

972

3

educación
y
cambio

3

consejo nacional de educación

Presidente del Consejo Nacional de Educación

Doctor LUIS RICARDO SILVA

Secretario General

Profesor ROBERTO BURTON MEIS

Asesores

Profesora MARTA ASSORATI

Contadora ANA MARIA MATIENZO

Doctora INES C. MIGLIORINI



educación
y
cambio

3

consejo nacional de educación

Presidente del Consejo Nacional de Educación

Doctor LUIS RICARDO SILVA

Secretario General

Profesor ROBERTO BURTON MEIS

Asesores

Profesora MARTA ASSORATI

Contadora ANA MARIA MATIENZO

Doctora INES C. MIGLIORINI

LOS DOS ESPIRITUS

El Programa Educativo tiene un espíritu, mas conviene señalar que no es nuevo, sino el mismo que desde siempre animó a la escuela argentina toda: hacer del aula el gran medio para incorporar plenamente a la comunidad nacional a este niño o a aquel adolescente que la familia confía al docente, a la escuela, al sistema todo.

Pero si es el mismo espíritu —y es tal porque no puede ser otro—, en este momento la gran consigna consiste en quitarle toda la maraña que lo sofoca, rescatarlo en su esencialidad para que luzca en plenitud y mostrarlo, en su máxima potencialidad, para que se constituya en la gran razón de ser del esfuerzo que la Nación toda afronta confiadamente y en el que están puestas sus mejores esperanzas.

Desde antiguo está dicho que la letra mata y el espíritu vivifica. Y esta verdad sigue teniendo vigencia: el proceso de cambio sólo podrá ir adelante gracias al espíritu que le da sentido y contenido, mas para que vivifique tenemos, debemos, liberarlo de esa letra que en nuestro caso bien puede llamarse planteamientos ideológicos, que son totalmente ajenos a un esfuerzo de carácter técnico; apego a normas que si en su momento tuvieron fundamento, hoy son la expresión más acabada de la rutina; aceptación de lo propuesto sin agregarle ese mínimo de creatividad imprescindible en todo hacer escolar. Como la lista "de letras" es vasta, pero no infinita, resulta relativamente fácil desbrozarla de raíz para que el espíritu vuelva a lucir y pueda vivificar.

Pero tiene que haber también otro espíritu: el que tiene que tener el docente para lograr la plena realización del Programa Educativo.

Ese espíritu, el del docente, el nuestro, tiene que encarnarse hasta lo más profundo y manifestarse día a día, en todo momento, ya estemos conduciendo el grupo escolar, ya estemos dados a la tarea de actualizarnos y perfeccionarnos, ya estemos agre-

gados a la legítima crítica de los proyectos de cambio hecha con el afán de asegurarlo, mas nunca de retardarlo o impedirlo.

Con tales espíritus, el del Programa y el del docente que lo asume, en última instancia dos expresiones de un solo espíritu, la actualización con sentido prospectivo de la escuela argentina será una realidad, será una contribución decisiva para lograr el bienestar general de que habla la Constitución.

EDUCACION PERSONALIZADA

Por Educación Personalizada, entendemos ese nuevo enfoque del proceso educativo que atiende a las diferencias personales de los educandos, enfoque que está llamado a desempeñar un papel decisivo en el futuro pedagógico.

El pedagogo D. H. Parker intenta una definición de "educación personalizada" que consideramos útil y vigente. Dice así: "es conveniente suministrar una situación escolar de índole tal, que todo niño pueda empezar ahí donde está y desplazarse tan rápidamente como su ritmo de aprendizaje y su capacidad le permitan".

El problema preocupa a los entendidos y así, Víctor García Hoz, con un sentido más omnicomprensivo de la totalidad de la personalidad humana, considera que: "La educación personalizada responde al intento de estimular a un sujeto, para que vaya perfeccionando su capacidad de obrar de acuerdo con su propia razón, o dicho de otro modo, desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal".

No es un procedimiento

Indudablemente que estamos en presencia de un nuevo enfoque, una distinta y promisoria manera de considerar el proceso educativo y no un mero procedimiento. Acaso sea la enseñanza personalizada, la etapa más plena de futuridad y la que pueda resolver problemas que hasta el momento no parecían tener soluciones razonables.

Habrá que comenzar por aceptar que es real la existencia de diferencias individuales en el ritmo del aprendizaje y en la capacidad de aprender de los educandos, pero también es cierto, que aceptar este axioma nos obliga a cambiar las estructuras docentes hasta hoy utilizadas, "volver al revés los procedimientos" y comenzar de nuevo, para enseñar integralmente a todos, al que siempre aprende y al que no aprende tanto como nosotros quisiéramos. Con honestidad, debemos aceptar que nuestra manera de enseñar ha cambiado poco en las últimas

décadas, a pesar de que el conocimiento de los niños y de las técnicas de aprendizaje nos han dado ya avisos y nos han alertado suficientemente.

En otras palabras, hemos agregado procedimientos nuevos, ofrecidos por la técnica moderna, pero la estructura antigua permanece y no debemos entonces asombrarnos de ciertos fracasos.

Las deficiencias individuales

Nuestra actual organización escolar se basa en una estratificación de grados o de grupos dentro de ellos, fundamentados en una homogeneidad de los educandos que, por ser meramente cronológica, dista mucho de ser real en la práctica.

Esto se hace notable, si consideramos que las investigaciones sobre el aprendizaje han puesto de relieve, de manera definitiva e incuestionable, la existencia de diferencias individuales.

Los que estamos desde hace años en contacto con escolares, tenemos plena conciencia de esta realidad que, por otra parte, ha sido analizada por organismos especializados. Así puede considerarse que los niños que llegan al primer grado de escolaridad tienen diferenciaciones notables entre unos y otros, si se tiene en cuenta especialmente la capacidad para aprovechar la posibilidad de aprender. Este aserto tiene su sustentación en las conclusiones a que se llega por medio de los tests de inteligencia que, en términos generales, indican una variabilidad de casi cuatro años en la edad mental de un grupo de niños que con seis años de edad ingresan a la escuela. Aclaremos lo expuesto diciendo que esto equivale a indicar que hay niños de seis años cuya edad mental llega a cuatro años, mientras que algunos también de edad cronológica de seis años, pueden alcanzar una edad mental de ocho años.

Ante la realidad que implica esta situación, sólo cabe arbitrar soluciones de fondo. ¿Podemos seguir usando el mismo libro de texto para todo el grupo escolar? El mismo material de trabajo será útil para alumnos con edad mental o superior a la cronológica y totalmente ineficaces para el resto del alum-

nado. Esto preocupó a los educadores hace muchos años, y entre ellos a Frederic Burke, autor de cuidadosos estudios que llevaron a descubrir la amplia gama de reacciones en el ritmo de trabajo de los alumnos al dar cumplimiento a la misma tarea de aprendizaje en un determinado texto. En resumen, se llegó a una conclusión alarmante: para una misma tarea sobre un mismo libro, el más lento del grupo necesitó un centenar de días, y el más rápido sólo necesitó catorce días. En otras palabras, el lento requiere ocho veces más tiempo que el veloz, siempre considerando los casos extremos.

Observemos este cuadro:

VARIACION DE EDADES CRONOLÓGICAS, MENTALES
Y NIVEL DE LECTURA

Número de niños de diez años de edad cronológica	Edad mental correspondiente	Nivel de lectura (considerando el valor «5» como media normal)
2	14	9
5	13	8
12	12	7
19	11	6
23	10	5 (promedio normal)
19	9	4 (inferior al promedio)
12	8	3
5	7	2
2	6	1

(pasan el promedio de 5)

Después de considerar detenidamente este trabajo estadístico, deberemos preguntarnos qué sucederá en la práctica con este grupo de alumnos y en manera especial con los que, a pesar de tener 10 años de edad cronológica, no alcanzaron a rendir la media normal exigible. Los que están en la media y los

que la superan lograrán alcanzar el nivel medio del grado, pero el resto tendrá notorias dificultades y alcanzará logros parciales, cuando no fracasos totales, a pesar de la capacidad docente, la excelencia de los procedimientos, las acertadas motivaciones, etc. Estamos acostumbrados, desde hace mucho tiempo, a dividir o agrupar a los alumnos en "buenos" y "malos", sin entrar a considerar a fondo el problema. El comportamiento cotidiano no siempre es guía de fiar para detectar la capacidad de aprender. Cuando surgen impedimentos orgánicos, dificultades en la visión o en la audición, dislexias, etc., el problema es más fácil de detectar. Simplemente aceptamos como aprendizaje normal el hecho de alcanzar el nivel medio y nos desatendemos del impacto emocional recibido por los que exceden o no alcanzan la media. Los que exceden la medida considerada "normal" se hallan ante un verdadero retardo educativo por no utilizarse toda la capacidad de aprender, además de constituir esta circunstancia una fuente de desperdicio de posibilidades.

En realidad, al que tradicionalmente denominamos "alumno lento" es el menos lento de todos, porque es el que trabaja más o menos de acuerdo con los niveles correspondientes a su edad mental, pero el superior y el medio son los auténticos retrasados.

La escuela tradicional instruye, pero no educa

El hombre puede ser educado, pero a esta situación deberá llegarse mediante una etapa previa de adiestramiento. Deberá adquirir habilidades necesarias para originar o generar conocimientos y esta "obtención de habilidades será entonces adiestramiento". Pero tengamos muy en cuenta que no es educación. Cumplida la etapa inicial, el hombre debe aprender la manera de poner en práctica tales habilidades, y poder satisfacer sus necesidades. Ya estamos en presencia de la aparición del proceso educativo. En efecto, usar las habilidades sí es educación.

Buscaremos un ejemplo, para aclarar conceptos, repitiendo el que utiliza Parker. Aprender a leer es adiestramiento. Aprender a decidir qué vamos a leer, o por qué leemos, es educación.

En el terreno de la educación, es valioso e importante conocer el proceso, las etapas necesarias para llegar a una decisión.

Y entonces ya podemos afirmar que “la tarea principal de la educación es ayudar al individuo a que aprenda cómo hacer acopio de datos, de qué manera formular hipótesis, ponerlas a prueba y obtener conclusiones que sirvan de guía a la acción inteligente”. ¿Han hecho esto los educadores? ¿Ha sido ésta la obra de la escuela tradicional? La respuesta es lamentablemente negativa, ya que se ha puesto a los niños en contacto con las páginas de un libro, ante la seguridad de que todos debían aprender lo mismo y al mismo tiempo, sin conceder importancia —por desconocimiento o soslayamiento del problema—, a las exigencias personales, que gravitan en el complicado proceso del aprendizaje.

Por decenas de años se ha impartido adiestramiento en la creencia de que se estaba educando. Hemos llevado a los niños masivamente tras las páginas de un libro, afirmando que todos debieran aprender lo mismo y al mismo tiempo, haciendo caso omiso de la necesidad y el motivo del aprendizaje.

Como motivación hemos recurrido al temor: la reprobación y la repetición del curso. Posición ésta negativa y descorazonante. Es como emprender cualquier actividad estimulados por el fantasma del fracaso.

Este tipo de Escuela ha sido correctamente enjuiciado por William B. Ragam con estos términos: “regimentada y autocrática, interesada en sumo grado en hechos y habilidades, pero despreocupada totalmente en cuanto al desarrollo de un comportamiento social aceptable, de expresiones creadoras, de buenos hábitos de trabajo, del autocontrol, o de actitudes sanas”.

Génesis de la educación personalizada

Seguimos a Víctor García Hoz para llegar a la conclusión de que la educación personalizada es la resultante de la convergencia de tres direcciones básicas:

- a) La eficacia de la enseñanza.
- b) La democratización de la sociedad y las instituciones escolares.
- c) La especial atención de la dignidad humana.

Ante estos tres requerimientos, y como reacción por los malos resultados obtenidos con la enseñanza tradicional, surge la educación personalizada. Convendrá dejar perfectamente aclarado, que la enseñanza personalizada, no es una enseñanza especial para cada alumno, lo que tornaría imposible la enseñanza escolar, sino que calando a fondo en la psicología del aprendizaje, atiende a su proceso a nivel de cada educando. En otras palabras, éste sería el proceso según el distinguido pedagogo español: "Un maestro puede explicar una idea, comentar un libro, plantear un problema, ofrecer un tema de reflexión o deliberación, sugerir un trabajo y los medios de realizarlo; hacer en suma lo mismo que hace cualquier maestro que enseña colectivamente. Pero después la enseñanza individualizada exige que se atienda, no a los resultados o al rendimiento del escolar, sino al proceso mismo de su aprendizaje, de tal suerte que cada alumno pueda encontrar la ayuda necesaria, la que necesite él justamente y no otro, para que el proceso de aprendizaje y desarrollo se realice de una manera más eficaz".

No se debe olvidar asimismo —y esto con respecto al valor de la democratización de la sociedad y de las instituciones escolares—, que la libertad estará garantizada y firmemente asegurada, cuando esté integrada por individuos con personalidad, criterio propio y espíritu creador.

La formación personal integral es asimismo de vital importancia. Y he aquí, acaso, el mayor aporte que a tales fines podrá esperarse de la educación personalizada: "convertir el trabajo del aprendizaje escolar en un elemento de formación personal a través de la elección de trabajos y la aceptación de responsabilidades".

Soluciones inmediatas

Acceptamos que realizar inmediatamente un cambio total, para llevar nuestra escuela hasta las metas óptimas de la educación personalizada, es prácticamente imposible. Las etapas deberán cumplirse paulatinamente, sin crear problemas, acaso más hondos que los que se pretenden subsanar y —lo que es más importante— sin dañar la fe del educando en la obra de

la escuela. Habrá entonces que investigar acabadamente cómo buscar caminos intermedios adaptables a nuestra escuela "por grados", pero que implique respeto por la personalidad, que aleje el temor al examen, que permita la eclosión de las posibilidades personales, para que cada alumno entienda que la escuela es de él también, que en él piensa, porque respeta su individualidad.

Prácticamente, aconsejamos entonces el cumplimiento de estas formas de trabajo, que no modifican la estructura de la escuela tradicional graduada:

- a) Utilización de fichas.
- b) Realización de programas o proyectos personales.
- c) Paulatina incorporación de la enseñanza programada.

* *Fichas*

Numerosos son los especialistas que se han ocupado del trabajo con fichas. Consideramos cinco tipos posibles:

1. Fichas de información.
2. Fichas de ejercitación.
3. Fichas de control.
4. Fichas de recuperación.
5. Fichas de desarrollo.

Cada uno de estos tipos de fichas cumplen distintos objetivos y así, las de información son aquéllas que hacen llegar enseñanza al alumno, es decir, que tienen un contenido informativo, sin pasar a otras consideraciones. Se utilizarán en la parte inicial de la clase.

Las fichas de ejercicios, que constituyen el segundo tipo, reúnen sugerencias que se hacen llegar al alumno ya informado, para que pueda afirmar los conceptos y vaya incorporando hábitos culturales.

Si consideramos el tercer tipo de ficha —las de control—, será obvio aclarar que desempeñan un papel puramente evaluativo, para que el maestro investigue si los objetivos programados se han cumplido y qué tiempo y esfuerzo ha requerido el aprendizaje hasta ese momento.

Las denominadas "fichas de recuperación" se dedican a aquéllos que en un determinado espacio de tiempo, que se considera normal, no hayan adquirido los conocimientos. El contenido es similar al de las fichas anteriores, pero redactadas de otra forma, para evitar el tedio de la repetición.

Y para concluir, tendremos el último tipo de fichas, las de desarrollo, destinadas a los que pasan la media normal y pueden entonces avanzar y perfeccionar los conocimientos básicos.

* *Programas personales*

La enseñanza mediante programas o proyectos personales cala más profundo en la educación personalizada porque brinda un campo fecundo a la libertad y responsabilidad personales.

Siguiendo a Víctor García Hoz, los dividiremos en cuatro tipos:

- a) Personales.
- b) Colectivos.
- c) Autónomos.
- d) Señalados por el maestro.

Se comprenderá fácilmente, que los primeros o personales, serán realizados por el alumno, y que los segundos, son concebidos y desarrollados por un grupo escolar.

Los denominados "autónomos" son llevados a cabo por alumnos que eligen no solamente un determinado tema, sino también procedimientos, tiempo de cumplimentación, lugar y otras características.

Finalmente, los que se conocen como "señalados por el maestro" dejan al educando un margen de realizaciones: presentación, alteraciones en el orden de la confección, tiempo de presentación, etc.

Demás está decir que aquellos que deseen y puedan encarar cambios de estructuras, para acercar su escuela o su grado escolar a las normas de la enseñanza individualizada, tendrán la posibilidad de adoptar no solamente algunas de estas formas, sino estudiar aspectos intermedios o combinaciones, de acuerdo con el nivel del grupo ambiente social, etc.

Lo que acaso interese más es que el maestro "cambie su cuadro mental" de un grupo de niños de la misma edad cronológica, sentados en bancos siempre igualmente distribuidos, leyendo y estudiando en el mismo libro, pensando en la promoción como meta y arrastrando su lentitud o postergando su ansia de avance.

Todo lo que se haga para remediar este problema será positivo, indicará una posición de avance y de comprensión.

Como ejemplo diremos que hay escuelas que prevén una serie de actividades "libres" por semana, otras fijan determinadas horas diarias o simplemente bosquejan un "proyecto" o tarea, que incluye "órdenes de trabajo", planificación, etc., que se van realizando en horario extraescolar.

La finalidad de los programas es la adquisición de conocimientos, una técnica o un hábito y su objetivo, un trabajo de investigación o la producción de un objeto (maqueta, aparato), o la mezcla de ambos.

Será muy útil que se cumplan estas etapas:

1. Determinación del objetivo.
2. Búsqueda de materiales de estudio y de trabajo.
3. Desarrollo del trabajo o actividad (podrán indicarse distintas etapas).
4. Crítica, debate, evaluación, en la que participarán el maestro y especialmente los integrantes del grupo realizador.

* *Enseñanza programada*

Es una autoinstrucción y por lo tanto, una enseñanza individualizada.

Los programas que siguen el modelo de Skinner, conocidos como programas lineales proponen una misma dificultad y exigen la misma respuesta a todos los usuarios. Es decir, que individualizan en un solo sentido, en el ritmo de aprendizaje. Los programas ramificados de Bowder, que permiten en cambio, diferentes cambios según los errores que se cometen, contemplan también las diferencias de capacidades.

JUAN MARTIN BIEDMA

SUGERENCIAS PARA REALIZAR UNA BUENA EVALUACION*

II. — LOS CONTENIDOS

Los *objetivos generales* de grado son las conductas que manifestarán sus alumnos, al terminar el curso escolar, si han realizado un buen aprendizaje.

Para alcanzar estos objetivos, habrá utilizado, con su grupo numerosos y variados temas de distintas asignaturas. Tenga presente que estos temas, a los que, de ahora en adelante, llamaremos *contenidos*, son el material sobre el que el sujeto que aprende, trabaja para llegar a manejarlo de distintas maneras: emplearlo en la solución de un problema escolar o vital, modificar una actitud previa.

Por ejemplo, se estudian contenidos como característica del suelo y vida vegetal, para que el alumno llegue a comprender cuáles son las ventajas e inconvenientes que el medio natural en que vive le ofrece, para que busque el tipo de vivienda que más se adapta a este medio, para que encuentre el modo de aprovechar al máximo los recursos naturales, para que infiera que le conviene conservarlos y adopte las medidas adecuadas.

Es decir, que esos contenidos no son un fin en sí mismos, sino material de trabajo: insistimos en lo planteado en la primera de nuestras sugerencias: no debemos buscar la mera información, que sería en recuerdo del contenido, sino la comprensión del mismo y su empleo en la realización de tareas y en la adopción de actitudes.

Esos contenidos se pueden organizar de distintas maneras. Generalmente, en nuestras escuelas se usa la organización por temas o por unidades de trabajo.

Cualquiera sea la que utilice, después de formular los objetivos generales de grado, debe formular los *objetivos de la primera de las unidades* o del *primer tema*, que van a aprender

* La primera parte de este trabajo se publicó en *Educación y Cambio* N^o 2

los alumnos en el año escolar. Y deberá hacerlo luego con las otras unidades o temas que irá viendo con su grupo en el transcurso del año.

Todos estos objetivos contribuirán a que se alcancen los objetivos generales de grado, que son su meta última.

Concepto de evaluación

Pruebas tradicionales.

A partir de la formulación de objetivos, usted podrá organizar toda la tarea que realizará con sus alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, de una manera más coherente y eficaz, teniendo siempre en cuenta las metas que persigue.

Una vez cumplidas las experiencias de aprendizaje planeadas, querrá saber si sus alumnos alcanzaron o no los objetivos fijados: para ello tendrá que evaluar.

La *evaluación* es el proceso que permite averiguar sobre el logro de los objetivos.

¿De qué manera?

Describiendo, en primer término, las conductas que manifiestan los alumnos y luego comparándolas con aquellas que se habían establecido como metas por alcanzar.

Para esa primera descripción ayudan una serie de instrumentos.

Los más conocidos y los más frecuentemente usados son las *pruebas*.

Se diferencian las pruebas tradicionales de las pruebas objetivas.

Las *pruebas tradicionales* son aquellas que presentan pocas preguntas, cuatro o cinco, cuyas *respuestas* son *compuestas* por los alumnos con *bastante* libertad.

Esto permite que el maestro pueda comprobar de qué manera un sujeto organiza los conocimientos que posee y los presenta en una respuesta adecuada. Averiguar si lo hace con originalidad. Si realiza aportes personales.

Este tipo de preguntas, bien formuladas, posibilitan saber si el alumno comprende y aplica los contenidos manejados. Co-

nocer algunos de sus hábitos, y algunas de sus habilidades y actitudes.

Frente a estos elementos positivos, las pruebas tradicionales tienen también algunas desventajas.

Como es muy difícil señalar para cada pregunta una respuesta como la única correcta, pues entre las dadas por los alumnos se encuentra una variedad que va desde la más correcta hasta la menos correcta, resulta muy ardua y poco precisa la tarea de discriminar entre las calidades de las respuestas dadas.

Todo docente sabe que frente a un grupo de pruebas no mantiene siempre el mismo criterio para corregirlas y que influyen factores completamente ajenos al valor de las mismas.

Por otra parte, como la composición de la respuesta, realizada por los alumnos demanda tiempo, pueden incluirse en la prueba pocas preguntas, como ya señalamos, lo que hace que averigüemos objetivos alcanzados en relación con pocos contenidos.

Indudablemente una prueba tradicional da elementos valiosos para poder evaluar.

¿Cómo podemos construir buenas tradicionales?

Debemos tratar que las preguntas respondan a los objetivos de aprendizaje más importantes.

Que averigüen comprensión y aplicación de conocimientos y no mera información.

Que sean claras para que el alumno entienda a qué apunta la formulación.

Que no empleen expresiones usadas en los libros empleados para el estudio.

Ejemplos:

Compare el método de Salotti y el de Camilli para la enseñanza de la redacción.

Señale las ideas fundamentales de la obra...

Analice la influencia que la Cordillera de los Andes tiene en el clima de Mendoza.

Marque con una x la mejor respuesta

Método didáctico es:

- a) un esquema para transmitir informaciones
- b) el camino a recorrer
- c) el modo de realizar la exposición
- d) la manera de dosificar los conocimientos
- e) una organización y conducción del aprendizaje.

Apareamiento

Cada una de las palabras de la lista de la derecha significa un conjunto de cosas. Coloque al lado de cada palabra de la izquierda, la letra correspondiente a su conjunto.

1	.....	islas	a	—	jauría
2	.....	abejas	b	—	archipiélago
3	.....	perros	c	—	piara
4	.....	cerdos	d	—	enjambre
5	.....	peces	e	—	cardumen
6	.....	mulas	f	—	recua

SUGERENCIAS

Pruebas objetivas

Las pruebas objetivas son aquellos instrumentos en los cuales para cada pregunta hay una única respuesta correcta. Están compuestas por *muchas preguntas*, por lo menos veinte, a las que el alumno responde, en términos generales, *eligiendo* la respuesta entre las opciones que se le presentan; también puede responder dando una palabra o un símbolo.

Presentan, como las pruebas tradicionales, ventajas y limitaciones.

La corrección de las mismas no ofrece problemas; basta comprobar si se ha escrito o se ha señalado la respuesta correcta; no influye la opinión de quien las controla e incluso puede hacerlo una persona que no sea especialista en el tema.

La manera de responder a la prueba, sumamente rápida, hace posible que se incluya un gran número de preguntas, lo que permite averiguar objetivos alcanzados en relación con muchos contenidos.

Resulta una ventaja que no tienen las pruebas tradicionales, que, por incluir pocas preguntas, se refieren a un campo de contenidos mucho más reducido.

Las pruebas objetivas no permiten averiguar el logro de objetivos tales como la habilidad para organizar datos y estructurarlos de manera coherente, y la creación personal.

Por otra parte, son para el maestro difíciles de construir e implican una inversión económica para su impresión.

Como las pruebas tradicionales, nos permiten averiguar sobre comprensión y aplicación de la información manejada, así como sobre ciertas habilidades.

Estas pruebas incluyen distintos tipos de preguntas, de las cuales presentamos ejemplos a continuación:

RECORDACION

Recordación pura. ¿Quién es el autor de Facundo?

RECONOCIMIENTO

19) *Doble alternativa*

Tache lo que no corresponda.

Los objetivos son el criterio que sirve para evaluar.

V. - F. (Significa verdadero-falso).

También se pueden indicar estas alternativas: Sí - No.

C - I (correcto-incorrecto).

29) *Completamiento*

Complete: El autor de Facundo es

39) *Selección múltiple*

Marque con una x los sustantivos comunes.

- | | | |
|------------|-------------|------------|
| a) volcán | b) Belgrano | c) Chubut |
| d) batalla | e) pez | f) perrazo |

MARIA CONSUELO MARTI de DAGLIO

CRITERIOS GENERALES DE SUPERVISIÓN DE LA MICROEXPERIENCIA EDUCATIVA

1. ASPECTOS GENERALES

1.1. La supervisión de la Microexperiencia opera en el plano cualitativo del sistema y dentro del nuevo marco configurado por los cambios estructurales aprobados por el programa educativo nacional.

1.2. La supervisión se define, en términos generales, como el conjunto de actividades y procedimientos que tienden a prestar el apoyo técnico necesario para lograr el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

1.3. El objetivo operacional general es probar técnicas de supervisión aptas para la renovación cualitativa del sistema escolar y para el asesoramiento-perfeccionamiento del personal en servicio.

1.4. Del desdoblamiento del objetivo operacional general resultan los objetivos parciales siguientes:

- a) Promover la renovación cualitativa del sistema a partir de unidades escolares concretas;
- b) Probar la validez de los nuevos currícula;
- c) Perfeccionar y asesorar a los directivos y maestros en servicio en las escuelas de la Microexperiencia;
- d) Probar la eficacia y validez de las técnicas de organización, conducción y supervisión.

1.5. Del objetivo general y de los objetivos parciales de la supervisión se desprende que se considera a ésta como al principal agente de cambio en la renovación cualitativa del sistema.

1.6. El papel asignado a la supervisión de la Microexperiencia supone que ésta debe operar en todos los niveles del microsistema en experimentación.

1.7. La Microexperiencia educativa es la experimentación de un sistema educativo a escala reducida, compuesto de un nivel significativo (objetivos del sistema, filosofía educativa, política educativa, etc.); de un nivel sustancial (relaciones de alumnos y docentes); de un nivel funcional (todo el proceso enseñanza-aprendizaje), y de un nivel morfológico (toda la organización institucional del aprendizaje). Cada uno de estos niveles está compuesto por unidades específicas y relacionado necesariamente con todos los demás.

1.8. El cumplimiento del objetivo operacional de la supervisión implica realizar sucesivamente los siguientes trabajos:

- a) Establecer los criterios generales de supervisión para todos los niveles del sistema a escala reducida;
- b) Elaborar un programa de supervisión para la microexperiencia 1970;
- c) Redactar un reglamento de supervisión de acuerdo con estos criterios generales que posibilite la realización del programa de supervisión;
- d) Evaluar los resultados finales del programa de supervisión de la Microexperiencia y formular los objetivos y técnicas que deben imperar definitivamente en el nuevo sistema de supervisión.

1.9. Para el logro de sus objetivos operacionales, la supervisión de la Microexperiencia se organiza como un equipo compuesto de supervisores y de expertos.

1.10. El grupo de expertos tiene como funciones específicas:

- a) Asesorar a los supervisores, ofreciéndoles la orientación científica o técnica requerida;
- b) Comprobar la validez de los nuevos currícula en experimentación, desde la doble perspectiva de la estructura lógica de los contenidos y del aprendizaje;
- c) Preparar instrumentos y técnicas para la renovación del curriculum;
- d) Atender el perfeccionamiento y entrenamiento del personal en servicio.

1.11. El grupo de supervisores tiene como función atender las unidades escolares en todas sus necesidades de conducción y mejoramiento, ejecutando las medidas aprobadas.

2. CRITERIOS GENERALES DE SUPERVISION

2.1. La formulación de los criterios generales de supervisión de la Microexperiencia está subordinada al objetivo operacional de la misma.

2.2. La división de los criterios operacionales de la supervisión de la Microexperiencia se corresponden con los niveles en que ha sido dividido el sistema.

3. CRITERIOS SIGNIFICATIVOS

3.1. Al nivel significativo del sistema, corresponden sus objetivos, la filosofía de la educación y la política educativa.

Por lo tanto, sus criterios son primeros en la intención y últimos en la consecución.

3.2. De acuerdo con la doctrina de los anteproyectos de currícula preparados por la Oficina Sectorial de Educación del Ministerio de Cultura y Educación, los puntos de referencia que tiene en cuenta la teoría de la educación en que se apoya la Microexperiencia son los siguientes:

- características de la sociedad a que pertenecemos;
- conocimientos actuales sobre los seres en formación y sobre la naturaleza y condiciones de su proceso de aprendizaje;
- intenso y creciente desarrollo de las distintas áreas del saber;
- una filosofía de la educación que hace converger y estructura los puntos de referencia anteriores.

3.3. Estos puntos de referencia deben ordenarse desde la doble perspectiva de la individualización de la enseñanza, entendida también como personalización y la perspectiva de la socialización de la enseñanza, entendida como opuesta a la masificación.

3.4. Los términos "individualización y socialización" deben

ser comprendidos como términos de una relación de comprensión recíproca.

3.5. En este nivel, el objetivo de la Microexperiencia es comprobar si en la estructura del sistema y en el aspecto cualitativo del mismo, las estructuras aprobadas y los instrumentos creados, conducen eficazmente al logro de una mayor individualización de la enseñanza, de acuerdo con los puntos de referencia en que se apoya la teoría de la educación de la Microexperiencia.

4. CRITERIOS SUSTANCIALES

4.1. El nivel sustancial del sistema incluye las relaciones de roles siguientes: alumno-maestro; alumno-alumno, y docente-docente.

4.2. En este nivel el objetivo operacional de la Microexperiencia consiste en producir un cambio de actitud en la relación maestro-alumno.

4.3. Este cambio estará dado por un desplazamiento de la perspectiva educacional, que pasaría del maestro —eje del proceso enseñanza-aprendizaje en el sistema vigente— al alumno, punto de convergencia de todo el proceso educativo en el sistema renovado que se quiere implantar.

4.4. Este cambio de actitud en la relación maestro-alumno está previsto en el nivel de la estructura del sistema, tanto en la nueva fórmula de estructura, como en los trabajos tendientes a la fijación de niveles y de ciclos. Es objetivo de la Microexperiencia crear las condiciones para que se produzca en el aspecto cualitativo y en el nivel de escuela y aula.

4.5. Este cambio de actitud en la relación maestro-alumno debe producirse tanto en orden a la individualización como a la socialización de la enseñanza.

4.6. En orden a la individualización de la enseñanza, el criterio general de supervisión es el siguiente: tanto las etapas de la psicología evolutiva, como los niveles de aprendizaje, son sólo marcos de referencia y no condicionantes absolutos de la

labor de la clase. Debe tenerse en cuenta que todos los alumnos son distintos, tanto en sus capacidades, como en sus intereses, ritmos de aprendizaje, situación familiar, etc.

4.7. En orden a la socialización de la enseñanza, el criterio general de supervisión es el siguiente: tanto la unidad escolar, como la clase tienen su carácter específico y constituyen una totalidad de relaciones que no son la suma de las características personales de sus componentes. "El escolar no es allí un niño, sino un alumno, y las disposiciones, lo mismo que las reacciones del conjunto de los alumnos, son muy diferentes de las de cada uno de ellos; existe, en efecto, un "espíritu de clase", favorable o no al trabajo del maestro; una conciencia colectiva cuyas manifestaciones son, a menudo, imprevisibles" (DOTTRENS).

4.8. Este criterio general deberá ser profundizado en la medida de lo posible, de modo que sea tenido en cuenta tanto en la planificación de la tarea escolar en el nivel de dirección y de aula, como en la conducción disciplinaria y en la formación moral de los alumnos.

4.9. La actitud de la supervisión frente al maestro, segundo término de la relación considerada dentro del nivel sustancial del sistema o nivel de roles, constituye otro criterio firme.

4.10. Desplazado el eje del proceso educativo desde el maestro hacia el alumno, la caracterización de su rol es la siguiente:

- a) Conduce el mejoramiento cualitativo del sistema en el nivel del aula. De aquí su importancia como agente de cambio insustituible;
- b) Guía personalmente al alumno en la obtención de los objetivos de la educación, siendo ésta una misión de su exclusiva competencia;
- c) Ninguno de los instrumentos legales o administrativos de que dispone es un fin en sí mismo, sino un medio de apoyo para realizar su misión.

4.11. De acuerdo con esta caracterización, el criterio general de la supervisión es el siguiente: apoyar técnicamente la labor del maestro, tanto desde una perspectiva psicológica como

sociológica, proporcionándole instrumentos, técnicas y métodos para que pueda realizar su misión; respetar su iniciativa creadora y considerarlo siempre como el planificador y ejecutor en el nivel de aula de los curricula que adapta a sus alumnos de acuerdo con las necesidades individuales y las de la comunidad.

5. CRITERIOS FUNCIONALES

5.1. El nivel funcional del sistema, o nivel de los procesos, incluye las situaciones de enseñanza-aprendizaje, orientación, evaluación y promoción de los alumnos.

5.2. El objetivo operacional de la Microexperiencia en el nivel funcional consiste en producir un cambio de actitud en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje.

5.3. Este cambio de actitud estará dado por un desplazamiento en la perspectiva del proceso enseñanza-aprendizaje, que pasaría de considerar —“¿Qué debe aprender todo alumno?”— a tener en cuenta —“¿Qué es capaz de comprender, aprender y asimilar un niño a una edad determinada?” “¿Cómo aprende un niño?” “¿Cómo actúan sobre el niño y su proceso educativo el progreso científico, la evolución de las técnicas y los nuevos medios para la adquisición de conocimientos?” (DOTTRENS).

5.4. Los fundamentos teóricos de este cambio de perspectiva estarán dados por la psicología genética y la psicología del aprendizaje que en ella se fundamenta.

5.5. Para la supervisión, este cambio de actitud y perspectiva en la conducción del aprendizaje, demanda elaborar los instrumentos y técnicas que permitan modificar el concepto de la escuela, su organización y funcionamiento.

5.6. Provisionalmente se establecen dos criterios básicos para el nivel funcional, tanto en orden a la individualización como a la socialización de la enseñanza.

5.7. En orden a la individualización de la enseñanza la supervisión considera que la escuela “debe organizar su acción en función de la evolución psicológica de aquellos a quienes educan, es decir, que deben respetar las particularidades, medios y posi-

bilidades propios de cada estadio de su desenvolvimiento, teniendo en cuenta siempre las diferencias individuales”.

5.8. En orden a la socialización de la enseñanza, la escuela “debe tener en cuenta que los niños tienen necesidad de una educación escolar que, al lado de los conocimientos de base, esenciales y necesarios, les dé los medios de organizar el saber que adquieren por sí mismos; una educación que desarrolle su juicio y su sentido crítico; que los haga capaces de enfrentarse con situaciones personales o profesionales cuyo cambio puede darse por seguro”.

5.9. La puesta en marcha de la acción de la escuela, a la luz de estos dos criterios funcionales, supone la adecuación de los postulados psicológicos y sociológicos vigentes y la incorporación de instrumentos, técnicas y métodos renovados y acordes con las nuevas orientaciones pedagógicas.

Orientación

5.10. Otro aspecto del cambio de actitud en el nivel funcional lo constituye la introducción del Programa de Orientación, que tiene por objeto tratar no sólo los problemas de índole patológico, sino construir una actividad permanente para todos los educandos. Consiste en resolver problemas relacionados con el rendimiento escolar, investigar a los educandos descubriendo sus capacidades, intereses y limitaciones para guiarlos en la manera de estudiar y trabajar y ayudarlos a tomar decisiones en materia de la carrera o especialidad que deban continuar.

Evaluación

5.11. El objetivo operacional de la supervisión en materia de evaluación consiste en enriquecer el concepto y ampliar la aplicación de la evaluación más allá de la simple comprobación del rendimiento escolar, entendido como memorización de contenidos y mecanización de procedimientos.

5.12. En primer lugar, la evaluación se extiende a la comprobación de nuevas conductas o cambios de conductas tanto intelectuales como afectivas o morales en consonancia con la variedad de objetivos de la educación, de nivel y ciclo.

5.13. La evaluación es instrumento de la planificación en el nivel de aula, ya que el verdadero punto de partida del proceso enseñanza-aprendizaje está dado por nivel en que se encuentran los alumnos tomados individualmente y como grupo o clase. Las técnicas adecuadas permitirán el diagnóstico de las necesidades y la valorización de los logros obtenidos.

5.14. La evaluación es instrumento de la planificación en el nivel de dirección, puesto que de la conducción depende la adaptación de los objetivos del sistema, de nivel y ciclo y de los currícula a las necesidades individuales y sociales de la comunidad escolar.

5.15. La evaluación es una situación más de aprendizaje del alumno, puesto que es un criterio que le permite juzgar gradualmente por sí mismo sus propios adelantos.

5.16. El criterio general de supervisión en esta materia es conseguir que los directores y maestros se enriquezcan con nuevas técnicas de evaluación y que los alumnos en conocimiento de la misma puedan llegar a una autoelevación, como un aspecto importante del aprendizaje.

Promoción

5.17. La promoción de los alumnos completará el proceso enseñanza-aprendizaje y cerrará el nivel funcional. El objetivo operacional de la Microexperiencia en cuanto a este punto consiste en aplicar el sistema de promoción automática dentro de cada ciclo y la promoción por exámenes o pruebas especiales para el paso de ciclo a ciclo.

5.18. La promoción automática, se establece en favor de una mayor coherencia con los principios de individualización de la enseñanza y con la nueva orientación del aprendizaje. El desarrollo mental "se efectúa por etapas, por estadios, cuya sucesión es idéntica, pero cuyo momento de aparición varía de un individuo a otro". El niño, una vez integrado en su grupo, se apoya y desarrolla en él. Separarlo significa una nueva interpretación tanto para él como para el nuevo grupo que lo recibe.

5.19. La supervisión de la Microexperiencia adiestrará a los maestros en técnicas de diagnóstico de casos excepcionales, tanto negativos como positivos.

5.20. El criterio general de supervisión en esta materia es orientar la planificación del aprendizaje de los grados o años dentro de cada ciclo, siguiendo el ritmo de aprendizaje de los alumnos, y previendo en la distribución horaria de la escuela horas especiales para una mayor individualización de la enseñanza, una nivelación de los educandos en cuanto a la obtención de todos los objetivos, de tal manera que la planificación está en función de los alumnos y no éstos en función de aquélla.

6. CRITERIOS MORFOLOGICOS

6.1. El nivel morfológico del sistema —organización institucional del aprendizaje— comprende la organización escolar, la planificación anual y el curriculum.

6.2. El objetivo operacional de la Microexperiencia para el nivel morfológico del sistema es conseguir que la organización institucional del aprendizaje se realice no desde el punto de vista de la fiscalización del proceso educativo, administrativamente, sino desde el punto de vista de la misión y función de la escuela: llegar a una verdadera individualización y socialización de la enseñanza.

6.3. Como experimentación —no sistema— la Microexperiencia ha dotado a las escuelas de su jurisdicción de un modo de gobierno, conducción y supervisión propios. Sin embargo, en el nivel de unidad escolar, la Microexperiencia funciona dentro del marco de la organización escolar vigente.

6.4. En cuanto a programa de estudio, el objetivo operacional de la Microexperiencia es situar en su verdadero lugar: como una parte integrante del curriculum, como un instrumento del proceso enseñanza-aprendizaje, subordinado a las etapas del desarrollo de los alumnos y las características del lugar.

6.5. Desde el punto de vista de una enseñanza individualizada, "los programas de estudio no se conciben como en sí mismos, sino como los instrumentos técnico-legales que ayudan

al docente para guiar al alumno en la obtención de los objetivos de la educación. Son un medio, un instrumento eficaz y adecuado, dinámico y flexible que alienta al maestro en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje para que éste tenga una orientación definitiva y consciente" (currículum Escuela Elemental — O. S. D. E.).

6.6. Desde el punto de vista de la socialización de la enseñanza "los programas de estudio deben favorecer la presentación de situaciones problemáticas diversas, ya que las informaciones pierden vigencia y actualidad".

"Por otra parte los programas pierden funcionalidad si no se adecúan a los cambios culturales, científicos y sociales y si en su desarrollo no se aplican las modernas tecnologías de que se dispone para la enseñanza".

"La eficacia de la educación se logra por la obtención de los procesos intelectuales que capaciten a los educandos para enfrentar por sí mismos situaciones futuras o la obtención de mayores informaciones".

"Es imposible para una persona llegar a conocer y manejar la totalidad de la cultura humana, acumulativamente considerada. Lo que en cambio es posible y necesario es poseer las claves para la comprensión de esa cultura y su perfeccionamiento incesante".

6.7. El criterio general de la supervisión en esta materia consiste en desplazar en los programas el énfasis puesto en la adquisición pasiva de conocimientos desconectados de la experiencia, en la memorización de informaciones y en la mecanización de procedimientos y colocarlo en la formación de un pensamiento crítico y eficaz que se manifiesta en la inclinación para investigar, en el desarrollo de la capacidad exploratoria y en la elaboración de estructuras mentales propias.

6.8. Los expertos, en sus áreas respectivas, estudiarán el problema de los manuales escolares y los medios auxiliares, elaborarán pautas específicas que permitan a los maestros la selección acertada de los manuales y el uso adecuado de los medios auxiliares.

6.9. Otro aspecto del nivel morfológico del sistema lo constituye la planificación de la tarea escolar a nivel dirección y a nivel de aula.

El objetivo de la Microexperiencia en este aspecto es lograr que dichas planificaciones reflejen el cambio de actitud en la relación maestro-alumno y la conducción del aprendizaje.

6.10. En la planificación de la tarea escolar juegan todos los criterios establecidos. Es por ello que la planificación debe ser suficientemente significativa y fácilmente evaluable.

6.11. La realización de actos escolares es tanto un problema de calendario escolar como una situación más del proceso enseñanza-aprendizaje. Debe fijarse el criterio general de supervisión en esta materia. Un documento especial reflejará dicho criterio.

7. DISCIPLINA

7.1. Un problema que afecta a todos los niveles del sistema por igual, es la disciplina escolar. La supervisión de la Microexperiencia entiende que los supuestos básicos para la solución de este problema son los siguientes:

- a) La disciplina es una situación permanente de enseñanza-aprendizaje y como tal debe ser encarada desde el doble punto de vista de la individualización y socialización de la enseñanza.
- b) La disciplina, básicamente formación moral del alumno, tanto en sus aspectos intelectuales como afectivos y volitivos, debe intentarse siempre desde el sujeto de aprendizaje, evitando crear una concepción del niño que lo transforma en un adulto en miniatura.
- c) Debe superarse la antinomia autoridad-obediencia en una relación de comprensión recíproca entre autoridad-libertad.
- d) La disciplina es finalista y direccional y debe tender a integrar valores e ideales.

- e) En la conducción del aprendizaje disciplinario no deben dejarse de tener en cuenta los códigos morales en vigencia entre los educandos, para desarrollarlos y orientarlos.

7 2. El criterio general de supervisión en esta materia incluye los supuestos anteriores y afirma que la disciplina no sólo es cuestión de orden externo, sino fundamentalmente una cuestión de formación espiritual que incluye: e ldesarrollo de juicio moral del niño, la integración de valores e ideales y la adopción de actitudes correspondientes.

8. CONCLUSION GENERAL

8.1. Como conclusión general, la supervisión de la Micro-experiencia establece como criterio orientador y unificador de todas sus tareas, el de conseguir, a través de todos los elementos del curriculum, entendido como el conjunto de experiencias que el alumno realiza bajo la orientación y responsabilidad de la escuela, en cumplimiento de los objetivos de la educación, una mayor personalización y socialización de la enseñanza.

EL SENTIDO COMUN FRENTE A LOS EXTREMOS EN LA EDUCACION *

	Posición tradicional	Posición radical	Posición del sentido común
<i>Disciplina</i>	Dominio total por el maestro	Libertad total de los alumnos	Equilibrio entre libertad y control
<i>Organización del "curriculum"</i>	Las materias separadas constituyen el programa total	Eliminación de todas las materias escolares	Equilibrio entre la enseñanza directa y las fases de experiencias unificadas
<i>Ejercitación</i>	La ejercitación abstracta es el método principal de enseñanza	Eliminación de la ejercitación	La comprensión tiene más importancia que la ejercitación. La práctica en situaciones significativas es preferible a la ejercitación abstracta y sin sentido
<i>Propósitos de los alumnos</i>	Se ignoran	Son los fines de la educación	Son los medios de la educación
<i>Experiencias creadoras</i>	Conformidad con las normas de los adultos	Cultivo de la originalidad infantil	Equilibrio entre conformidad y originalidad
<i>Planeamiento del "curriculum"</i>	<i>Curriculum</i> planeado	<i>Curriculum</i> sin planear	Planeamiento continuo del <i>curriculum</i> por parte de administradores, maestros, alumnos y padres
<i>Libros de texto</i>	Son el único material de instrucción	Eliminados	Son usados inteligentemente, junto con otros tipos de material
<i>Evaluación del progreso de los alumnos</i>	Sistema competitivo de notas basado exclusivamente en el rendimiento académico	Eliminación de todas las pruebas de rendimiento	Evaluación integral, continua y cooperativa de todas las fases del crecimiento del alumno por medio del uso de instrumentos y procedimientos
<i>Informes a los padres</i>	Tarjetas de información formales basadas en el rendimiento académico únicamente	Eliminación de todos los informes escritos	Informes escritos completos, que comprenden todas las fases del crecimiento infantil, junto con entrevistas a los padres
<i>Asignaturas</i>	Escuela centrada en las materias	Escuela centrada en el niño	Escuela centrada en la vida

* Extraído de William B. Ragan, "El curriculum en la escuela primaria,"
Editorial El Ateneo, Bs. As., 1967.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA

"*Carta a una maestra*", Barcelona, Editorial Nova Terra, 1969.
Un volumen de 144 páginas, con ilustraciones.

En el pueblecito italiano de Barbiana, un párroco creó, años atrás, una escuela popular de características singulares, tanto por su concepción pedagógica como por sus innovaciones metodológicas.

Para difundir las experiencias allí realizadas y confrontadas críticamente con otras expresiones escolares, un grupo de alumnos escribió este libro que, en forma de extensa carta, muestra la posibilidad de asegurar para el estudiante, tanto un aula democratizada como un aprendizaje que sirva para la vida.

RAGAN, William B.

"*El Curriculum en la escuela primaria*", El Ateneo, Buenos Aires, 1967. Un volumen de 478 páginas.

Esta obra ofrece a los maestros los fundamentos del curriculum en la escuela primaria, las pautas para su organización, evaluación y mejoramiento.

(Sugerimos recortar estas tarjetas para formar un fichero)

SUMARIO:

Presentación

Primera parte: La escuela obligatoria no puede aplazar

Los montañeses — Los chicos de pueblo — Los exámenes — El nuevo plan del bachillerato elemental — Estadística — ¿Nacidos diferentes? — Os correspondía a vosotros — La selección favorece según quien — El amo — La selección ha logrado su objetivo — ¿Para quién trabajais? — Las reformas que proponemos.

Segunda parte: En el normal aplacen nomás; pero...

Inglaterra — Selección suicida — La finalidad — La cultura necesaria — La cultura que pedís — Proceso penal — La infección — El correo — Desinfección.

SUMARIO:

Prólogo a la edición revisada.

Primera parte: Fundamentos del "curriculum".

Segunda parte: La organización del "curriculum".

Tercera parte: Las materias del "curriculum".

Cuarta parte: El curriculum y la evaluación.

Quinta parte: El pasado reciente y el futuro previsible.

Sexta parte: Apéndice e índice alfabético.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

H E M E R O T E C A

Pizzurno 935 (1020) Cap. Fed. Rep. Argentina

IMPRESO EN LOS TALLERES GRAFICOS DE LA DIRECCION GENERAL
DE ADMINISTRACION DEL MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION