óptica.

A partir de este diagnóstico, se identificaron necesidades de formación en sectores relacionados con la óptica oftálmica, estratégica, instrumental de alta precisión y otras.

CUADRO Nº 1

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION TECNICA
CICLOS BASICO Y SUPERIORES

MATRICULA PARCIAL - Período 75 - 87

AÑO CALENDARIO	CANTIDAD DE ALUMNOS		
	TOTAL	CICLO BASICO	CICLO SUPERIOR
1975	159915	108726	51189
1976	167714	111087	54627
1977	168062	111335	56727

AÑO CALENDARIO	CANTIDAD DE ALUMNOS		
	TOTAL	CICLO BASICO	CICLO SUPERIOR
1978	167517	111047	56470
1979	164896	107087	57809
1980	169102	108607	60495
1981	172167	108919	63248
1982	180001	113483	66518
1983	182750	114817	67933
1984	189699	119811	69234
1985	199074	129186	69888
1986	211356	136615	74741
1987	219053	140473	78580

Fuente: Consejo Nacional de Educación Técnica. - Dirección General de Planificación Educativa.

CUADRO Nº 2

CREACIONES DE CENTROS NACIONALES DE FORMACION PROFESIONAL - ANEXOS A CENTROS Y ANEXOS A EENNET

AÑO / Cantidad de centros y Anexos creados	1984	1985	1986	1981	1988*	TOTAL 84/87
Centro Nacional de Formación Profesional	—	3	3	11	7	24
Anexo a Centro Nacional de Formación Profesional	2	4	—	1	1	8
Anexo a Escuela Nacional de Educación Técnica	28	5	3	6	4	46
Totales	30	12	6	18	12	78

Fuente: Consejo Nacional de Educación Técnica. - Dirección General de Formación Profesional.
* datos al 12/10/88.

INNOVACIONES INTRODUCIDAS EN LA DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION PRE-PRIMARIA Y PRIMARIA

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

Innovaciones introducidas durante 1987-1988

Han sido numerosas las innovaciones pedagógicas introducidas en el área de la educación pre-primaria y primaria.

En este Anexo se describe el programa de introducción del **Centro de Tecnología Escolar.**

1. CENTRO DE TECNOLOGIA ESCOLAR

• Misión

Constituirse en apoyo integral del Programa "Introducción de Tecnología en el Jardín de Infantes" que se inició en el pasado año lectivo, con la integración de acciones de la Dirección Nacional de Educación Pre-primaria y Primaria, Dirección Nacional de Educación Superior y Direción Nacional de Información, Difusión, Estadísticas y Tecnología Educativa, a fin de optimizar el aprendizaje de la ciencia y tecnología asegurando su inserción en la realidad regional, nacional e internacional.

• Funciones

1º. Promover reuniones, foros de discusión e intercambio de experiencias a fin de asegurar la educación continua y adecuada en ciencias básicas y tecnología.

2º. Evaluar los resultados de las experiencias que se concreten en el ámbito jurisdiccional, nacional e internacional.

3º. Difundir los resultados de dichas experiencias.

4º. Producir materiales referidos al tema.

5º. Divulgar los logros alcanzados en Ciencia, Tecnología e Informática.

6º. Organizar una biblioteca, hemeroteca y videoteca sobre el tema.

7º. Organizar reuniones, encuentros, cursos, conferencias y otros eventos, para el tratamiento en profundidad de los temas siguientes:

— Ciencia, Tecnología y Sociedad.
— Ciencia, Tecnología y Educación.
— Ciencia, Tecnología e Informática.

• Sede del Centro

Instituto "Félix Fernando BERNASCONI".
Sede: Pedro Echagüe 2750 - Capital Federal.

• Responsabilidad de las Direcciones que integran el Programa

1º. Contribuir al equipamiento del Centro.

2º. Aportar material bibliográfico sobre temas relacionados con las actividades mencionadas e información sobre congresos realizados para considerar la temática que nos ocupa.

3º. Facilitar los contactos con otros entes a fin de coordinar acciones para concretar conferencias, cursos y visitas de especialistas.

4º. Gestionar la obtención de subsidios o aportes de organismos nacionales e internacionales para la financiación de actividades del Centro y de sus proyectos.

5º. Resolver la incorporación de otras instituciones en carácter de patrocinantes del Centro.

6º. Firmar y ejecutar convenios entre las partes.

2. PROGRAMA "INTRODUCCION DE LA TECNOLOGIA EN EL JARDIN DE INFANTES".

• Propósitos del Programa

Los conocimientos básicos en ciencia y tecnología adquiridos e incorporados en forma natural, dan fundamento a procesos importantes para el logro del conocimiento científico en la etapa del desarrollo físico, psíquico e intelectual que corresponda.

Entendemos por **TECNOLOGIA**, el **SABER HACER** y el proceso creativo que permite utilizar **HERRAMIENTAS, RECURSOS y SISTEMAS** para resolver problemas, con el fin de optimizar la relación del ser humano con el medio ambiente natural y el construido por el hombre, para mejorar su condición humana.

• Objetivos

Contribuir a generar una actitud positiva ante la ciencia y la tecnología desde los niveles iniciales.

• Permitir que los principios básicos en ciencia y tecnología sean **APRENDIDOS** por los niños como signos del desarrollo de la evolución del ser humano.

• Generar un entorno estimulador de las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje.

• Desarrollar una didáctica orientadora a partir de la resolución de problemas.

• Redescubrir el valor de la observación e investigación no condicionada a los recursos tecnológicos no desgajándolo de la iniciación en el trabajo teórico.

• Revalorizar el trabajo manual en la escuela.

• Garantizar la igualdad de oportunidades en la educación en ciencia y tecnología a varones y mujeres.

• Desarrollo

— Concretar reuniones con directivos y docentes y alumnos - docentes de los establecimientos educacionales de la DINEPP y de la DINES, a fin de evaluar las experiencias realizadas para una muestra testigo.

— Realizar nuevos registros con el objeto de compartir experiencias, que aseguren un tratamiento metodológico y conceptual adecuado a esta temática.

— Cumplir un programa de experiencias de carácter exploratorio, para acercarse a un modelo que aproxime los conceptos señalados a la evolución psicogenética del educando.

— Producir documentos referidos al tema y darle la difusión adecuada.

— Promover cursos de perfeccionamiento y actualización docente sobre la temática eje del Programa.

— Fomentar la integración de otras Direcciones Nacionales al presente Programa.

— Crear un Centro de Excelencia que llamaríamos "Centro Escolar de Tecnología" para el tratamiento integral del Programa.

• Responsables del Programa

— Directora Nacional de Educación Pre-primaria y Primaria.
Prof. Gladys SENN de CELLO.

— Director Nacional de Educación Superior.
Dr. Ovide MENIN.
— Directora Nacional de Educación Especial.
Prof. Stella Maris CANIZZA de PAEZ.
— Director Nacional de Información, Difusión, Estadísticas y Tecnología Educativa.
Ing. Daniel LOZANO.

3. EL ENCUADRE LEGAL DEL PROGRAMA DE INCORPORACION DE TECNOLOGIA EN LA VIDA ESCOLAR TEMPRANA

Visto que modernizar la educación implica adecuarla a los requerimientos de la sociedad actual; y

Considerando:

Que ante el avance de la ciencia y la tecnología dicha sociedad prioriza la educación en dichas áreas.

Que la enseñanza de la tecnología tiene como objeto general, vincular activa y reflexivamente al alumno con su medio técnico y educarlo para que adopte un comportamiento comprensivo y crítico frente a la misma, de tal manera que la vivencie como algo dado, claro y modificable.

Que la enseñanza de la tecnología no sólo debe mostrar su estructura, sino que debe hacer comprender la interdependencia, que existe entre ella y las demás áreas de aprendizaje.

Que la investigación psicopedagógica ha demostrado que los primeros aprendizajes del niño tienen una importancia fundamental para los procesos didácticos superiores, lo que también es aplicable al ámbito de la tecnología.

Que si en la educación inicial y básica se afianzan los comportamientos, los intereses, la capacidad y la disposición para el aprendizaje, la introducción de la tecnología desde el Jardín de Infantes y en la Escuela Primaria, constituirá una base firme para su aprendizaje en el ciclo secundario.

Que se ha comprobado que la tecnología se vincula al campo vivencial del niño y tiene un aspecto fuertemente motivador.

Que resulta además, un medio eficaz para integrar naturalmente al niño discapacitado a las actividades de la escuela común, ya que el trabajo manual ocupa un lugar preponderante en el campo de la tecnología y favorece el desarrollo del pensamiento del niño especial, actuando sobre los objetos.

Que su incorporación a los currícula de Educación Inicial y Primaria determina que en los Profesorados Superiores de Formación Docente se incorpore esta temática, a fin de asegurar la adquisición de una didáctica orientadora de parte de quienes serán responsables de la conducción de los aprendizajes.

Que el apoyo tecnológico de la Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadísticas y Tecnología Educativa es fundamental para la concreción de esta experiencia.

Que a tales fines se han iniciado experiencias testigos, actividades exploratorias en la Dirección Nacional de Educación Pre-primaria y Primaria y Dirección Nacional de Educación Superior.

Por ello,

EL SECRETARIO DE EDUCACION

Resuelve:

Artículo 1º. Apoyar todas las experiencias que la Dirección Nacional de Educación Pre-primaria y Primaria, Dirección Nacional de Educación Superior, Dirección Nacional de Educación Especial y Dirección Nacional

de Información, Difusión, Estadísticas y Tecnología Educativa, realicen en forma conjunta para concretar la Introducción de la Tecnología desde el Jardín de Infantes.

Artículo 2º. Contribuir a la difusión de las mismas, a fin de brindar un modelo adecuado de introducción a esta temática.

Artículo 3º. Regístrese, comuníquese y pase a las Direcciones Nacionales de Educación Pre-primaria y Primaria, de Educación Superior, de Educación Especial y de Información, Difusión, Estadísticas y Tecnología Educativa a sus efectos.

4. PLAN DE ACCION DE LA DINEPP Y SU INSERCION EN LAS LINEAS OPERATIVAS PRINCIPALES AÑO 1987/1988

• Objetivo orientador

Democratizar la educación

• Objetivos generales

— Promover la actitud participativa y el diálogo en todos los integrantes de la comunidad educativa de la DINEPP, a fin de facilitar la integración de acciones en la concreción de los distintos proyectos a realizarse.

— Mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas de la DINEPP, concretando la unidad y la diferenciación con sentido moderno, poniendo énfasis en la estimulación de habilidades y hábitos deseables, en la adquisición de conocimientos básicos adecuados a las realidades de su entorno y de sus intereses y a la estimulación del razonamiento, del juicio crítico, de la creatividad y del espíritu cooperativo y solidario.

• La inserción del Plan de Acción en las Líneas Operativas Principales

L.O.P. 1. Perfeccionamiento y Actualización Docente.

• Cursos, jornadas, talleres, encuentros, etc., organizados por el CEPELE para docentes de la DINEPP, de la Capital y del interior.

• Cursos de educación a distancia estimulando la aplicación de la metodología dialógica y participativa para el tratamiento del tema: "El juego como recurso didáctico" I y II.

• Cursos de perfeccionamiento destinados a maestros de escuelas de plurigrado a través de conmutadores (Proyecto PREIBAL - PREDE/OEA).

• Talleres de capacitación de docentes multiplicadores para un programa de capacitación de maestras jardineras.

L.O.P. 2. Regionalización y calidad de la educación.

• Transformación de las estructuras de las Escuelas Nº 9 y 11 a fin de adecuarlas a las acciones necesarias con vistas a una efectiva democratización y modernización de la escuela (talleres didácticos opcionales para docentes y el alumno).

• Grados de recuperación niveladora y recuperación propiamente dicha.

• "Vivir la escuela con la alegría de la creatividad". Programas especiales para fortalecer la calidad de la educación.

• Investigar sobre "Motivos de la Indisciplina en la etapa de escolaridad inicial".
• Investigación-acción sobre los resultados de los aprendizajes iniciados con la lecto-escritura.
• Investigaciones sobre "Concepto de autoridad".

L.O.P. 3 - Planificación - Organización Escolar.

• Elaboración de un nuevo curriculum para el nivel inicial y primario, abierto-flexible-integrado.
— Elaboración de encuestas a docentes primarios y de nivel inicial.
— Diseño curricular de acuerdo con las encuestas realizadas, estudios comparativos de distintos currículos hechos por especialistas.
— Cursos destinados a supevisores, directores y docentes, a fin de entrenarlos en la aplicación de los mismos y en la adecuación a las necesidades locales.
• Articulación de niveles.
— Proyecto de articulación del nivel inicial y primario — Puesta en marcha de las distintas acciones para concretarla.
— Elaboración de un proyecto de articulación entre el nivel primario y medio.
— Escuela de Concentración: Escuela Núcleo y satélites de plurigrado en zonas alejadas de los centros urbanos. (Proyecto PREIBAL).
— Integración Familia-Escuela. Formas y medio para concretarlas. (Proyecto PREIBAL).

L.O.P. 4 - La Tecnología en Educación.

— Proyecto de Introducción de la Tecnología desde el Jardín de Infantes. (Ver punto anterior).
— La Tecnología al servicio del Perfeccionamiento docente.

5. UNA EXPERIENCIA ORIENTADORA CENTRO DE ORIENTACION Y ASISTENCIA PSICOPEDAGOGICA - C.O.A.P.

En la Escuela Hogar Nº 11 "Domingo Faustino Sarmiento" de la localidad de Ezeiza, funciona el Centro de Orientación y Asistencia Psicopedagógica (COAP), creado el 23 de diciembre de 1987.

Para evitar caer en un clásico enfoque gabinetista, el COAP tiene como misión "asistir al personal directivo y docente del establecimiento en la formulación y concreción de objetivos, políticas y diseños de estrategias tendientes al mejoramiento de las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje".

El COAP, que actúa como un equipo interdisciplinario, ha encarado su acción centrando su atención en la institución, y está desarrollando una programación variada que abarca distintos aspectos de la vida de la Escuela-Hogar.

La capacitación en servicio del personal docente es una de las funciones del COAP. Para prevenir el fracaso escolar, ha proyectado una serie de reuniones con los maestros que tienen a su cargo los primeros grados, apuntando a la modificación de la enseñanza trandicional de la lecto-escritura. Semanalmente, los maestros disponen de un tiempo y un espacio para la reflexión, el intercambio de información, la elaboración de materiales y la contrucción de una didáctica, finalmente, que atienda las variables que se dan en el problema de aprendizaje lécto-escritura en una escuela con la modalidad de la escuela hogar.

Allí se procura el entronque de la cultura que cada niño trae de su casa con la cultura "escolar" de modo tal que cada alumno puede iniciarse en el aprendizaje del lenguaje escrito a través de su propio lenguaje.

La escuela-hogar enfatiza su papel alfabetizador y procura involucrar a sus alumnos en una multiplicidad

de situaciones lingüísticas que tienen en cuenta los aportes de la psico-sociolingüística, las experiencias de lenguaje de los mismos niños y los datos que arrojan investigaciones recientes sobre la psicogénesis de la escritura.

La iniciativa tiende a mejorar el quehacer docente en el aula y asegurarle el éxito de los aprendizajes que realizan los pequeños, con los consiguientes beneficios para su autoestima y el clima de la clase.

El COAP actúa también como una instancia de coordinación entre los distintos sectores del establecimiento. El régimen de internado exige la permanencia en el establecimiento de un servicio médico y un servicio social que deben articular su acción con el equipo docente y directivo, el personal no docente que se ocupa de los niños en los dormitorios, el personal administrativo, las familias y los otros organismos de la comunidad. El COAP aúna y coordina esos esfuerzos con el objeto de encontrar respuestas a los problemas emergentes del quehacer educativo y asistencial del establecimiento, por ejemplo, las dificultades de adaptación de los pequeños, etc.

Pero este Centro aborda también la problemática de la orientación a los padres, asesorándolos respecto de las necesidades, intereses y problemas específicos que presentan los niños para favorecer su desarrollo armónico. Los momentos en que los padres se acercan a la escuela para dejar allí a sus hijos los días lunes o para llevarlos consigo los viernes, son aprovechados por los profesionales del COAP para intensificar las relaciones con las familias procurando integrarlas en una comunidad educativa.

A pesar del breve tiempo de actuación, el trabajo realizado ha sido efectivo, a juzgar por los logros, y los proyectos de trabajo futuro son ambiciosos y acentúan más el carácter institucional de su quehacer que consigue movilizar actitudes y obtener adhesiones y aportes inteligentes para elevar la calidad del servicio educativo-asistencial, tan complejo, como el que brinda **la escuela-hogar.**

SINTESIS DEL PROYECTO PRINCIPAL DE INTEGRACION
DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION ESPECIAL

1. - FUNDAMENTOS TEORICOS

1. Concepto de integración

Se puede afirmar que integración es todo proceso que posibilite la participación plena del discapacitado y/o talentoso en la sociedad a la que pertenece.

Para lograr un hombre integrado a su medio y a su tiempo existencial, se hace necesario que la educación lo conciba como un ser total y único, siendo ella tan sólo una variable en interacción permanente con otras y con todos los sectores sociales.

Este proceso tendrá como resultado un niño y un adolescente integrado, entendiéndose como tal a aquel discapacitado y/o talentoso que pueda participar del proceso educativo en la Escuela Común, con apoyo, mientras esto sea necesario.

El apoyo será brindado considerando dos situaciones posibles:

a - que el mismo, para la integración, continúe a lo largo de la vida escolar en forma permanente y continua.

b - que el mismo se brinde esporádicamente como respuesta a los requerimientos o necesidades circunstanciales.

Si hablamos de integración como acción educativa, es necesario que consideremos sus implicancias filosóficas, políticas, psicológicas y educativas.

2. Fundamentación filosófica

La educación como hecho social es un proceso que se ha desarrollado desde los orígenes del hombre, en una relación e influencia recíproca entre el individuo y la sociedad en la que le ha tocado vivir. Implica por un lado la adquisición de determinados valores, ideas, normas, lenguas y costumbres que dan continuidad a la sociedad y por otro la posibilidad de que el individuo desarrolle sus potencialidades, perfeccionándose hasta donde le sea posible, junto con los otros hombres, contribuyendo con sus aportes creativos a transformar una determinada cultura.

Si estos dos aspectos del proceso no se armonizan y se integran, se desvirtúa el verdadero sentido de educación, pudiéndose caer en un simple adiestramiento como fin en sí mismo, desviando la acción educativa de sus verdaderos fines.

La Educación Especial participa igualmente de este concepto general; es por eso que pone el acento en una adecuación que promueva el desarrollo de la persona, revitalizando así, la esencia de su quehacer, para lograr que el discapacitado conquiste su dignidad humana, haciendo efectiva su integración con el compromiso comunitario. La integración como acción educativa sistemática, surge como consecuencia de efectivizar valores que se sustentan en este momento histórico de nuestro país, que responden a una concepción del hombre y la sociedad y de hacer una lectura de la realidad que permita establecer necesidades actuales y futuras.

Esos valores se basan en una concepción humanista en que la profunda libertad de los hombres, es a su vez su realización concreta sin renunciar a las conquistas técnicas, pero priorizando su trascendencia como persona.

La sociedad no vive sin los individuos, sólo perfeccionándolos puede perfeccionarse. Desde este punto de vista este criterio está unido al sentido de afirmación de la persona.

Cada hombre es singular, es decir tiene sus propias posibilidades y limitaciones. La educación tiene que hacerlo autónomo, responsable de su propia libertad, evitándole obstáculos y dándole la oportunidad de elegir su propio destino; el qué hacer y cómo hacer dentro de sus potencialidades y de posibilitar la plenitud de cada persona para lograr el profundo sentido de afirmación del ser. La tipificación del discapacitado como una forma de segregación no es una expresión libre del ser. El hombre es un ser de relaciones en todos los momentos de su vida y en los distintos grupos de la sociedad, por lo tanto las características inherentes a cada persona, como su singularidad, su derecho a la libertad, su necesidad de integrarse, también tienen que ser respetadas en los discapacitados. Por ello, la Educación Especial tiende a personalizarlo proponiendo el desarrollo de dichas cualidades esenciales.

3. Fundamentación política

Se hace necesario destacar algunos de los objetivos educativos propuestos por el Sr. Presidente de la República en su Convergencia Programática:

"Deben ser ampliados igualmente los alcances de la enseñanza por vías de una política educacional que la dote de la infraestructura, los recursos económicos y los criterios organizativos necesarios para asegurar sus beneficios, sin privilegios, ni discriminaciones, a todos los argentinos".

No puede haber diferencia de calidad en la enseñanza según los sectores sociales a los que va dirigida.

Debe acentuarse asimismo "La necesidad de enfrentar el desafío de la tensión entre los que acceden al Sistema Educativo y la calidad de los Servicios Educativos que se ofrecen".

Pero muy especialmente interesa señalar "se debe concretar un sistema real de igualdad de oportunidades que no debe entenderse, como se lo ha hecho tradicionalmente, sólo como un principio negativo que impone el deber de ayudar a quienes tienen dificultades sociales o económicas para encarar eficazmente sus estudios".

Como también las conclusiones surgidas de la Comisión Nº 2 - Subcomisión A y A 4, del "Encuentro Interministerial de Educación" en la Falda, 20, 21 y 22 de noviembre de 1986.

"Entendemos a la educación como un proceso en el cual el sujeto en interacción con su medio y a partir de sus propias posibilidades, desarrolla las capacidades que facilitan la formación de una personalidad integrada activamente en la sociedad en que vive".

En lo relacionado con la Educación Especial ésta tiene como objetivo abordar específicamente a la persona con discapacidad en los diferentes momentos evolutivos, pero sin perder de vista la posibilidad de integrar a los educandos especiales con otros, en la medida en que esto sea posible.

Si es necesario hablar de integración, es porque históricamente los discapacitados como otras minorías fueron segregados del funcionamiento social general.

Nos proponemos como objetivo necesario la integración de las personas discapacitadas como miembros activos de la comunidad total. Para cumplirlo con éxito se debe considerar a la integración como meta y no como punto de partida. Esto implica el análisis de la realidad de cada región y las particularidades de cada comunidad y de cada sujeto, y a la escuela como institución comunitaria donde se deberá dar respuesta a esta situación.

4. Fundamento psico-social

Desde los primeros momentos de su existencia, el hombre necesita de los otros para su supervivencia. Serán sus padres quienes a través de sus cuidados físicos y afectivos proveerán de los aportes básicos para su vida.

Por ello, el infante amará a sus padres y desde ellos, a los otros seres humanos que lo acompañarán en su maduración.

Cumplida esta primera condición, se le brindarán al niño todas aquellas posibilidades, tales como estímulos, condiciones y medios, para su desarrollo intelectual y social, constituyéndose él en un constructor de su propio destino.

Por eso, para que el desarrollo de su personalidad se plasme armónicamente, será necesario que sea aceptado por sus iguales, ya que en el juego de dar y recibir afecto podrá proyectarse en su verdadera dimensión humana.

Si es valorizado y querido dentro de su comunidad, podrá desempeñarse en un rol adecuado a sus posibilidades, y de ese modo podrá ser útil y feliz.

Cualquier persona segregada o marginada, se discapacitará en relación a la sociedad en la que vive.

El hecho que el hombre participe de ese todo integrado, que es la sociedad, le permitirá elevar su autoestima y lo incentivará en su superación y de ese modo desarrollará todos los aspectos de su personalidad, tales como los sociales, intelectuales y emocionales.

A modo de síntesis diremos que sólo una persona aceptada y participante en su comunidad podrá desarrollar sus potencialidades.

5. Fundamentación socio-educativa

En nuestra concepción educativa, la integración es un proceso que contribuye al desarrollo armónico del niño y del adolescente discapacitado; es el proceso que tiene como propósito mejorar la calidad de la participación de los discapacitados en la vida de la sociedad.

Está basado en el principio de normalización, que les permite acceder a los mismos derechos y obligaciones, sin negar por ello sus dificultades en función de su discapacidad ni su derecho a recibir los aportes técnicos pedagógicos específicos destinados a adecuarlos de acuerdo a sus posibilidades.

El principio de normalización no implica promover en los discapacitados comportamientos que se adapten a nuestro concepto de normalidad, sino por el contrario tienden a valorar al niño y al adolescente como tal, señalando menos la deficiencia y más los aspectos positivos de la personalidad.

La integración como acción educativa posibilita la oportunidad para que cada discapacitado desarrolle hasta donde sea posible sus potencialidades y aptitudes, elaborando su proyecto de vida desde sus intereses y logrando su autonomía a través de reajustes de conducta y afectividad.

2 - OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO

Objetivos Generales

La integración de discapacitados en el sistema educativo común se propone:

1. Brindar distintas situaciones vitales, que posibiliten su desarrollo físico-emocional e intelectual en forma equilibrada.

2. Ofrecerle alternativas educativas similares a las de los demás niños, con los servicios de apoyo necesarios para zanjar las dificultades relativas a su discapacidad y/o talento.

3. Favorecer una creciente autonomía, facilitando la participación activa en las actividades de la comunidad a la que pertenece.

4. Lograr que los alumnos de las Escuelas Comunes tengan a través de esta acción experiencias vitales que favorezcan el desarrollo de sentimientos de solidaridad, cooperación e interactúen con los discapacitados y/o talentosos.

5. Educar a la comunidad para que reconozca en el discapacitado y el talentoso un ciudadano pleno con sus potencialidades, derechos y obligaciones, tanto en lo inmediato a través de acciones concretas como posibilitando la formación de ciudadanos del futuro.

3 - BASES OPERATIVAS

Etapas previas a la ejecución del Proyecto

En función de las experiencias realizadas en años anteriores en la integración de alumnos discapacitados y de los resultados positivos alcanzados, se propone el siguiente orden para normatizar el proceso de integración.

1. Sensibilización de la comunidad educativa en general y su entorno en particular para que coadyuven en el proceso de integración.

2. Búsqueda del consenso con representantes significativos de la comunidad.

3. Realización de convenios interjurisdiccionales que faciliten la puesta en marcha de este proyecto.

4. Investigación diagnóstica institucional y estudio de factibilidad y análisis proyectivo para la implementación del proyecto.

5. Planificación participativa.

4 - SISTEMA DE EVALUACION

El Sistema de Evaluación está concebido como un proceso continuo y permanente en varias etapas del desarrollo y ejecución del Proyecto.

A grandes rasgos las etapas y tipos de evaluación que conforman este proceso son:

— Evaluación diagnóstica institucional y de los destinatarios de la integración.
— Evaluación formativa.
— Evaluación sumativa.
— Evaluación informal.
— Evaluación/Investigación Proyectiva.

5 - CRONOGRAMA

1986	Elaboración del Proyecto
1987	Evaluación de la Propuesta
	Aprobación Institucional
	Difusión
	Investigaciones
	Planificación
1988	Implementación inicial
1989	Prosecución de la experiencia
1990	Finalización de la etapa experimental
	Evaluación final

6 - INFRAESTRUCTURA

Infraestructura

— A cada servició de apoyo se le brindará un espacio físico en la escuela de educación especial y si fuera posible en Escuela Común.

Dicho espacio físico deberá contar:

a. Con lugar para la enseñanza individual y/o grupal.

b. Con espacio suficiente para guardar el material didáctico, biblioteca y tecnología requerida.

— El material didáctico y tecnológico se adecuará a cada discapacidad y a las posibilidades económicas de su equipamiento.

7 - COSTOS

La experiencia educativa demandará recursos técnicos auxiliares facilitadores de la integración.

La provisión de los recursos para los mismos se afrontará con el presupuesto anual ordinario.

El personal que trabaje en los servicios de apoyo a la integración formará parte de la planta funcional de la escuela de la cual depende.

8 - MODELOS TENTATIVOS DE INTEGRACION

Teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada alumno, los modelos podrán variar de acuerdo con los siguientes tipos de acciones:

A) Acciones compartidas no formales:

1. Definición: este modelo podrá usarse para alumnos que por sus características y/o circunstancias no estén en condiciones de integrarse al subsistema de educación común.

En establecimientos de educación especial funcionarán unidades abiertas favoreciendo todas aquellas acciones que posibiliten la integración social del discapacitado en actividades no formales de las escuelas comunes y de otras instituciones de la comunidad.

2. Estructuración de la experiencia: prevé la constitución de grupos de alumnos de la Escuela de Educación Especial y de las Escuelas de Educación Común para compartir tareas creativas, recreativas, de educación física o cualquier acción programática o extraprogramática que se considere pertinente.

3. Objetivos Específicos: crear situaciones educativas que estimulen la convivencia, eliminando los prejuicios, comprendiendo las características personales, y aceptando las diferencias y limitaciones.

4. Agrupamiento escolar: se podrán integrar todos los alumnos que reúnan las condiciones para el desarrollo de cada actividad.

Para la constitución de los agrupamientos se deberá tener en cuenta:

1. Los alumnos deberán tener intereses comunes.
2. Edades cronológicas compatibles.

5. Actividades sugeridas:

Musicales.
Plásticas.
Recreativas.
Deportivas.
Culturales.
Estético-expresivas.
Expresión corporal.
Salidas y campamentos.
Cualquier otra actividad que surja como necesidad de la misma comunidad educativa.

B) Aula especial en escuela común (nivel primario).

1. Definición: este modelo podrá usarse para alumnos que puedan beneficiarse con una integración parcial y/o en zonas donde no haya escuelas de educación especial.

Será atendida por el equipo integrador dependiente de una escuela especial en sus aspectos pedagógicos asistenciales.

Los alumnos compartirán distintas experiencias con los niños de la escuela común.

En caso de escuelas rurales, el docente designado para este grado especial será orientado y apoyado por un equipo móvil técnico-docente especializado.

2. Estructuración de la experiencia: prevé la organización de grupos especiales que funcionen en escuelas comunes, en distintos distritos escolares de nivel pre-primario y primario.

3. Objetivo Específico: dinamizar el servicio educativo multiplicando su influencia geográfica y adecuándolas a las distintas necesidades de los alumnos.

4. Agrupamiento escolar: La cantidad de alumnos de cada agrupamiento escolar, estará de acuerdo a las características de los alumnos y a su discapacidad.

Las condiciones de ingreso serán similares a las previstas por cada discapacidad.

5. Actividades compartidas sugeridas:

Conocimientos generales.
Expresión musical.
Expresión plástica.
Expresión corporal.
Actividades recreativas.
Actos escolares.
Recreos.
Momentos de alimentación.
Cualquier otra actividad que surja de la comunidad educativa.

C) Alumno integrado en escuela común

1. Definición: Este modelo se usará en escuelas de nivel pre-primario, primario y medio.

C.1. Equipo integrador especializado en la escuela común, que dará apoyo personalizado al niño discapacitado, manteniendo su permanencia en la sección o división común.

C.2. Equipo técnico y docente de la escuela especial que sostiene desde sus servicio escolares al niño discapacitado en escuela común.

El alumno recibe el apoyo específico ya sea en turno completo o no, según sus necesidades.

El abordaje podrá ser individual o grupal.

2. Estructuración de la experiencia: prevé la asistencia del alumno discapacitado a la escuela común recibiendo apoyo para su integración de las Escuelas de Educación Especial.

3. Objetivo específico: crear situaciones educativas para que el discapacitado pueda lograr un desarrollo pleno y su participación en la sociedad.

D) Alumnos integrados al Sistema Educativo con apoyo domiciliario (nivel medio):

Estructuración de la experiencia: prevé servicios de apoyo domiciliario en los aspectos pedagógicos asistenciales, para los discapacitados orgánico funcionales no ambulatorios temporales para su integración al nivel medio.

Objetivo específico: brindar a estos alumnos un servicio, que teniendo en cuenta sus limitaciones le permite la continuidad de su educación a nivel medio.

Agrupamiento escolar: Se suministrarán servicios de apoyo pedagógico individual y en la medida de sus posibilidades asistirá periódicamente a la escuela de educación media.

Los profesores de las escuelas de educación media asignados participarán en la experiencia de acuerdo a los términos de la Resolución Ministerial Nº 1587/86.

CARACTERISTICAS DE LAS NORMAS DE INTEGRACION EDUCATIVA (INTEGRACION INDIVIDUAL)

Para facilitar que el alumno discapacitado sea incluido en el sistema de integración educativa, se tendrá en cuenta que cumpla los siguientes requisitos:

— Que asista en un turno a un establecimiento de enseñanza común, cualquiera sea su nivel, y que reciba orientación y asistencia pedagógica especial:

a. En el contraturno de cualquier establecimiento de Educación Especial, incorporándose al curso regular que le corresponda.

b. Recibiendo asistencia de un Profesor Especial Integrador, en el establecimiento de educación común o en un establecimiento de Educación Especial.

c. Cualquier otra forma de apoyo que facilite la integración a escuela común del discapacitado.

10 - SERVICIOS DE APOYO

Constitución de los servicios de apoyo

Cada establecimiento educativo especial podrá tener un servicio de apoyo que funcionará en el turno que le permitan sus recursos físicos y humanos.

La organización y conducción de cada servicio de apoyo a la integración, estará a cargo de la conducción y del equipo transdisciplinario de la Escuela sede de este servicio.

Los mismos entenderán acerca de la integración, cualquiera fuera el nivel educativo de los alumnos y la forma elegida para su integración.

Función de los servicios de apoyo:

Lograr que todos los niños y adolescentes discapacitados, que reúnan las condiciones necesarias, se integren a la Escuela Común, brindándole el apoyo pedagógico asistencial que necesitan para superar cualquier dificultad que surja en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Brindar a la comunidad educativa común que reciba al alumno todo el apoyo necesario para favorecer el éxito de la acción.

Personal interviniente:

Director.
Vicedirector.

Maestro Integrador.
Maestros de grado o grupo de educación especial.
Gabinetista psicotécnico.
Maestro psicólogo.
Maestro reeducador vocal.
Maestro de psicomotricidad.
Maestro asistente social.
Maestro de distintas materias especiales que colaboran con la educación del alumno discapacitado.

Roles del Personal interviniente:

Rol del equipo de conducción:

Informará sobre las prestaciones que brinde el servicio de apoyo.
Orientará y evaluará su funcionamiento.
Facilitará todas las gestiones administrativas y técnico-docentes.

Rol del equipo transdisciplinario:

Evaluará las posibilidades de los alumnos para su inclusión en cualquiera de las formas de integración, como así de permanencia y egreso.

Colaborará en la selección y ubicación de los establecimientos educacionales donde se llevará a cabo la integración.

Apoyará al alumno y su familia.
Difundirá a la comunidad los beneficios de la integración.
Colaborará con el equipo de conducción en la orientación.

Rol del maestro integrador:

— Sensibilizará a la comunidad en general sobre los beneficios de la integración.
— Creará las condiciones adecuadas para la integración en la Escuelas de educación común.
— Informará al equipo de conducción y transdisciplinario sobre la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje.
— Cumplirá con las tareas específicas que los alumnos requieran.
— Facilitará su adaptación a la Escuela común.
— Indicará y/o proveerá de recursos pedagógicos, como asimismo de material didáctico y tecnológico requerido.
— Realizará observaciones y evaluaciones en relación al proceso de integración.
— Servirá de nexo permanente entre las familias y las Escuelas a las que asista el alumno discapacitado.
— Brindará apoyo efectivo.
— Participará de las reuniones transdisciplinarias con las que se traten los temas relacionados con la integración.

— Apoyará su tarea al equipo de cada escuela.
— Realizará las adecuaciones curriculares correspondientes.

Rol de otros maestros de las escuelas de educación especial

Apoyarán al alumno facilitándole el aprendizaje de técnicas auxiliares para suplir las deficiencias originadas en su discapacidad.

Enseñará el uso de elementos técnicos supletorios.

Propiciará el logro del autovalimento de los alumnos, para favorecer el proceso de integración.

Agrupamiento escolar:

El número de alumnos que estará a cargo de un maestro integrador tendrá una relación directa con:

A) la forma de integración adoptada para cada alumno.
B) y las necesidades de apoyo de los mismos.

Este libro
se terminó de
imprimir en el
mes de mayo de 1989

37.014

Las realizaciones de un gobierno se miden por muchas variables, pero pocas veces se lo hace tomando a la educación como elemento principal. Sin embargo, cada vez más, la riqueza de los pueblos tiene que ver con su capacidad para producir conocimientos, y difundirlos.

Este volumen no intenta resumir toda la actuación del Gobierno Nacional durante su gestión entre 1983 y 1989. Se trata, solamente, de presentar algunos de los programas más importantes de los últimos años (1987-1989) y los resultados alcanzados, pese a las restricciones presupuestarias y la amplitud de las demandas.

La Secretaría de Educación de la Nación y la Dirección General de Planificación Educativa ponen al alcance de la comunidad y de la opinión pública estos elementos, convencidos de que resultará una herramienta útil para el trabajo cotidiano, así como un aliciente para profundizar en los cambios emprendidos.

Educación de la Nación