

481

1

481

Año I - Nº 1 - 1989. ARGENTINA

# revista latinoamericana

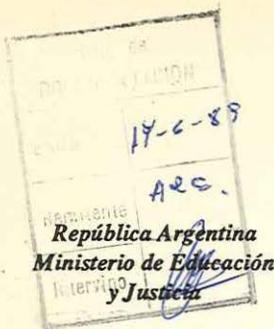


de  
innovaciones  
educativas

## ILUSTRACION DE TAPA

Los MEXICAS o AZTECAS hablaban la lengua *náhuatl*, de sonido suave y melodioso. El *náhuatl* pertenece a la familia lingüística nahuatlana y está emparentado con varias lenguas que se hablaban en el norte de México y en el suroeste de los Estados Unidos.

En *náhuatl* las palabras, mediante prefijos y sufijos, cambian de sentido y se pueden formar largas palabras juntando varias raíces. Por esa flexibilidad y por el bello sonido, la lengua es de alto valor literario. Existen abundantes textos recogidos en el siglo XVI que forman versos, discursos, cantos y otros géneros literarios que componían los sabios mexicas y que los maestros de la palabra o *temachtiani* enseñaban a todos los habitantes. Los *temachtiani* se representaron en los códices y pinturas con una voluta en los labios, significando así que hablaban. Cuando los parlamentos eran poéticos, la voluta se adornaba con flores para significar la belleza del discurso. Ellos decían esos discursos, cantos y poemas, con "flores y cantos", es decir, con bello lenguaje.



Departamento de Asuntos Educativos  
Servicio de Cooperación y Difusión



**ORGANIZACION  
DE LOS ESTADOS AMERICANOS**

# revista latinoamericana de innovaciones educativas

una realización de la comunidad americana

Es una publicación de la Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa

**DIRECTOR RESPONSABLE:**

Ing. Daniel Aníbal Lozano

**COORDINACIÓN EDITORIAL:**

Elba Emma Díaz

Carlos María Roggi

**REDACCIÓN:**

Norberto Baruch Bertocchi

**COLABORADORA PERMANENTE:**

María Elena Dopacio

**COLABORADORES ESPECIALES:**

Dr. Ovide Menin

Prof Emilce Botte

**COLABORADORES:**

Bárbara T.M. Oyuela

Ana María Machado

**DISEÑO E ILUSTRACION DE TAPA**

Norberto Baruch Bertocchi

**EDICIÓN:**

Rosana Masini

Alejandro E. Velasco

Carlos M.. Gómez Lencina

**REALIZACION EDITORIAL:  
DINIDETE**

**IMPRESIÓN:**

Talleres Gráficos del MEJ

**REDACCION Y ADMINISTRACION:**Paraguay 1657 2º piso. Buenos Aires (1062) Argentina. Tel. 41-2812/44-4134

**Redacción**

**Ministerio de Educación  
y Justicia**

Ministro de Educación y Justicia  
**Dr. Jorge SABATO**

Secretario de Educación  
**Dr. Adolfo STUBRIN**

Director Nacional de Información,  
Difusión, Estadística y Tecnología  
Educativa  
**Ing. Daniel LOZANO**

Director del Proyecto Preparación de  
Materiales Educativos para los Medios  
de Comunicación  
**Ing. Daniel LOZANO**

Coordinador Técnico PREDIEC-OEA  
**Sr. Laureano GARCIA ELORRIO**

**Secretaría General de la  
Organización de los  
Estados Americanos**

Secretario General - OEA  
**Dr. Joao C. BAENA SOARES**

Director Departamento Asuntos Educa-  
tivos  
**Dr. Getulio CARVALHO**

Especialista Principal PMTE-OEA  
**Dr. Osvaldo KREIMER**

Representante de la OEA en la Repú-  
blica Argentina  
**Dr. Benno SANDER**

Coordinador de Asuntos Administrati-  
vos y Financieros de la OEA en Argen-  
Lic. **Guillermo CORSINO**

revista latinoamericana  
de  
innovaciones educativas

Año I, Nº 1, Marzo de 1989

Sumario

Presentación	<i>de Zunino y Magali Muñoz de Pimentel.</i>	23
- Que es una innovación y que significa como cambio. <i>Getulio Carvalho.</i>	5	
- <b>MEXICO.</b> Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. <i>Margarita Gómez Palacios y otros.</i>		33
- <b>ARGENTINA.</b> Nuevo currículo para la formación de maestros. <i>Dr. Ovide Menin y Prof. Emilce Botte.</i>		79
Opinión		
EDITORIAL		
- Esta es la idea.	11	
RESUMENES ANALITICOS		95
COLUMNA		
- <b>ARGENTINA.</b> Sobre un cambio en la educación no formal. <i>Prof. David L. Wiñar.</i>	15	
HOMENAJES		
- <b>ARGENTINA.</b> 70º Aniversario de la Reforma Educativa.		117
Innovaciones Educativas		
Publicaciones y noticias		
PRESENTACION DE REVISTAS		131
PUBLICACIONES Y DOCUMENTOS		135
INNOVACION Y PRENSA		139
CARTAS DE LECTORES		143
EXPERIENCIAS		
- <b>VENEZUELA.</b> Desarrollo de la comprensión lectora y la expresión escrita en niños alfabetizados. Propuesta Pedagógica. <i>Walli de Gómez, Delia Lerner</i>		

Las opiniones expresadas en los artículos firmados son responsabilidad de sus autores y no comprometen a la Dirección Responsable de la publicación. Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, citando la fuente.

# presentación

## ¿Qué es una innovación y qué significa como cambio?

Miguel Angel, copiando una pintura del San Pedro que cincuenta años antes pintara Masaccio, hizo ligeros cambios, de manera tal que se notara el movimiento del cuerpo por la forma que tomaban sus ropajes y apenas sugirió sus pies. Un nuevo realismo poético se introdujo en el arte occidental que lo modificó fundamentalmente. De una forma dura y abstracta, por pequeñas modificaciones obtuvo un flujo continuo, creando una agilidad en las figuras que dio a la representación otro tipo de libertad creativa: ahora sus cuerpos pueden saltar, flotar, resbalar, volar o caer. Pequeñas alteraciones producen cambios que pueden tener efectos revolucionarios.

Me parece esencial hacer este tipo de reflexión al prologar esta publicación, que tiende a proponer ejemplos de cambios para enfrentar una de las más cruciales demandas del mundo actual: modificar los sistemas educativos para atender las necesidades de un futuro cambiante y especialmente difícil para los países de Latinoamérica y el Caribe, frente a la readecuación de sus economías ante los cambios internacionales y frente a la satisfacción de las crecientes y justas demandas educativas de su población, demandas que crecen porque hay más niños, porque los años de educación se extienden y porque el saber social aumenta a un ritmo que las escuelas tienen dificultad en alcanzar.

Hace apenas dos siglos, y en muchos países de la región más recientemente, se introdujo una nueva tecnología educativa que reemplazó - a veces no muy pacíficamente - las formas preexistentes y llevó a grandes sectores lo que era privilegio de unos pocos. Esa nueva tecnología

fue la escuela común con maestro profesional. Coincidió y formó parte históricamente de un proceso llamado de "modernización", que implicó cambios en roles de la religión, de la distribución del poder político, de las funciones de la familia y en las formas de producción.

Coincidentemente se introdujeron otras tecnologías necesarias al proceso de interacción pedagógica: del papel o tablilla que permitían explicar con visualización a grupos de tres a cuatro alumnos, se pasó al pizarrón, apropiado para llegar a 30 ó 40 a la vez. Al mismo tiempo se introdujo otro cambio revolucionario, el libro de texto didáctico. La imprenta que ya existía de antiguo, de pronto concretaba una potencialidad no utilizada, la de producir masivamente textos para esos centros escolares que ya no se conformaban con los libros sacros y alguna cartilla o libro de costumbre o ensayos científicos. Todo ello coincidió con la introducción de un programa de estudios con objetivos precisos, teorías pedagógicas concientes y metodologías didácticas que aprovechaban el desarrollo científico de la época.

¿Cómo hacer la innovación exitosa, estable en el tiempo y amplia en sus alcances? En 1986, en un documento de la División de Comunicación e Innovación Educativa de este Departamento, se indicaban cinco condiciones a las que adhiero:

- Debe insistirse en la centralidad de la interacción personal y del maestro como actor principal del proceso. Esto es especialmente así en la educación elemental, y también en la media secundaria. Pero el maestro tiene que ser reforzado, apoyado y liberado por nuevas formas que le permitan dedicar más tiempo a la enseñanza grupal e individualizada.

- La innovación no debe alterar negativamente las relaciones de poder de aquellos miembros del proceso educativo, a los que se desea reforzar y apoyar y cuya cooperación con la innovación es requerida.

- La innovación debe movilizar recursos existentes: intelectuales, culturales, organizacionales, sociales y materiales. En ese sentido incluimos costumbres, lenguajes y lazos afectivos y organizativos que están internalizados y sobre los cuales es posible establecer la innovación.

- Es necesario que en todas las etapas de la innovación

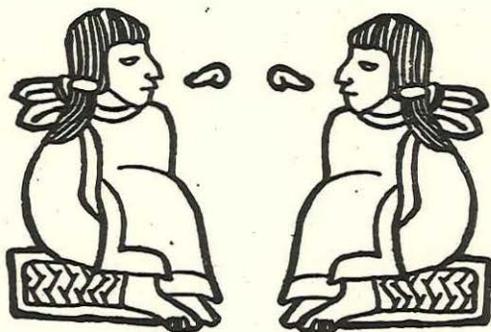
exista participación de los diferentes agentes educativos (maestros, supervisores, técnicos, alumnos, padres, etc.) en el planeamiento, en la implementación y durante su evaluación continua.

- Y finalmente, la innovación tiene que generar su propia clientela de sustentación, que será quien se beneficie de ella y por consiguiente, se organice para defenderla y apoyar su crecimiento.

Creo que esta publicación aparece en un momento especialmente propicio y oportuno. Desde el punto de vista del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA, porque la cooperación internacional está requiriendo concentración de esfuerzos y máxima efectividad, que sólo puede conseguirse a través de la introducción e institucionalización de innovaciones potentes, bien experimentadas y coincidentes con los requerimientos democratizantes de los países; desde los sistemas educativos de los países, porque pocas veces en este siglo han tenido un desafío tan fuerte y en condiciones financieras tan difíciles como las actuales. Y en el caso especial de la Argentina, en función de los ideales que ha fraguado su Ilo. Congreso Pedagógico Nacional, y como homenaje, en el centenario de su muerte, a quien fue uno de los innovadores educativos más tenaces y responsables del Continente, Domingo Faustino Sarmiento.

**Getulio Carvalho**  
*Director del Departamento  
de Asuntos Educativos OEA.*

# opinión



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

BIBLIOTECA JORNAL DE MAESTROS

ENCUENADORIA

Pizzurno 935 (1900) - Cap. Fed. Rep. Argentina

# editorial

## Esta es la idea

En la gran mayoría de los países de América Latina y el Caribe, la divulgación de las experiencias innovadoras realizadas en el ámbito educativo es escasa. Esta situación dificulta su adecuado aprovechamiento por parte de funcionarios, investigadores y docentes de otros países y aún del propio país donde se efectúan tales experiencias. Es así como, frecuentemente, no sólo se duplican los esfuerzos, sino que se impide continuar la línea de desarrollo del conocimiento y, en consecuencia, el avance científico.

En esta perspectiva, el Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina, a través de la Dirección Nacional de Información, Difusión y Tecnología Educativa y con la asistencia del Departamento de Asuntos Educativos de la OEA, inicia la publicación de esta Revista, tarea que reconoce difícil y comprometida.

La difusión de innovaciones, en cuanto experiencias que permitan enfrentar situaciones inaceptables o problemáticas dentro del fenómeno educativo mediante estrategias no tradicionales, tiene como objetivo colaborar en la necesaria transformación del sistema.

Es, sin duda, un pensamiento común a todos los interesados en esta temática, la urgencia de una reforma de los contenidos curriculares, de los aspectos administrativos e institucionales, de la formación y capacitación docente, de las pautas de interacción entre maestros, alumnos y padres, etc.

Todo ello se inscribe dentro de una concepción

que apunta al mejoramiento de la calidad de la educación como componente esencial del concepto de calidad de vida. Calidad de vida que implica no sólo el acceso a mejores condiciones y servicios, sino también una distribución equitativa de los mismos y una participación crítica de la comunidad acerca de las metas deseadas. Calidad de vida que, así entendida, únicamente es posible lograr a partir de una perspectiva ética y política del hombre y de la sociedad que privilegie valores auténticamente democráticos.

La difusión y el consiguiente intercambio de los avances, las pruebas y aún los errores detectados en las diferentes acciones que tiendan a innovar las estructuras educativas vigentes, requieren también de una actitud de decidida participación de los responsables de tales experiencias.

De allí que la propuesta de esta Revista de convertirse en un vehículo de comunicación fluida y enriquecedora, requiere para su concreción del aporte de informes, documentos y noticias sobre el quehacer educativo. Solicitamos desde aquí que dicho aporte sea asumido con el natural compromiso de quienes se dedican a pensar lo educativo como problema. Por nuestra parte, nos proponemos asegurar todos los recursos posibles para lograr seriedad y perseverancia en este esfuerzo.

Entre los problemas más graves detectados en relación al tema de la calidad de la educación, se destacan los altos índices de reprobación en las asignaturas relacionadas con el idioma nacional y las capacidades comunicativas orales y escritas. Esto ha llevado al centro de las preocupaciones de los expertos, el interés por los problemas de la enseñanza de la lecto-escritura. Dado que el lenguaje es una de las estructuras fundamentales de la cultura, su aprendizaje se vincula con la antropología, la psicología social, la sociología de la educación y, por supuesto con aspectos estratégicos de la didáctica y la pedagogía.

A partir de esta situación, es fácil comprender por qué los estudios y propuestas pedagógicas desarrollados en México primero y después en Venezuela alrededor de las teorías psicopedagógicas de J. Piaget, han llegado a interesar a cuantos se dedican al tema dentro y fuera de América Latina. En este primer número de la Revista incluimos informes suficientemente expresivos de ambas experiencias, las que se destacan porque son la culmina-

ción de serios esfuerzos de investigación; porque son, en cierta medida, el resultado de intercambios científicos entre importantes países de la Región y de Europa - México adecuó y transformó tests originariamente desarrollados en USA; Venezuela se enriqueció con los antecedentes mexicanos y ambos partieron del marco teórico piagetiano y porque los dos programas fueron acompañados por el apoyo técnico y financiero del Programa Educativo de la OEA hasta el presente, a través del cual esos países ayudan actualmente a otros para comenzar a transitar por el mismo camino.

Pero quizá lo más decisivo para el éxito de estas propuestas, éxito que ya está comprobándose en las evaluaciones que se realizaron recientemente, es que para elaborarlas se partió de procesos científicos de investigación, mediante el trabajo profesional de equipos interdisciplinarios; se mantuvo a lo largo de toda la experiencia un seguimiento sumamente riguroso y se fueron ampliando las experiencias al compás de los logros y limitaciones obtenidas. Este cuidadoso proceso, tan excepcional en nuestra Región, es quizás el responsable del éxito actual y, lo que es más importante, de la capacidad de adaptación de toda la propuesta.

La otra experiencia presentada en la Revista referida a la formación de los docentes en la Educación Básica, es un elemento fundamental para cualquier cambio que quiera realizarse en ese nivel. Esta verdad tan frecuentemente expresada no ha inducido, sin embargo a que sean muchos los países que se atrevieran a emprender procesos integrales de cambios en dicha formación y, entre ellos, casi todos han estado orientados a la actualización en detrimento de la ampliación de los contenidos.

El proceso que está llevando adelante la Dirección Nacional de Educación Superior de la Secretaría de Educación de la Argentina, ha asumido todos los riesgos que una empresa de tal envergadura supone: el de ser considerada como excesivamente radical, el de no tener antecedentes generalmente estimados, el de no lograr suscitar el interés y cooperación personal de sus propias escuelas. Hasta hoy puede decirse que ha logrado superar todos esos riesgos.....hasta hoy en que los tramos más difíciles del proceso han sido transitados.

Hay una nota particularmente importante y estratégica en esta innovación; parte del criterio que sin una modi-

ficación profunda en las estructuras y funcionamiento de las escuelas normales superiores-nombre que en Argentina se da a las instituciones formadoras de maestros de educación básica- cualquier otro cambio curricular u organizativo-académico será necesariamente cosmético y estará destinado al fracaso. Se sostiene que es en la vida de las instituciones educativas formadoras de docentes y no exclusivamente en sus contenidos, donde deben producirse los cambios profundos que lograrán crear las condiciones para que los estudiantes desarrollen los conocimientos, las destrezas, las actitudes y los valores considerados necesarios para cumplir cabalmente el rol docente, tal como hoy se le considera.

Para planear esto así y llevarlo a término con insistencia y tenacidad, pero sin perder la capacidad de escuchar críticas y efectuar rectificaciones cuando fuera necesario, es necesario mucho coraje y algunas ideas muy claras. Estos son algunos de los principales valores de la experiencia, que en un ajustado resumen desarrollamos en este primer número.

Es necesario también mencionar los aportes efectuados por el Dr. Getulio Carvalho, Director de Departamento de Asuntos Educativos de la OEA en la presentación de la Revista, a través de un original enfoque sobre el papel de la innovación como elemento de cambio y por el Prof. David L. Wiñar, Presidente del Consejo Nacional de Educación Técnica de la República Argentina.

Las otras secciones de la Revista contienen materiales de diversa índole sobre innovaciones educativas que, junto con las anteriormente presentadas, conforman nuestra primera aparición ante aquellos interesados en los problemas educativos.

Finalmente, queremos recordarles que esta publicación es "una realización de la comunidad educativa americana" y solo entendiéndola así, podrá tener éxito en el logro de sus objetivos.

# columna

## Sobre un Cambio en la Educación No Formal

*Por Prof. David L. Wiñar \**

Las reflexiones que siguen están referidas a un específico campo de la educación no formal: la Formación Profesional. Sin embargo, las consideraciones que planteo respecto a ésta pueden, en cierta medida, hacerse extensivas a aquélla.

En un trabajo previo, he sostenido que la Recomendación 150 de la Organización Internacional del Trabajo - O.I.T.- del año 1975, "plantea la configuración de un sistema de educación permanente en el cual la formación profesional realiza diversos y dinámicos aportes a la formación laboral, cultural y social del hombre y tiende a que éste tenga un papel activo en el desarrollo de su propio destino, individual y grupal. En tal sentido, en el plano conceptual no existen impedimentos para que la formación profesional contribuya a una estrategia de democratización educativa de los sectores populares...esto es, a una estrategia que posibilite una adquisición igualitaria para todos los sectores sociales, del patrimonio cultural, científico y artístico de la sociedad".

Ahora bien, para que esto sea así, deben darse determinadas condiciones pedagógicas e institucionales, entre las cuales cabe destacar la existencia de un sistema global de formación profesional

\* Presidente del Consejo Nacional de Educación Técnica del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación - República Argentina.

articulado con el sistema educativo formal.

La calidad de la formación es otro requisito indispensable en la concepción planteada e implica tanto el desarrollo de la capacidad de reflexión crítica sobre el medio social y laboral como aspectos específicos en materia de calificaciones, que requieren un adecuado soporte científico-tecnológico.

Los objetivos y alcances de los sistemas de formación profesional varían considerablemente en el ámbito latinoamericano, por lo cual se hace difícil sacar conclusiones generalizables a todos los países de la Región. Sin embargo, creo que es lícito afirmar que la realidad muestra diferentes grados de carencias respecto al modelo conceptual y valorativo definido por la O.I.T. Esto no implica quitarle mérito a los notables logros alcanzados por varios sistemas nacionales y al dinamismo que han tenido durante largos períodos. En particular, cabe destacar su flexibilidad para dar respuesta a situaciones diferentes a las que le dieron origen, las cuales coincidieron generalmente con el desarrollo del sector moderno de la economía. De hecho dichos sistemas se orientaron, en los últimos años, a la atención de nuevas poblaciones-objetivo, como la pequeña y mediana empresa y el sector informal rural o urbano.

Sin embargo, la articulación con el sistema formal de enseñanza es más un deseo que un logro y la cobertura de los servicios -salvo en pocos países- dista de cubrir una parte sustantiva de los sectores de población que requerirían ser atendidos.

Por otra parte, los aspectos cualitativos de la enseñanza que se desarrollaron y consolidaron hace aproximadamente treinta años, estuvieron condicionados por las necesidades de la segunda etapa de la revolución industrial y por enfoques pragmáticos inmediatistas que tendieron a reforzar la dicotomía "hacer/pensar", más que a superarla.

Tanto desde la perspectiva del desarrollo tecnológico, como de la equidad educativa, estos son aspectos que merecen ser revisados. Cabe destacar que lo expresado no es sólo una apreciación personal, sino también el sentir de especialistas y directivos de instituciones de formación profesional de la

Región:

Otro grupo de temas que debería ser evaluado es el de los aspectos organizativos de la formación profesional que están vinculados a los objetivos de desarrollo individual y social que plantea la Recomendación 150. En este campo, existe un buen número de valiosas experiencias; pero pienso que sobre las mismas no ha habido suficiente reflexión y análisis.

Creo que ello hace al punto central de la cuestión que quiero plantear. Es necesaria una profunda revisión de los supuestos teóricos y metodológicos de la formación profesional que no han acompañado la dinámica actividad de las instituciones. Y esto por dos razones. Por un lado, esas instituciones no han generado, salvo excepciones, investigaciones y desarrollos teóricos sobre el tema como una función sistemática. Por el otro, el mundo académico no le ha dado una adecuada atención a un fenómeno educativo, a mi juicio, tan importante. La teoría y la investigación, que han tenido importantes aportes de pensadores de la Región en las últimas tres décadas, no han podido encontrarse e interpenetrarse con una práctica educativa tan extendida como la formación profesional.

En otras palabras, la teoría referida a concepciones globales de los procesos educativos, las teorías del aprendizaje, el conocimiento alcanzado sobre los procesos de trabajo o las metodologías de trabajo comunitario y grupal, no se han transferido a la praxis de la formación profesional en un grado satisfactorio. Más aún, se puede afirmar que, en una escala apreciable, la misma no ha sido planteada como objeto de estudio académico.

Estas circunstancias plantean la necesidad de incentivar el aporte de la teoría y la investigación referida a este campo, de manera de enriquecer la permanente búsqueda de estrategias democratizadoras de la educación y realimentar las prácticas de la formación profesional en esa dirección.

Estas consideraciones, tal vez un poco abstractas, adquieren un sentido más concreto en el contexto de las políticas que el Consejo Nacional de

Educación Técnica se ha planteado en los dos últimos años. La inclusión de nuevas poblaciones-objetivo, en sus programas de trabajo, ha generado diversas necesidades de innovación en materia de contenidos y métodos de enseñanza, así como del encuadre organizativo e institucional de las acciones correspondientes.

En efecto, la formación profesional en el CONET estuvo orientada, hasta entonces, a la atención de participantes individuales en centros fijos de la institución o a la formación de trabajadores ocupados en grandes empresas públicas y privadas. La incorporación sistemática de la formación profesional dirigida a las pequeñas y medianas empresas y al sector informal plantea problemas inéditos para la institución. La unidad de análisis y de operación ya no es sólo el individuo, sino también, la empresa o el grupo de trabajadores que pueden llegar a conformar una nueva unidad productiva.

La gestión empresarial bajo diferentes formas de organización social del trabajo pasa a ser un eje fundamental de los objetivos de formación. Esto no excluye las calificaciones técnicas que, además, pueden tener requerimientos específicos de acuerdo con el contexto educativo y cultural en el que se inserten.

Estos temas, someramente esbozados, son la sustancia de los análisis, programas de acción e innovaciones actualmente en curso en la institución.

Para ejemplificar esto, cabe destacar las políticas alternativas dirigidas a empresas de baja densidad de capital y, en particular, a las microempresas. Tales políticas pueden ser de naturaleza asistencial o promocional. En la medida que en las primeras se buscan efectos paliativos a situaciones de pobreza, el conocimiento de las condiciones subjetivas de la población no constituye un tema decisivo. Por el contrario, si se pretende consolidar y lograr la modernización de estos sectores productivos, tender a mejorar sus posibilidades de negociación y acción colectivas y que cumplan un papel autónomo y no satelitario en una democracia pluralista y participativa, el conocimiento de las representaciones sociales que tengan

los pequeños y muy pequeños productores sobre sí mismos, sobre la producción y sobre la sociedad en general, adquieren una relevancia significativa.

En tal sentido, tales representaciones no pueden dejar de tenerse en cuenta para la transmisión de modelos organizativos tales como asociaciones de productores, cámaras, cooperativas, etc. que tiendan a potenciar sus posibilidades de crecimiento, agrupándolos para lograr una mayor eficiencia en algunas fases o en la totalidad del proceso productivo.

Cabe recordar que consideramos que estas tareas exceden el ámbito de una institución de formación profesional, pero a ésta le cabe, o a veces la realidad le exige, cumplir un papel formativo en estas cuestiones. Este es el caso, también a título de ejemplo, de los requerimientos de pequeños empresarios respecto a capacitarse acerca de la introducción de nuevas tecnologías.

Hemos visto, entonces, a través del desarrollo precedente, las necesidades de innovación que surgen de nuevas poblaciones-objetivo para la acción del organismo. Estas implican cambios en los destinatarios, formas y métodos de trabajo y en contenidos. A su vez, estas nuevas condiciones han planteado requerimientos inéditos en materia de formación del personal docente.

Es así como a los efectos de capacitar instructores de formación profesional orientados a desarrollar acciones dirigidas al sector informal, se está implementando el primer seminario destinado a formar "Coordinadores de acciones de formación/producción".

Esto ha implicado definir la población de entrada a dicho curso (operarios y técnicos con determinadas experiencias laborales, trabajadores sociales y contadores o economistas) y el perfil de egreso esperado. En tal sentido, los contenidos del curso incluyen aspectos de gestión empresarial y laboral, formación pedagógica y de técnicas de trabajo social y grupal, comunes a todos los participantes.

Asimismo, se intenta profundizar en los conocimientos para el desempeño de roles propios del promotor comunitario, del asesor en materia de gestión y del instructor propiamente dicho. También en este caso, se plantea el desafío de "desestructurar" la función del instructor tradicional de modo de facilitar su tarea en condiciones no convencionales, como sería el caso de talleres públicos, microempresas autogestionarias o cooperativas.

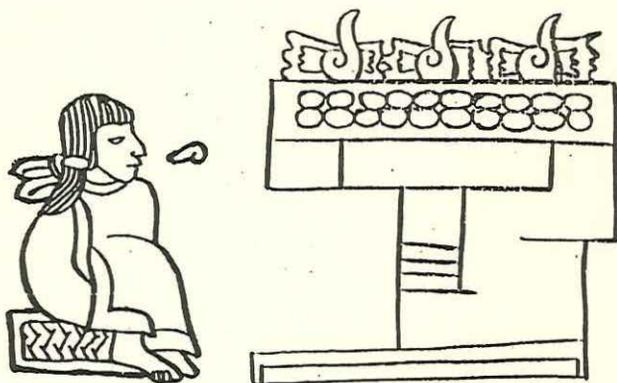
De lo que se trata, en resumen, es de la búsqueda de la materialización de los postulados de participación democrática y equidad, como objetivos últimos de la formación profesional.

Desde esta perspectiva, es necesario que los desarrollos teóricos y la investigación en ese campo se inscriban en un proceso interactivo que haga posible aquello y que permita orientar la acción hacia nuevos caminos.

Esta columna ha intentado plantear, en función de lo anterior, algunas áreas problemáticas en la práctica de la formación profesional.

Si lo aquí expresado posibilita un intercambio de ideas sobre estas cuestiones, la finalidad de lo expuesto estaría cumplida.

# innovaciones educativas



temachtiani  
calmecac



"Temachtiani" frente al "Calmecac" donde estudiaban los jóvenes

# experiencias

VENEZUELA

## Desarrollo de la Comprensión Lectora y la Expresión Escrita en Niños Alfabetizados. Propuesta Pedagógica.

*La Dirección de Educación Especial venezolana viene implementando con el auspicio de la Organización de Estados Americanos, un conjunto de estrategias pedagógicas que proporcionan a la escuela una alternativa para compensar las limitaciones de la población escolar que tiene pocas oportunidades de interactuar con la lengua escrita. Así, la elaboración de un periódico escolar, la recopilación de información a través de álbumes, o la reproducción de un kiosco de revistas, se han revelado como los recursos más fructíferos, por ser "valiosos para incitar a los niños a buscar nuevas informaciones, a profundizar sus conocimientos, a comunicarse por escrito, a utilizar la lectura como fuente de recreación e información".*

Numerosas investigaciones recientes han puesto especial énfasis en el problema de la lectura, debido a sus evidentes repercusiones a nivel educativo, social y económico.

El alto porcentaje de nuestra población escolar que deserta de la escuela o que ve seriamente afectado su rendimiento académico a causa del fracaso en el aprendizaje de la lecto-escritura, da cuenta de la incidencia del problema en el plano educativo.

Lo anterior determina que una parte significativa de los recursos económicos destinados a la educación, deban ser invertidos en la atención de aquellos niños para los cuales resultan ineficaces los métodos empleados por la enseñanza regular. El programa "Dificultades de Aprendizaje" de la Dirección de Educación Especial es el de mayor cobertura, tanto en lo que se re-

Wallis de Gómez, Delia Lerner de Zunino  
y Magaly Muñoz de Pimentel.

fiere a la población atendida como a los recursos que a él se destinan.

El alcance del problema planteado se ha manifestado a nivel oficial, que a través del Ministerio de Educación resolvió la realización de investigaciones orientadas a establecer las características de la población venezolana en cuanto al dominio de las destrezas lectoras, la actitud hacia la lectura, los necesitados de información y los intereses y hábitos de lectura.

Esta preocupación del sector oficial ha tenido eco a nivel de diversas instituciones ligadas a la educación en nuestro país que en los últimos años han convertido el tema de la lecto-escritura en objeto común de investigación. Entre los estudios realizados en este campo podemos mencionar las investigaciones emprendidas por: la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación, MEVAL, Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, Universidad de Los Andes, Banco del Libro y los estudios sobre lecto-escritura que han servido de tema a numerosas tesis de grado en las Escuelas de Psicología y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Sin embargo, es imprescindible continuar desarrollando trabajos que, por una parte, *profundicen en el conocimiento del proceso llevado a cabo por el niño para apropiarse de la lectura y la escritura* y, por otra parte, proyectar los resultados obtenidos hacia el ámbito educativo, aportando soluciones que hagan posible abordar la grave problemática planteada.

## Una Propuesta Pedagógica

La investigación sobre "Niveles de Lectura en Niños Alfabetizados" que se desarrolló en colaboración con la Organización de Estados Americanos y culminó en Diciembre de 1985, hizo posible conocer el proceso de construcción de la comprensión lectora y la expresión escrita. Sus resultados constituyen un punto de partida válido para la formulación de una propuesta didáctica que, precisamente por fundamentarse en dicho proceso, suministre orientaciones generales y contemple

situaciones de aprendizaje capaces de contribuir al avance de los niños.

De este modo será posible incidir en la institución escolar, desarrollando acciones concretas que modifiquen la forma de abordar la lectura y la escritura que hasta ahora se ha utilizado, lo que permitirá prevenir dificultades de aprendizaje en este ámbito y, por lo tanto, lograr un mejor rendimiento del sistema educativo.

## A Objetivos del Proyecto

### Generales:

- 1.- Contribuir a la reducción del porcentaje de deserción y repitencia escolar determinada por el fracaso en el aprendizaje de la lecto-escritura.
- 2.- Incrementar el nivel de rendimiento académico de la población escolar.
- 3.- Proporcionar los fundamentos teóricos y principios pedagógicos que sirvan de base para un programa de promoción de la lectura a nivel nacional.

### Específicos:

- 1.- Diseñar e implementar una propuesta didáctica fundamentada en el proceso de construcción de la comprensión lectora y la expresión escrita.
- 2.- Proporcionar a la institución escolar una alternativa pedagógica que contribuya a compensar las limitaciones de la población escolar que tiene pocas oportunidades de interactuar con la lengua escrita.
- 3.- Contribuir a la prevención de las dificultades de aprendizaje derivadas de la aplicación de metodologías que no toman en cuenta los procesos cognitivos involucrados en la construcción de la comprensión lectora y la expresión escrita.
- 4.- Propiciar en los niños un cambio de actitud hacia la lecto-escritura surgido del descubrimiento de la función social de la misma que conlleve a una utilización más

eficiente de la lengua escrita.

5.- Concientizar a los docentes acerca de la importancia de utilizar estrategias pedagógicas que tomen en cuenta al sujeto como centro del proceso de aprendizaje.

6.- Fomentar un cambio de actitud en los maestros con relación a la forma de abordar la enseñanza en el ámbito de la lecto-escritura.

7.- Proporcionar a los maestros la capacitación necesaria para poner en práctica una propuesta pedagógica fundamentada en los resultados de las investigaciones sobre el proceso de construcción de la lengua escrita en niños alfabetizados.

## B. Desarrollo de la Investigación

El desarrollo de la investigación abarca tres fases: preparación; aplicación de la Propuesta Pedagógica y análisis de los datos obtenidos.

### PRIMERA FASE

La primera fase estuvo centrada en los siguientes aspectos: diseño de estrategias pedagógicas y situaciones de aprendizaje a proponer a los niños, determinación de las estrategias de seguimiento de la experiencia, selección de la muestra, diseño del instrumento diagnóstico para la evaluación inicial de los niños y planificación y realización de un Taller dirigido a todo el personal que participaría en la aplicación de la Propuesta.

- El diseño de situaciones de aprendizaje tomó como punto de partida los resultados obtenidos durante una experiencia piloto desarrollada en el marco de la investigación anterior, ya que las actividades planteadas en el transcurso de la misma generaron progresos notables en el proceso llevado a cabo por los niños. Se consideró funda-

mental además planificar un conjunto de actividades de mayor alcance, que se constituyeran en proyectos permanentes a desarrollar en el curso de todo el año y que, en algunos casos, estarían estrechamente vinculados con otras asignaturas del currículum escolar.

- Las estrategias de seguimiento que se diseñaron y se pusieron en práctica durante la fase de aplicación contemplan dos modalidades: seguimiento directo e indirecto. La primera modalidad supone la participación directa de los miembros estables del equipo de investigación en la ejecución de las actividades con los niños. Esta participación es esencial, tanto desde el punto de vista del asesoramiento que es necesario brindar a los maestros -asesoramiento que es mucho más fructífero cuando se apoya en la reflexión sobre actividades desarrolladas conjuntamente, que cuando se basa sólo en los informes de los docentes encargados de los grupos- como desde el punto de vista del análisis de los resultados que se van obteniendo. *A partir de este análisis se hace posible perfeccionar y enriquecer las situaciones de aprendizaje propuestas, así como crear otras nuevas, que respondan a los conflictos, intereses o problemas planteados por los niños.*

La segunda modalidad -seguimiento indirecto- tiene como objetivo el de incorporar a la investigación a un mayor número de equipos técnicos, muchos de los cuales habían manifestado su interés por poner en práctica la Propuesta. El seguimiento indirecto contempla la realización de reuniones con el personal mencionado, así como el análisis de los registros de actividades realizados por este personal y el estudio de las producciones de los niños participantes. La puesta en práctica de esta modalidad de seguimiento hace posible, además, obtener datos de un número de niños mucho mayor que el que sería posible abarcar si el trabajo se limitara al seguimiento directo.

- En lo que se refiere a la selección de la muestra, se consideró que -para cumplir con los objetivos de la investigación planteada- era necesario escogerla de

tal modo que fuera posible:

\* Evaluar la eficacia de las actividades pedagógicas propuestas, tanto en el caso de los niños que presentan según la institución escolar dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura como en el caso de los niños que no las presentan. Esto permitiría analizar la validez de la Propuesta Pedagógica diseñada, no sólo como medio para superar dificultades en el aprendizaje, sino sobre todo como recurso para evitar la aparición de dichas dificultades y para contribuir al pleno desarrollo de las posibilidades de todos los niños en lo que se refiere a la comprensión lectora y la expresión, escrita.

\* Elaborar situaciones de aprendizaje adecuadas para contribuir al avance de niños que se encuentran en diferentes momentos del proceso de construcción de la lectura y la escritura.

\* Comparar los progresos llevados a cabo a lo largo del año escolar por los niños involucrados en la Propuesta con la evolución realizada en el mismo lapso por grupos de niños que están sometidos a una metodología de enseñanza tradicional, que impone secuencias ajenas al proceso espontáneo y deja de lado la función comunicativa de la lengua escrita.

Tomando en cuenta estos criterios, la muestra que estaría incluida en el seguimiento directo se seleccionó de la siguiente manera:

- a. Grupos experimentales.

\* Dos secciones de aula regular, una de las cuales es de 2º grado, 36 niños (en la escuela "Ciudad Cuatricentaria") y la otra es de 4º grado, 35 niños (en la escuela "Agustín Avelledo").

\* Seis grupos de aula especial: dos grupos en la escuela "Ciudad Cuatricentaria", uno de ellos integrado por niños de 2º grado -8 sujetos- y el otro compuesto por niños de 4º grado -7 sujetos-; dos

grupos en la escuela "Agustín Avelledo", uno de ellos formado por 7 niños de 4º grado y el otro constituido por 7 niños de 5º y 6º grados y dos grupos en un Centro de Dificultades de Aprendizaje, ambos integrados por niños de 2º y 3er. grados.

Estos dos últimos grupos, que desarrollan conjuntamente muchas actividades, están formados por un total de 20 sujetos.

b. Grupos testigo.

\* Una sección de aula regular, de 2º grado -35 niños- en la escuela "Ciudad Cuatricentaria".

\* Un grupo de aula especial, de 4º grado -7 niños- en una escuela donde no se aplicara la Propuesta.

De este modo, la muestra está integrada por un total de 162 niños, 120 de los cuales pertenecen a los grupos experimentales -71 de aula regular y 49 de aula especial- y 42 a los grupos testigo.

Por otra parte, los grupos involucrados en el seguimiento indirecto están integrados por un total aproximado de 280 niños.

-Preparación del personal: las instituciones en las cuales funcionan los grupos experimentales fueron seleccionados tomando como base la formación del personal de Educación Especial que trabaja en ellas: se trata en todos los casos de maestros especialistas o psicólogos que han tenido una participación destacada en el desarrollo de la investigación "Niveles de Lectura en Niños Alfabetizados", y/o en la realización de la experiencia pedagógica piloto llevada a cabo como paso previo al diseño de la Propuesta. Se crean así condiciones que hacen posible una acción coherente con la concepción de la lectura y del aprendizaje que sustenta la investigación, ya que los grupos de aula especial serán atendidos permanentemente por personal capacitado y los maestros de los grupos de aula regular contarán no sólo

con la orientación sistemática por parte del equipo de investigación, sino también, con el asesoramiento cotidiano del personal de Educación Especial que colabora en su escuela.

El taller que se realizó con todo el personal participante antes de comenzar la aplicación de la Propuesta se centró en el planteamiento de situaciones que permitieran a los maestros ubicarse como lectores y escritores y reflexionar sobre los procesos que ellos ponen en acción al desarrollar estas actividades. *Tanto la lectura y discusión de cuentos para adultos como la redacción grupal de diversos mensajes permitieron que los participantes tomaran conciencia de los procesos involucrados en la comprensión de lo que se lee y en el manejo de la escritura como medio de comunicación, al mismo tiempo que los llevaron a ubicarse en el punto de vista de los niños y a comprender mejor los problemas que ellos enfrentan.* Se discutió además acerca de los principios generales que orientan la Propuesta y se planificó un conjunto de situaciones didácticas a poner en práctica en el aula. Finalmente, los participantes tuvieron la oportunidad de revisar el instrumento diagnóstico diseñado por el equipo de investigación para la evaluación inicial de la muestra y de intercambiar ideas tanto acerca de su aplicación como acerca de la interpretación de los datos a obtener a través del mismo.

*-El instrumento diseñado para la evaluación inicial está compuesto por dos situaciones: una situación de lectura y discusión sobre el significado del cuento propuesto, cuya administración se realiza a través de una entrevista individual con cada sujeto de la muestra y una situación de escritura espontánea, ubicada en un contexto de comunicación, que es administrado en forma colectiva a cada uno de los grupos de niños seleccionados.*

La situación de lectura incluye los siguientes aspectos:

- Conversación inicial, a lo largo de la cual se recaban algunos datos personales del niño y se le pide exprese su opinión acerca de la utilidad de la lectura y la escritura.
- Lectura silenciosa.
- Lectura en voz alta.
- Discusión del significado.

La situación de escritura aparece inserta en un contexto de comunicación, ya que se solicita a los niños que den a conocer al equipo de investigación sus intereses, inquietudes y preocupaciones, con el objeto de tomarlos en cuenta para la planificación de las actividades a realizar con ellos durante el año.

## SEGUNDA FASE

La segunda fase del Proyecto se inicia con la administración del instrumento diagnóstico a los niños que integran los grupos experimentales. Esta actividad se realizó al comienzo del año escolar 1986-1987 y en ella participaron -además de los miembros permanentes del equipo de investigación- los psicólogos y maestros especialistas de las instituciones involucradas en la Propuesta y los integrantes del equipo técnico del Programa de Dificultades de Aprendizaje.

La aplicación de la Propuesta Pedagógica tomó como eje el desarrollo de los proyectos permanentes que se habían diseñado, entre los cuales pueden mencionarse los siguientes:

\* *El periódico en la escuela:* En las tres instituciones en las que se desarrolla la investigación se propuso la elaboración de un periódico, cuyas características específicas serían definidas por cada uno de los grupos de niños que llevarán a cabo este proyecto.

El periódico es concebido como vehículo de comunicación con los padres, con la comunidad en general, y con los niños de los otros grupos que participan en la Propuesta. Este trabajo da lugar, en primer término, a un contacto activo con los periódicos existentes, ya que se sugiere

utilizarlos como fuente para buscar información acerca de la forma en que éstos están organizados. Las secciones que incluyen, la distribución de imagen y texto, los tipos de letra utilizados para los títulos, los giros lingüísticos empleados para llamar la atención del lector, etc.. La prensa es incorporada igualmente como un recurso útil para obtener informaciones acerca de diferentes aspectos del acontecer nacional e internacional, que estén conectados con las actividades e intereses de los niños.

\* *Correspondencia interescolar:* Esta actividad incluye tanto el intercambio de cartas entre los niños de los diferentes grupos que participan en la experiencia, como el establecimiento de relaciones epistolares con grupos de niños del interior del país y de otros países de América Latina.

\* *El kiosco en la escuela:* El kiosco - similar a los que existen en la calle para la venta de periódicos- se constituye en un centro de intercambio de materiales de lectura, tanto para los niños como para los padres y maestros, además de ser el lugar donde se pone a disposición de los niños revistas, folletos, juegos, etc., para ser utilizados durante los recreos.

\* *Proyectos de investigación conectados con las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales,* que surgen a partir de discusiones planteadas en el grupo y suponen la planificación por parte de los niños de las actividades a desarrollar - consulta de diversos materiales bibliográficos, entrevistas, visitas, experimentos, etc.-, así como la elaboración de informes que podrán ser publicados en el periódico escolar e incorporados a la biblioteca del aula.

\* *Álbumes:* Se propone la elaboración por parte de cada grupo de un conjunto de álbumes, en cada uno de los cuales se recopilan producciones de diferente tipo: adivinanzas, chistes, poesías, cuentos, relatos de excursiones, etc.. Estos álbumes incluyen tanto textos producidos por los niños como materiales seleccionados por

ellos en libros, revistas, periódicos o conversaciones con otras personas.

\* *Lectura grupal de novelas o relatos largos:* Esta actividad -la cual se agrega a las situaciones de lectura que se desarrollan cotidianamente en el aula y en el hogar, dado que los niños pueden retirar libros de la biblioteca- tiene el objetivo de que los niños descubran el placer de leer textos cuya longitud requiere una lectura distribuida en varias sesiones. Estas sesiones tienen lugar una vez por semana, se seleccionan materiales interesantes- preferentemente cuentos de misterio o de suspenso- y se distribuye la lectura de tal modo que siempre quede una incógnita planteada para la semana siguiente.

\* *Paseos y visitas:* Esta actividad tiene el objetivo de brindar a los niños la oportunidad de conocer lugares que les permitan conectarse con diferentes aspectos de la cultura y, en particular, comprender mejor el proceso de producción del material escrito. Entre los lugares visitados, pueden mencionarse: museos, imprenta, librerías, la redacción de un periódico, fábricas, teatros.

Estas visitas dan lugar a muchas actividades que se desarrollan en la escuela, una de las cuales es la producción de informes o relatos acerca del paseo realizado.

Los proyectos permanentes se pusieron en práctica en todos los grupos y revelaron ser muy productivos, ya que permitieron asegurar la continuidad del trabajo realizado y dieron lugar a múltiples actividades que surgían en muchos casos por iniciativa de los niños, quienes asumían cooperativamente la responsabilidad de llevarlas a cabo. *La correspondencia inter-escolar, el préstamo bibliotecario, el periódico escolar, la elaboración de álbumes y la realización de paseos, son los proyectos que revelaron ser más fructíferos por constituirse en recursos valiosos para incitar a los niños a buscar nuevas informaciones, a profundizar sus conocimientos, a comunicarse por escrito, a utilizar la lectura como fuente de recreación e información.* Se propusieron además nuevas situaciones de aprendizaje, cuyo di-

señó tomó en cuenta tanto los objetivos generales planteados como las respuestas producidas por los niños frente a las diversas actividades desarrolladas.

Se realizó un conjunto de acciones dirigidas a incorporar a los padres de los niños, se llevaron a cabo reuniones periódicas para discutir con ellos diversos aspectos del trabajo realizado con los niños, se mantuvieron contactos informales -más o menos frecuentes según las características de cada institución-, se organizaron actividades específicas dirigidas a ellos- en particular cursos de alfabetización y talleres para elaborar manualidades- y se contó con su participación en diversas actividades, en particular los paseos realizados con los niños. El intercambio sostenido a lo largo del año escolar permitió a ambas partes -padres y docentes- tener una visión más completa de los niños, ya que fue posible integrar dos perspectivas diferentes acerca del sujeto del aprendizaje. El hecho de que se propiciara el intercambio entre los padres permitió asimismo que cada uno tuviera la oportunidad de compartir sus experiencias con las de los demás, de confrontar sus preocupaciones con las de los otros. Todo esto generó un clima de mutua colaboración que resultó altamente beneficioso para el desarrollo de la experiencia.

Tal como estaba previsto, el equipo de investigación participó sistemáticamente en la coordinación de las situaciones de aprendizaje propuestas a los niños y el desarrollo de cada una de ellas fue analizado con el maestro del grupo respectivo. Se realizaron igualmente reuniones mensuales, en las cuales participaron todos los maestros, psicopedagogos y psicólogos involucrados en la experiencia (32 personas, que desarrollan su labor en 10 instituciones). El análisis cooperativo de los logros obtenidos y de las dificultades encontradas enriqueció el trabajo de todos los participantes, la discusión de material bibliográfico permitió elaborar respuestas para algunos de los problemas confrontados y el intercambio de experiencias hizo posible enfocar

desde una perspectiva más amplia la acción de cada uno de los miembros del grupo.

### TERCERA FASE

A lo largo de la aplicación de la Propuesta, se mantuvo un contacto permanente con la Dirección de Educación Básica, con el objeto de establecer acuerdos en relación con las acciones desarrolladas en aula regular y de planificar en conjunto estrategias para la extensión de la Propuesta.

El registro de las respuestas de los niños frente a las situaciones propuestas se realizó tanto en forma escrita como magnetofónica y fue posible -gracias a la colaboración del Departamento de Tecnología Educativa del Ministerio de Educación- filmar algunas de ellas, con el fin de documentar diversos aspectos del trabajo y de contar con un recurso esencial para la capacitación del personal docente que se incorpore en el futuro a la aplicación de la Propuesta.

Al final del año escolar, se realizó una nueva evaluación de los niños, a través de la aplicación de un instrumento construido según los mismos criterios que rigieron el diseño del instrumento utilizado al comienzo del año lectivo. La comparación de los resultados en ambas evaluaciones permitirá establecer los progresos realizados por los niños en el período de aplicación de la Propuesta.

El análisis de los datos incluye además la comparación de los procesos desarrollados por los niños de los diferentes grupos experimentales y del grupo control, la evaluación de las situaciones de aprendizaje puestas en práctica, la determinación de la evolución registrada por el personal técnico y docente involucrado en la aplicación de la Propuesta y la reflexión acerca de la influencia del contexto escolar y extra-escolar en el desarrollo de la misma.

### C. La Capacitación Docente

Además de las actividades propias

del desarrollo de la investigación, se llevó a cabo una amplia tarea de formación de personal, la cual incluyó las siguientes situaciones de capacitación.

- *Seguimiento de las experiencias pedagógicas* realizadas por el personal del Estado Miranda, a través de reuniones mensuales.

- *Talleres dirigidos a todos los maestros de las escuelas donde se aplicó la Propuesta*, en los cuales se abordaron los principios generales que la fundamentan, se analizó a la luz de los mismos la práctica educativa tradicional y se reflexionó acerca del rol del maestro como facilitador del aprendizaje. Se tomó en cuenta igualmente la necesidad de coordinar el enfoque pedagógico propuesto con los planteamientos del Programa de Educación Básica en el área de Castellano y Literatura.

- *Cooperación del personal del Programa de Dificultades de Aprendizaje* incorporado a la aplicación de la Propuesta Pedagógica en el trabajo desarrollado en el aula por los maestros de aula regular.

Esta tarea, que fue asumida por todos los miembros del personal involucrados en el seguimiento indirecto, se realizó a través de la participación sistemática de los mismos -una o dos veces por semana- en la planificación, ejecución y evaluación de la actividad desarrollada en el aula en el área de lecto-escritura y estuvo centrada en la asistencia a los maestros del primer ciclo de la Educación Básica (1<sup>o</sup> a 3er. grados)

- *Capacitación de equipos de maestros* de 15 escuelas del Estado Aragua, quienes se desempeñaron como promotores de la aplicación de la Propuesta en sus respectivas instituciones.

Esta tarea -que fue llevada a cabo por el personal del CENDA de Cagua- consistió en la realización de reuniones mensuales y talleres periódicos dirigidos a 45 maestros y miembros del personal directivo de las escuelas en cues-

tion. Los participantes -un directivo y dos maestros por cada institución- decidieron voluntariamente su incorporación a esta experiencia y asumieron con gran responsabilidad el compromiso de extenderla hacia los otros docentes de sus respectivas escuelas.

- *Seminarios de capacitación* dirigidos al personal del Programa de Dificultades de Aprendizaje de diversos Estados del país.

El convenio establecido con la Maestría en Lectura de la Universidad de los Andes y la colaboración de la Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial hicieron posible capacitar el personal de los Estados Mérida, Trujillo, Táchira, Barinas y Cojedes.

Estos seminarios -en los cuales participaron también maestros de aula regular- dieron lugar a posteriores encuentros de seguimiento dirigidos a orientar el trabajo pedagógico.

- *Talleres* solicitados por las Secciones de Educación Especial de otros Estados del país - Bolívar, Lara, Portuguesa, Yaracuy, Falcón y Zulia- a la Fundación Meval, institución que trabaja con la misma concepción teórica que sustenta nuestra Propuesta.

- *Taller* dirigido a los profesores del Departamento de Castellano y Literatura del Instituto Universitario Pedagógico de Barquisimeto.

- *Pasantías* realizadas por estudiantes de la mención en Dificultades de Aprendizaje del Instituto Pedagógico de Caracas en las escuelas donde se aplica la Propuesta.

- *Colaboración de diversos servicios de Educación Especial* en la capacitación del personal docente del nivel preescolar, en el marco de la implantación de la "Guía Práctica de Actividades para niños Preescolares".

Cabe señalar, por otra parte, que se mantuvieron relaciones permanentes con diversas instituciones formadoras de personal docente, con el Departamento de Psicología Escolar de la Universidad

Central de Venezuela y con el Banco del Libro. Se presentaron ponencias en diversos eventos nacionales e internacionales, respondiendo a invitaciones formuladas por diferentes instituciones educativas.

Se realizaron encuentros con expertos de otros países que desarrollan investigaciones fundamentadas en la concepción teórica que sustenta nuestra investigación.

## Logros Alcanzados

Si bien sólo contamos actualmente con el análisis parcial de los resultados que se fueron obteniendo en el curso del año escolar -dado que la fase de análisis global acaba de comenzar- estamos en condiciones de afirmar que la Propuesta Pedagógica no sólo generó en todos los niños un gran interés por las actividades de lectura y escritura, sino que además hizo posible que ellos progresaran en forma notable en el manejo de la lengua escrita, tal como se evidencia al comparar sus sucesivas producciones y en particular las realizadas en las evaluaciones inicial y final. *Esto demuestra hasta que punto es posible evitar la aparición de dificultades en el aprendizaje y contribuir a la superación de las inhibiciones generadas por otras metodologías cuando se plantean actividades pedagógicas basadas en dos pilares fundamentales: el proceso de construcción del conocimiento desarrollado por los niños y la función social de la lengua escrita como medio de comunicación.*

Por otra parte, la coordinación inter-institucional hizo posible extender la capacitación a gran parte del personal del Programa de Dificultades de Aprendizaje de todo el país, así como a un número considerable de maestros de Educación Básica y Preescolar. Se han implementado igualmente diversas modalidades de capacitación, que suponen diferentes grados de participación en la tarea del docente: cooperación con el maestro regular en el trabajo desarrollado en el aula, coordinación de actividades realizadas con los

niños en las cuales participa el maestro regular, seguimiento de experiencias pedagógicas a través de reuniones periódicas con los docentes, talleres realizados con los maestros de una sola institución, seminarios de capacitación que reúne al personal de diversas instituciones y formación de equipos multiplicadores que están encargados de promover en sus escuelas la puesta en práctica de experiencias pedagógicas. Ha sido posible, asimismo, contribuir a la formación de futuros profesionales, tanto a través de seminarios dirigidos al personal docente de Institutos Pedagógicos como a través de pasantías realizadas por los estudiantes en las escuelas donde se aplica la Propuesta.

El logro que consideramos más importante, desde el punto de vista cualitativo, es la acción realizada por diversas unidades operativas de esta Dirección, cuyos miembros -al mismo tiempo que mantienen una vinculación permanente con el equipo de investigación- han asumido en forma autónoma la responsabilidad de extender la capacitación y promover la aplicación en el aula del enfoque pedagógico elaborado. Es así, como la aplicación de la Propuesta ha rebasado considerablemente las expectativas iniciales: en tanto que se había previsto trabajar con un total de 400 niños de segundo a sexto grados -120 en seguimiento directo y 280 en seguimiento indirecto- la tarea de capacitación desarrollada permitió elevar esta cifra a más de 3.000 niños y abarcar tanto el nivel Preescolar como el de los dos primeros ciclos de Educación Básica.

Cabe señalar igualmente que los planteamientos centrales que orientan nuestros trabajos fueron incorporados al nuevo diseño curricular del Nivel Preescolar y constituyeron una de las fuentes tomadas en cuenta por la Comisión que trabajó en el área de Lengua del Programa de Educación Básica. Del mismo modo, diversas instituciones universitarias incorporaron a sus programas aspectos esenciales de la concepción teórica que sustenta la investigación, así como el análisis de las implicaciones pedagógicas

que de ellas se derivan. Aunque hemos confrontado algunas dificultades -tanto de índole económica como otras vinculadas con distancia que existe entre las necesidades que la realidad plantea en cuanto a la capacitación de personal y las posibilidades efectivas de extender la cobertura en este sentido- consideramos que el trabajo realizado ha permitido cumplir los objetivos propuestos. Creemos haber elaborado una alternativa pedagógica que contribuirá tanto al desarrollo de las posibilidades de todos los niños de lograr un manejo efectivo de la lengua escrita como la prevención de dificultades de aprendizaje en esta área del

conocimiento. Ha sido posible igualmente concretar la cooperación entre los diversos niveles educativos que están comprometidos en la resolución de la grave problemática que plantea el aprendizaje de la lecto-escritura. Esperamos que la extensión progresiva de la propuesta contribuya a reducir las tasas de repitencia y deserción escolar, así como a elevar el nivel de desempeño de los niños en todas las áreas. De este modo, será posible confirmar a mayor escala que -como lo muestran los resultados obtenidos hasta el presente- la Propuesta planteada constituye un aporte para el mejoramiento de la calidad de la educación.

#### DESCRIPTORES

*Educación Básica-Educación Especial-  
Educación Preescolar-Lectoescritura-  
Investigación Educativa.*

Ponencia presentada al Seminario-Taller sobre Mejoramiento de la Calidad de la Educación, auspiciado por la Universidad Pedagógica El Libertador (UPEL)

## Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita.

*En México, como en otros países de la región, se ha experimentado el fracaso de metodologías tradicionales de lecto-escritura y matemáticas. La Subsecretaría de Educación Elemental (SEP) con la participación de las Direcciones Generales de Educación Primaria y de Educación Especial, ha desarrollado la "Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita" que supone la elaboración de instrumentos nuevos para acercarse a esta problemática. Según se desprende de dicha Propuesta, la característica fundamental de la misma "radica en la flexibilidad de su aplicación; esto significa que cada maestro, dependiendo de las características conceptuales de cada uno de sus alumnos, determina, elige o crea las actividades adecuadas para cada momento de su tarea".*

### Introducción

De acuerdo con el postulado que afirma que el aprendizaje de cualquier conocimiento es el resultado de la reflexión que cada individuo realiza para comprenderlo y poder utilizarlo de manera creativa, nos encontramos frente a la necesidad de explicar lo que sucede en el proceso que se desarrolla cuando tratamos de aprender.

Los intentos por explicar este proceso implican la consideración de algunos elementos básicos que, según el caso, se encuentran en interacción.

Para el caso de la lengua escrita los elementos implicados son: el niño, considerado como el sujeto cognoscente y el sistema de escritura, como el objeto de conocimiento. Al lado de éstos se encuentran el medio social, el escolar, y como

Margarita Gómez Palacios  
Margarita Cárdenas  
Ma. Georgina Adame  
Dora Contreras  
Rita Galindo  
Ma. de Lourdes López-Araiza  
Martha Laura Maldonado  
Sara Moreno  
Coordinación: Laura González

agente propiciador de la interacción necesaria entre el sujeto y el objeto, el maestro.

La intención de esta Propuesta es orientar al maestro en la conducción del proceso que sigue el niño en el aprendizaje del sistema de escritura.

*La característica fundamental de la Propuesta radica en la flexibilidad de su aplicación; esto significa que cada maestro, dependiendo de las características conceptuales de cada uno de sus alumnos, determina, elige o crea las actividades adecuadas para cada momento de su tarea.*

Esta flexibilidad se opone, en principio, a las implicaciones de un "método" ya que el método se define como una "secuencia de pasos ordenados para obtener un fin" (un paso no se puede dar, sin la consecución del objetivo del paso anterior). La progresión de las actividades está predeterminada de la misma manera para todo grupo, tanto en secuencia como en tiempo dentro de un programa, según las concepciones que, con respecto al orden de dificultad, tenga quien haya realizado el diseño del método. Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura y la lectura, los métodos, además, parten del supuesto de que el niño lo ignora todo al iniciar su escolaridad.

Las razones expuestas impiden que a la Propuesta se le considere como un método. Si consideramos que la "metodología" (no en el sentido etimológico del término) se caracteriza por la búsqueda de las causas que determinan un proceso -en este caso, del aprendizaje -, y se obra de acuerdo con esta base, podemos afirmar que la Propuesta responde a una metodología que propicia la construcción del conocimiento.

## El Sistema de la Lengua y su Relación con el Sistema de la Escritura

La comunicación es el eje

central de nuestra sociedad. Además de la lengua existen diversos sistemas que pueden tener una función comunicativa, algunos de ellos creados por el hombre, como el sistema de luces del semáforo que todo automovilista necesita conocer, o el sistema de señas que utilizan los sordos, etc. Existen otros sistemas de comunicación que no han sido creados por el hombre y que utilizan los animales.

Todo ser humano, en condiciones normales, tiene la facultad natural para adquirir una lengua, a través de la cual puede expresar su creatividad.

Para poder comunicarnos adecuadamente con otra persona necesitamos haber adquirido el mismo SISTEMA DE LENGUA (el español, en nuestro caso); es decir conocer los elementos y las reglas de dicha lengua; es necesario que este conocimiento esté registrado en nuestra mente.

EL SISTEMA DE LA LENGUA no existe como un objeto tangible, físico, al que tengamos acceso directo por medio de los sentidos; sólo tenemos acceso a las producciones basadas en dicho sistema, es decir a las expresiones que producen los hablantes. Este sistema tiene realidad como un conocimiento registrado en los hablantes.

*La capacidad de adquirir un sistema cualquiera de la lengua es innata en el ser humano y peculiar en él; ningún otro organismo puede adquirir un sistema con las mismas peculiaridades.*

Cualquier niño en condiciones normales tiene la capacidad para adquirir la lengua humana. Por supuesto que, para ello, será necesaria su interacción lingüística con los adultos.

*Durante el proceso de adquisición de la lengua, el niño toma como datos las expresiones lingüísticas de esos adultos y va descubriendo las reglas en las que se basan dichas expresiones. Sin tomar conciencia de ello, va elaborando hipótesis que constituyen su propio SISTEMA DE LENGUA y pone a prueba este sistema al*

producir las expresiones que se pueden formar con base en el sistema construido por él mismo. Confronta sus expresiones con las expresiones adultas; conforme va encontrando diferencias entre las dos, elabora nuevas hipótesis, pasando de un sistema a otro, hasta que llega a construir un sistema equivalente al sistema adulto.

Para que el proceso de adquisición ocurra con normalidad es necesario un adecuado funcionamiento cerebral capaz de elaborar hipótesis; es indispensable que el niño cuente con los datos necesarios sobre los cuales construirá sus hipótesis: las producciones del habla adulta; y, por supuesto, para poder tener acceso a estos datos es necesario un buen funcionamiento de su sistema auditivo.

*Cuando el niño ingresa al primer grado de primaria conoce ya, de manera no consciente, su SISTEMA DE LENGUA; es capaz de distinguir, producir e interpretar las expresiones de su lengua (aunque todavía no produce algunas construcciones, como la voz pasiva, pues no ha adquirido las reglas correspondientes). Se va a enfrentar a un nuevo objeto de conocimiento: la lengua escrita. Esta, al igual que la expresión oral, tiene como base el mismo SISTEMA DE LENGUA que el niño conoce. Para que el niño realice esta nueva adquisición tiene que seguir otro proceso de aprendizaje similar al anterior, desde un punto de vista general, ya que tiene que descubrir las características del sistema de escritura, aún cuando éste sea una representación del SISTEMA DE LENGUA que ya conoce.*

En un sistema alfabético de escritura (y también en uno silábico), las cadenas gráficas que conforman un texto son el producto de la interacción entre el SISTEMA DE LA LENGUA y el sistema de escritura, a diferencia de las cadenas de sonidos del habla, que están basadas sólo en el SISTEMA DE LA LENGUA.

*El aprendizaje del sistema de*

*escritura que se describirá más adelante se realiza de manera consciente a diferencia de la adquisición del SISTEMA DE LENGUA.*

Tanto al escribir como al leer acudimos al SISTEMA DE LENGUA para poder estructurar e interpretar las cadenas gráficas, de otra manera carecerían de significado y no serían la representación de la lengua.

Existen algunas hipótesis que consideran que durante el proceso de adquisición de la lengua escrita, el niño hace un recorrido similar al que siguió la humanidad en la construcción de este sistema. Primero realiza dibujos para representar algo, no hace ninguna diferencia entre dibujo y escritura; posteriormente va descubriendo que existe una relación entre grafías y sonidos del habla; a través de esta relación descubre una sistematización entre los elementos de la escritura y los elementos del habla.

Esta sistematización es necesaria para poder vincular la escritura con el sistema de la lengua.

Una vez que esta vinculación se ha dado, el niño podrá aprender las convenciones ortográficas y de puntuación, así como las peculiaridades estilísticas de la lengua escrita. Al ir aprendiendo las convenciones ortográficas, irá descubriendo que la relación entre grafías y sonidos del habla no siempre se da de uno a uno, por ejemplo: a la "h" no le corresponde ningún sonido; hay grafías distintas que corresponden a un solo sonido: girasol, jefa; a la secuencia formada por dos elementos gráficos le puede corresponder un solo sonido: guerra, chato; hay grafías a las que les corresponde más de un sonido: gato, girasol.

*Cuando el niño ha descubierto las características básicas de la lengua escrita, se puede decir que se ha apropiado de ésta. Poco a poco irá consolidando este conocimiento hasta llegar a convertirse en un hábil usuario de la escritura.*

(Llega un momento en que el niño desecha los sonidos del habla como medio necesario para relacionar las grafías con los fonemas, en los procesos de lectura y escritura.)

## El Desarrollo y el Aprendizaje

Si la función de la escuela es desarrollar individuos cada vez más adaptados a su medio social, es indispensable aclarar que, para que un individuo se adapte a las exigencias actuales del mundo moderno, debe haber podido desarrollar al máximo sus potenciales intelectuales, emocionales y sociales y así comprender mejor las necesidades de cambio continuo, que es el mayor reto que la civilización moderna nos impone.

Esto significa que la escuela debe preparar al individuo para el mañana, dándole instrumentos válidos para comprender el mundo en el que le tocará vivir.

### EL CONOCIMIENTO Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR.

Para que el maestro pueda propiciar el aprendizaje y desarrollar el conocimiento de sus alumnos tiene que comprender cómo se forman los conocimientos y a qué leyes obedece el aprendizaje.

*Es por esto que, antes de abordar la parte dedicada al aprendizaje propiamente dicho, haremos unas reflexiones sobre el desarrollo del conocimiento.*

Al nacer, el niño dispone sólo de algunas conductas simples, basadas en su mayor parte en reflejos innatos. Pero junto con esas conductas primitivas, el individuo presenta una clara disposición para el desarrollo de sus potenciales.

El potencial que ahora nos toca estudiar es el intelectual y para hacerlo partiremos de premisas actualmente aceptadas en forma casi general.

*Tomando el punto de vista*

*constructivista* que postula que el conocimiento no es una simple copia de la realidad y que el sujeto que aprende tiene un papel muy activo que jugar para hacer suyos los contenidos que la realidad le propone, trataremos de comprender qué es lo que se desarrolla, cómo se efectúa ese desarrollo y qué factores intervienen en ese desarrollo.

### 1º Qué es lo que se desarrolla:

Dos son los aspectos a tener en cuenta para entender el desarrollo del conocimiento.

- A- Las estructuras de la inteligencia.
- B- Los contenidos del conocimiento.

Las estructuras de la inteligencia constituyen los instrumentos por los cuales el conocimiento se organiza. Estas estructuras se van formando poco a poco a partir de los primeros reflejos innatos y a través de la interacción con el medio.

El sujeto se organiza conductas que obedecen a una lógica, que al principio es una lógica-acción, para ser luego una lógica-operación. Para pasar de la lógica-acción a la lógica-operación el individuo tiene que hacerlo utilizando las diferentes formas de la función semiótica, siendo el lenguaje la más importante. El lenguaje internalizado permite la fluidez del pensamiento. Los contenidos del conocimiento o comprensión y explicación de la realidad dependen del nivel de desarrollo de las estructuras de la inteligencia.

### 2º Cómo se efectúa el desarrollo

*Para Piaget, el desarrollo tanto de las estructuras como de los contenidos se efectúa a través de las invariantes funcionales.*

Llamamos invariantes funcionales a los procesos de interacción adaptativa que denominamos Asimilación y Acomodación.

*La Asimilación* designa la acción del sujeto sobre el objeto. Esta acción va a depender de los instrumentos de conoci-

miento que tiene el sujeto, es decir de sus estructuras cognoscitivas. Así una acción de clasificación será diferente si la realiza un niño de 3 ó 4 años (etapa preoperatoria), que si la realiza un niño de 7 u 8 años, que ya maneja las operaciones concretas.

Lo mismo, para una acción de lectura o de escritura, el abordaje de la misma será muy diferente en el niño pequeño que sólo hace garabatos, al del niño que ya intenta escribir, aun cuando no lo haga en forma totalmente correcta.

*La Acomodación* consiste en las modificaciones que el sujeto realiza sobre sus propias estructuras con el fin de adaptarlas mejor al medio.

En general, las acomodaciones permiten ampliar los esquemas de acción.

Las dos acciones *Acomodación* y *Asimilación* se complementan y a través de coordinaciones recíprocas se logra que el sujeto funcione en forma cada vez más adaptada a la realidad. Es decir, que el sujeto se desarrolla al desarrollar sus estructuras y los contenidos de las mismas.

Así, la persona que ha llegado a las estructuras formales tendrá mayores posibilidades de resolver más problemas y de encontrar mejores soluciones para su adaptación.

### 3º Factores que intervienen en el Desarrollo.

Los elementos circunstanciales, la calidad del medio, las oportunidades de acción y un sinnúmero de situaciones, determinan el que se logre o no el desarrollo óptimo de los potenciales cognoscitivos de un sujeto.

Trataremos de explicar cómo el comprender la importancia de ellos y facilitar su acción, será una de las formas más eficaces del "educar", es decir, de

propiciar el desarrollo del individuo.

1. *Como primer factor hablaremos de la acción*, la acción del sujeto sobre los objetos: la acción transformadora lleva al niño a realizar experiencias no sólo físicas por las cuales el niño conoce las características específicas de los objetos, sino también las experiencias lógico-matemáticas, que realiza tanto sobre los objetos, como a través de los objetos, descubriendo sus propiedades por medio de abstracciones que logra realizar a través de las acciones mismas.

Estas experiencias enriquecen al niño que en general tiene mucho más comprensión de las cosas cuando las ve, las toca, las manipula, las compara, las clasifica, etc., que cuando sólo recibe una explicación verbal de ellas.

2. *El segundo factor es el proceso o camino que recorre un sujeto para llegar a su culminación o cabal perfeccionamiento.*

Toda noción, operación, o simple conocimiento de algo, pasa por un proceso. El niño no conoce de inmediato las cosas, las va conociendo poco a poco y las va interpretando de acuerdo con ese conocimiento.

Sabemos que llegar al conocimiento pleno o total de algo es casi imposible, pero que el camino que normalmente recorre un sujeto -el proceso que sigue para llegar a un punto definido del conocimiento-, es muy parecido al que siguen casi todos los sujetos. Por eso es muy importante, sobre todo para el maestro, conocer los procesos que sigue el niño para llegar a la noción de cantidad o de número, a manejar algunas nociones físicas, o a hacer uso de la lectura y la escritura en forma fluida y comprensiva.

El respetar el proceso implica respetar también el ritmo o tiempo de adquisición. No se puede violentar un proceso. Se puede facilitar, y ésta es nuestra tarea de educadores.

3. *El tercer factor es la comunicación o transmisión de experiencias, reflexiones, valores, etc.*

Las formas de comunicación son variadas. El niño desde que nace se comunica a través del llanto, la sonrisa, la acción. Poco a poco se va adquiriendo el lenguaje, y a través de él, va aprendiendo a dialogar, a pedir información, a cuestionar el por qué de las cosas, o a manifestar en general su pensamiento.

Al acceder al lenguaje escrito, el niño amplía la posibilidad de comunicación.

La lectura y la escritura se vuelven un medio de adquisición de conocimientos que aunque no suple a la experiencia, si logra enriquecerla y en cierta forma plasmarla.

Las diferentes formas de comunicación son también muy importantes. La música, el dibujo, el juego, las artes plásticas, en ese momento constituyen importantes elementos de desarrollo.

Los contenidos de la comunicación, así como sus formas, constituyen una forma de transmisión social a través de la cual el desarrollo se identifica con la cultura.

4. *Por último, el cuarto factor sería la oportunidad de resolver conflictos, situaciones ambiguas o contradictorias; llegar a sobrepasar la dificultad o la parálisis en que caemos supone el poder reflexionar, juzgar, valorar, inventar soluciones, crear nuevos instrumentos; en una palabra, aprender de nuestras propias experiencias y crecer, o sea ampliar nuestros instrumentos de conocimiento, nuestra capacidad de adaptación. Esta retroalimentación es indispensable y sin ella no se da el verdadero desarrollo. A esta adaptación formada de asimilación y acomodaciones, le podemos llamar equilibración. Es gracias a esa equilibración que el niño pasa de un nivel de conocimiento a otro nivel más complejo, más evolucionado.*

## EL APRENDIZAJE

Aprender es sin duda uno de los vocablos con mayores acepciones en casi todas las lenguas. Lo usamos constantemente, pero si lo queremos definir nos vemos sumergidos en un mar de teorías y elementos que en él intervienen, de tal manera que optamos por seguir usándolo sin saber exactamente qué es.

Es indudable que para tratar de explicar el aprendizaje, tenemos que optar por una teoría psicológica que lo enmarque. No vamos a entrar a describir todas las teorías posibles, lo que nos llevaría a escribir un tratado sobre el aprendizaje.

*Optaremos por la Teoría Constructivista de Piaget, marco en el que nos hemos venido apoyando a lo largo de nuestros trabajos.*

Comenzaremos pues por aceptar que al igual que el crecimiento, el aprendizaje se da desde que el niño nace. Así aprende a ver, a oír, a explorar el mundo que lo rodea, aprende a hablar, a caminar, a saludar. Aprende además, un sinnúmero de conductas por simple repetición.

Esta aptitud para aprender llevará al niño a socializarse y a participar en la cultura, a adaptarse al mundo a través de su inteligencia práctica, de su inteligencia-acción. A nadie se le ocurriría impedir al niño que trate de caminar o de hablar, o sugerir que no lo haga, hasta que lo pueda hacer perfectamente. El niño tendrá que caerse muchas veces antes de que aprenda a tenerse en pie. Pero esta etapa se concluye a los primeros 4 ó 5 años de vida. Vendrá pues otro tipo de desarrollo, y necesariamente otro tipo de aprendizaje.

De acuerdo con lo que hemos venido viendo en la teoría del desarrollo, puede haber dos clases de aprendizaje: El aprendizaje simple o de contenidos y el aprendizaje amplio o sea la formación de estructuras del conocimiento. El aprendizaje amplio comprende el aprendizaje simple y se confunde con el desarrollo.

El sujeto inteligente asimila una gran cantidad de contenidos en forma de objetos, de operaciones o de relaciones, *el nivel de asimilaciones de un sujeto depende de sus esquemas de asimilación, es decir de sus estructuras cognoscitivas*. Si sus estructuras cognoscitivas son muy simples, no podrá asimilar más que contenidos simples; pero si el sujeto actúa sobre esos contenidos y los transforma, si logra "forzar" sus estructuras tratando de comprender más y logrando mejores razonamientos, entonces amplía sus estructuras y asimila más aspectos de la realidad. *A esa ampliación de las estructuras le llamamos acomodación. Así pues, al igual que el desarrollo, el aprendizaje se logra a través del doble sistema de asimilación y acomodación.*

*Así, no podemos llamar aprendizaje* (ni en sentido simple ni en el sentido amplio), a todas aquellas conductas que el niño adquiere desde su llegada a la escuela. Ponerse de pie cuando llega la maestra, saludar en coro, formarse en las filas, etc., no requieren que el niño comprenda el por qué de las mismas. Son simples conductas impuestas por el medio escolar.

*Tampoco podemos llamar aprendizaje* a la adquisición de automatismos que el niño adquiere con base en repeticiones. Saber las tablas de sumar o de multiplicar sin entender qué significan, aprender los nombres de los ríos, de los estados y sus capitales, reconocer las banderas de los diferentes países, no son más que mecanizaciones más o menos automáticas.

*Tampoco llamamos aprendizaje* a la pura imitación, la copia o el remedo -muchos niños aprenden a escribir sin saber para qué sirve la escritura, a leer sin entender lo que descifran, a sumar, a multiplicar, sin saber servirse de las operaciones para resolver un problema.

*Esas mecanizaciones son contenidos sin estructurar, son conocimientos sin organizar, que no pueden ser uti-*

*lizados en forma inteligente.*

De acuerdo con lo que hemos hablado, *el verdadero aprendizaje supone una comprensión (cada vez más amplia) de los objetos que se asimilan, de su significado, de sus relaciones, de su aplicación, de su utilización.*

Quiere decir que tanto las nociones como las operaciones forman parte de totalidades significativas que se adquieren a través de procesos evolutivos.

Quiere decir que en cualquier proceso, el niño no puede pasar del grado 2 al grado 6 sin haber pasado por grado, 3 4 y 5.

Quiere decir que en el aprendizaje el actor principal es el sujeto mismo que actúa sobre la realidad y la hace suya en la medida que la comprende y la utiliza para adaptarse mejor a las exigencias del medio.

Quiere decir que el maestro acompaña al niño, lo motiva, lo interesa, le presenta situaciones estimulantes, lo interroga y así logra que adquiera niveles más complejos de conocimiento.

#### PAPEL DEL MAESTRO EN EL APRENDIZAJE.

Por muchos años se ha hablado del proceso enseñanza-aprendizaje sin definir claramente lo que este famoso proceso significa.

Se ha enfatizado uno u otro de los dos componentes sin obtener el resultado óptimo deseado.

Es así que durante décadas, el proceso se ha centrado en el aspecto enseñanza y se ha dado por hecho el aprendizaje -como si automáticamente a toda enseñanza correspondiera un aprendizaje- así, lo que se evaluaba en el aprendizaje del niño era lo que el maestro había enseñado -a una buena enseñanza debe seguir como corolario un buen aprendizaje.

La realidad nos muestra lo contrario.

*Puede haber maestros muy buenos, pero si el maestro no tiene en cuenta al niño, su nivel de desarrollo, su capacidad de asimilación, sus características de ritmo, etc., no podrá nunca lograr que el niño "aprenda" lo que el quiere, así su enseñanza será inútil y el maestro se sentirá decepcionado de su labor.*

Por otro lado, surgieron escuelas de pensamiento que, contrastando con esta postura, situaban todo el peso del proceso en el aspecto acción- surgieron las escuelas "activas" y se dejó al niño a que aprendiera solo, a su ritmo y de acuerdo con sus intereses. Se llenaron los salones de clase de materiales "educativos" y el maestro se redujo a un simple observador.

Al estudiar a fondo la teoría de aprendizaje constructivista, resalta una nueva posición del maestro como el conocedor, el diagnosticador y el mediador del aprendizaje.

El maestro, conociendo en qué nivel de desarrollo se encuentra el niño, sabiendo cómo evolucionan los procesos particulares de cada uno de los conocimientos que él quiere que el niño haga suyos, le organizará un programa de aprendizaje, le proporcionará los elementos necesarios, lo motivará, lo interesará a través de sus preguntas, le enseñará a investigar, a observar, a sacar conclusiones significativas y sólo así, en esa doble interacción maestro-alumno, alumno-maestro, se logrará un verdadero aprendizaje, es decir un enriquecimiento del intelecto y de la personalidad total del individuo, o sea del sujeto que aprende.

## El Proceso de Adquisición de la Lengua Escrita

Las producciones e interpretaciones que los niños realizan, así como las

diversas preguntas y conceptualizaciones que formulan acerca de lo que se escribe y lo que se lee, son indicadores que nos permiten comprender los diferentes momentos evolutivos que constituyen el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Los estudios realizados sobre dicho proceso muestran que cuando los niños ingresan a la escuela ya han iniciado el trabajo de reflexión sobre la lengua escrita, ya que en la sociedad actual los textos aparecen en forma permanente en el medio: propaganda en la calle y en la televisión, periódicos, revistas, libros, envases de alimentos, de productos de limpieza, etc. El niño que siempre investiga el mundo que lo rodea, no puede pasar indiferente ante estos textos que aparecen por todas partes. Los ve, pregunta sobre ellos, observa cómo los adultos o los hermanos mayores leen o escriben; reflexiona sobre este material y construye hipótesis en torno a él. *Sin embargo, como el medio cultural del cual provienen los niños, es diverso, algunos han podido avanzar más que otros en este proceso.*

Así, aquellos cuyas familias usan en forma habitual la lectura y la escritura, tienen un mayor contacto con ella y sus oportunidades de reflexionar y preguntar sobre ese objeto de conocimiento son mayores que las de otros provenientes de hogares en los que la lengua escrita no es usada. A pesar de las diferencias entre unos y otros, el proceso de adquisición por el que atraviesan es similar, pero distinto en su evolución.

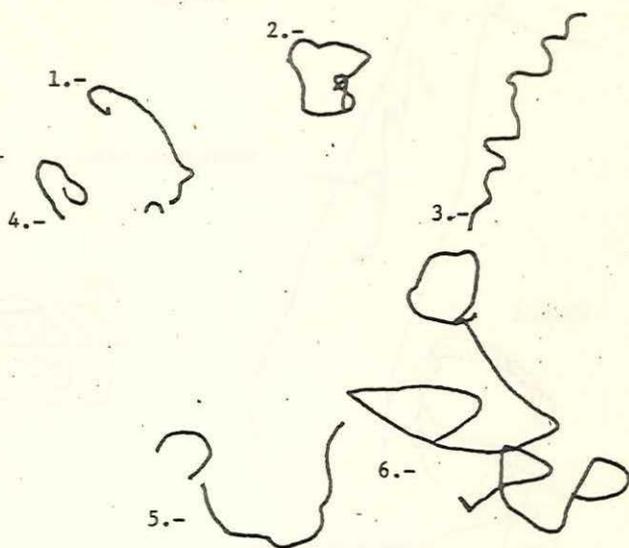
A continuación se muestran las diferentes conceptualizaciones de los niños que caracterizan los distintos momentos evolutivos del proceso de adquisición de la lengua escrita.

## REPRESENTACIONES DE TIPO PRE-SILÁBICO

Al principio, el niño en sus producciones realiza trazos similares al dibujo cuando se le pide que escriba.

Ejemplo:

- 1.- casa
- 2.- pelota
- 3.- muñeca
- 4.- cotorro
- 5.- pelota
- 6.- muñeca



Nada permite aún diferenciar, a nivel gráfico, el trazo-escritura del trazo-dibujo.

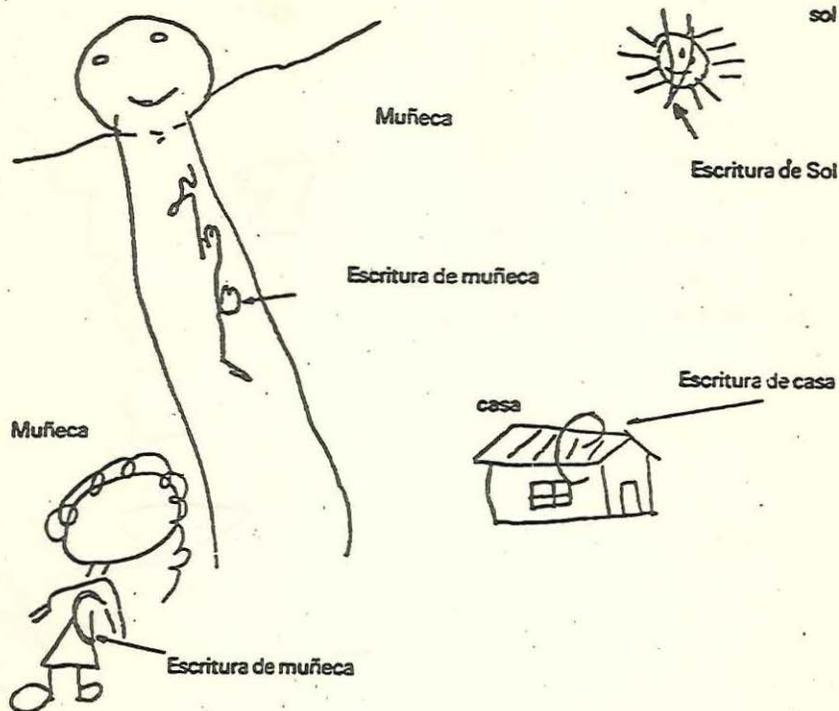
Por otro lado, si se le presenta un texto y se le pregunta qué dice, el niño responde que "no dice nada" o que ahí dice "letras"; cuando se le presenta,

por ejemplo, un cuento y se le pregunta dónde se puede leer, señala las imágenes del mismo, vemos que, para el niño, los textos todavía no tienen significado.

Más adelante las producciones del niño manifiestan una diferenciación entre el trazo-dibujo y el trazo-escritura,

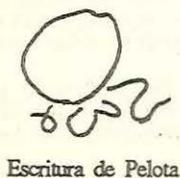
como puede apreciarse en los ejemplos.

Ejemplo:



En estos casos los niños insertan la escritura en el dibujo, asignando a las grafías o pseudografías trazadas la relación de pertenencia al objeto

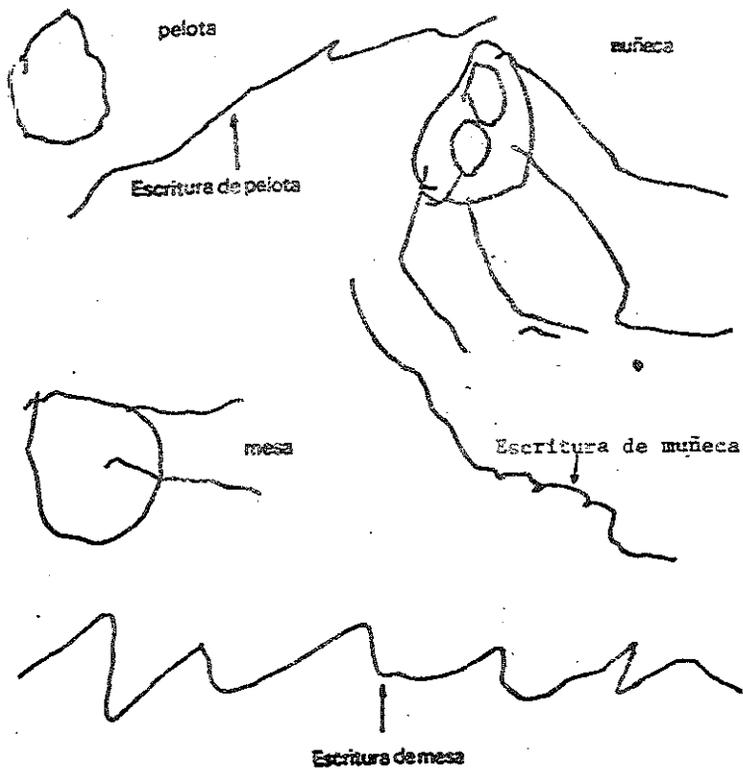
dibujado; como para garantizar que ahí diga el nombre correspondiente. Las grafías sin el dibujo sólo "son letras".



Ya no escribe dentro del dibujo sino fuera de él, pero de una manera muy

original: las grafías se ordenan siguiendo el contorno del dibujo.

Ejemplo:



Poco a poco la escritura comienza a separarse del dibujo, aunque se mantiene

cerca, no se incluye dentro de él.

Ejemplo:



pelota

u

"aquí dice pelota"



muñeca

v

Escritura de muñeca

En este caso la grafía que acompaña el dibujo es una grafía convencional del sistema de escritura.

En lo que a interpretación se refiere, el niño con esta conceptualización asigna un significado a sus producciones, el cual está estrictamente ligado al dibujo, ya que es la presencia de éste la que garantiza la estabilidad de la interpretación.

Al interpretar textos producidos por otros, acompañados de dibujos, el niño considera que en los textos dice "los nombres de los objetos" o bien, en diversos portadores de texto "las letras dicen lo que las cosas son"; a estas concepciones se les ha denominado "hipótesis del nombre"; por ejemplo en todas las letras que aparecen en una cajetilla de cigarros anticipa que dice "cigarros", o en los textos impresos en un lápiz, que dice "lápiz".

A estas representaciones que el niño realiza en su intento por comprender nuestro sistema de escritura se les denomina "Representaciones Gráficas Primitivas".

Posteriormente el niño elabora y pone a su prueba diferentes hipótesis que lo llevan a comprender que la escritura no necesita ir acompañada del dibujo para representar significados, aun cuando no

haya establecido la relación entre escritura y aspectos sonoros del habla.

A partir del momento en que el niño considera a la escritura como un objeto válido para representar, las hipótesis que elabora manifiestan la búsqueda de diferenciación en sus escrituras para representar diferentes significados, lo que le permite garantizar las diferencias en la interpretación.

Esta diferenciación gira en torno a los criterios de cantidad y variedad de grafías, que progresivamente logrará coordinar hasta llegar a una diferenciación máxima posible entre las escrituras producidas.

Las representaciones e interpretaciones propias de este momento evolutivo, y que a continuación se describen, manifiestan las diferentes conceptualizaciones que el niño tiene acerca de nuestro sistema de escritura.

#### *Escrituras unigráficas.*

Las producciones que el niño realiza se caracterizan porque a cada palabra o enunciado le hace corresponder una grafía o pseudografía, que puede ser la mis



En este caso el niño utiliza dos grafías en forma alternada.

*Estructuras fijas:*

A partir de este momento se hace presente una exigencia en las producciones del niño, dicha exigencia tiene que ver con la cantidad de grafías para representar una palabra o un enunciado; los niños consideran que con menos de tres grafías las escrituras no tienen significado. En contraste con esta exigencia, el niño no busca la diferencia-

ción entre las escrituras, y lo único que permite un significado diferente es la intención que el niño tuvo al escribirlas. La misma cantidad de grafías y en el mismo orden le sirven para representar diferentes significados.

Esta exigencia aparece como demanda cuando el niño se enfrenta a textos producidos por otros; al tratar de interpretarlos dice: "son nomás dos", "son muy poquitos", "no dice nada", etc.; sin embargo cuando el texto cumple con esta característica, es posible, para el niño, asignar distintos significados a escrituras iguales.

Ejemplo:

gato AEM  
 mariposa AEM  
 caballo AEM

cebolla ploud  
 piña ploud

Ejemplo:

A O B A O B  
 MAR  
 EL GATO BEBE LECHF  
 A O B A O B A O B  
 GATO MARIPOSA CABALLO PESCADO

### Escrituras diferenciadas.

Las producciones de los niños representan diferentes significados mediante diferencias objetivas en la escritura.

Las posibilidades de variación se relacionan con el repertorio de grafías que un niño posee; cuando el repertorio es bastante amplio el niño puede utilizar grafías diferentes, todas o algunas, para palabras diferentes; pero cuando el repertorio de grafías es reducido, su estrategia consiste en cambiar el orden de éstas para diferenciar una escritura de otra (dicho repertorio se irá enriqueciendo en la medida en que el niño interactúe con diversos portadores de texto).

Ejemplo:

jsie vle = ml

EL GATO BEBE LECHE

jsil

GATO

jsilv

MARIPOSA

jsilv

PEZ

Al interpretar textos, el niño trata de que la emisión sonora corresponda al señalamiento de la escritura, en términos de "empezar juntos" grafías y emisión sonora y "terminar juntos".

SECUENCIA DE REPERTORIO FIJO CON CANTIDAD VARIABLE: en estas producciones algunas de las grafías utilizadas aparecen siempre en el mismo orden, pero la cantidad de grafías es diferente de una escritura a otra.

Es precisamente la presencia o ausencia de algunas grafías lo que determina la diferenciación, tanto en la representación como en la interpretación:

CANTIDAD CONSTANTE CON REPERTORIO Fijo PARCIAL: en estas representaciones se manifiesta la búsqueda de diferenciación entre una palabra y otra a través de variar algunas de las grafías, mientras que otras aparecen siempre en el mismo orden y

Ejemplo:

1. gato
2. perro
3. conejo
4. mariposa
5. el gato toma leche

lugar. Una secuencia inmutable de grafías puede aparecer al principio, al final o incluso en medio de cada representación, mientras que las otras grafías varían. Por otra parte, la cantidad de grafías empleadas es constante.

1. Sma h d S
2. h S m u n d
3. e s m a s T
4. a s m a s T
5. d e s m a s

CANTIDAD VARIABLE CON REPERTORIO Fijo PARCIAL: las producciones de los niños, como en el caso anterior, presentan constantemente algunas grafías en el

mismo orden y en el mismo lugar y también otras grafías de forma diferente o en un orden diferente, de una escritura a

otra; la diferencia radica en que la cantidad de grafías no es siempre la

misma.

Ejemplo:

d S E l o m e

CHILE

l á b o m e m e

PAPAYA

E l a m e m n

TAMARINDO

L a m e m a h o

SAL

LA MAESTRA COMPRO PAPAYAS

L a m e h r e m a E l o

CANTIDAD CONSTANTE CON REPERTORIO

VARIABLE: en estas producciones la cantidad de grafías es constante para

todas las escrituras, pero se usan recursos de diferenciación cualitativa; se cambian

las grafías al pasar de una escritura a otra,

o bien el orden de las grafías.

Ejemplo:

O C A

GATO

j e P

MARIPOSA

F i -

CABALLO

g T 5

PEZ

E B +

EL GATO BEBE LECHE

CANTIDAD VARIABLE Y REPERTORIO VARIABLE: en sus producciones, el niño controla

la cantidad y la variedad de las grafías con el propósito de diferenciar una escritura de

otra. La coordinación del criterio cuantitativo y cualitativo es indicador de un gran avance en la representación de sig-

nificados diferentes, en su intento por comprender nuestro sistema de escritura.

Ejemplo:

adiou	GATO
tcrosmaeul	MARIPOSA
ocjasle	CABALLO
etdor / yohi	PEZ
	EL GATO BEBE LECHE

CANTIDAD Y REPERTORIO VARIABLE Y PRESENCIA DE VALOR SONORO INICIAL: estas escrituras presentan características muy peculiares ya que el niño manifiesta en sus escrituras el inicio de una correspondencia sonora: la letra con que se inicia cada palabra no es fija ni aleatoria, sino que corresponde al valor sonoro de

una de las grafías de la primer sílaba de la palabra; la cantidad y el repertorio del resto de la palabra suelen ser variables.

Se puede considerar que en este momento el niño se encuentra en una etapa transitoria ya que, por un lado, se manifiestan características de la hipótesis pre-silábica y por otro, características de la

hipótesis silábica; es decir, el niño hace correspondencia sonora gráfica al principio de la palabra, mientras que en el resto, esta correspondencia no se manifiesta.

Ejemplo:

aSohl

LAPIZ

iaT/hS

PIZARRON

Pa/S

PEGAMENTO

ia/To

GIS

lidothuedra

LA MAESTRA COGE SU LAPIZ

El niño muestra diferencias objetivas en sus escrituras para representar diferentes significados. Esta diferenciación resulta de la combinación de los aspectos cuantitativo y cualitativo en sus producciones, es decir en el aspecto cuantitativo se puede observar que el niño utiliza para cada palabra ( para distintos significados), un número de grafías; a este criterio agrega el cualitativo, escribiendo distintas letras para hacer más objetivas las diferencias en sus formas de representar diferentes significados; además, como parte de este criterio, el niño manifiesta el valor sonoro inicial de la palabra con la escritura de una letra que corresponde a la primera sílaba; sin embargo, la representación escrita no tiene una corresponden-

cia con respecto al resto de la palabra, por esta razón, a este tipo de representaciones se les llama presilábicas.

En lo que a la interpretación de textos se refiere, las diferencias objetivas en la escritura son las que le permiten al niño asignar significados diferentes.

Sin embargo, hasta el momento, en estas representaciones e interpretaciones Presilábicas, el niño no ha establecido la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

Es el descubrimiento que el niño hace de la correspondencia entre la escritura y los aspectos sonoros del habla

lo que marca el inicio del siguiente momento evolutivo

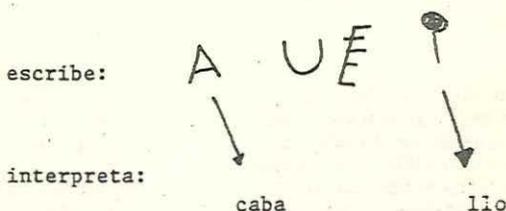
### REPRESENTACIONES DE TIPO SILÁBICO

Esta correspondencia requiere un ajuste entre la cantidad de grafías y los recortes sonoros de las palabras que el niño puede hacer

Al tratar de interpretar textos,

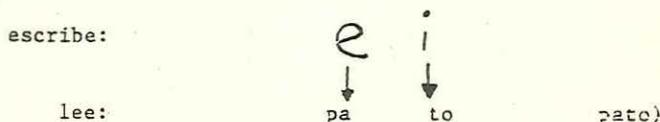
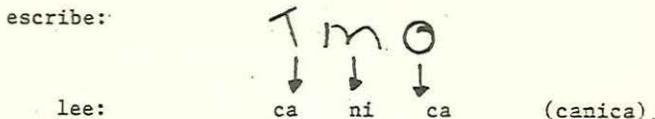
Ejemplo:

para caballo



Este momento del proceso se caracteriza porque el niño hace una correspondencia grafía-sílaba, es decir, a

Ejemplo:



Dicha hipótesis puede coexistir con la de cantidad mínima de caracteres: por ejemplo, si un niño tiene una concepción silábica de la escritura, al tener que escribir palabras como sol, pan, sal, se enfrenta a un conflicto: en virtud de la hipótesis silábica considera que los monosílabos se escriben con una sola grafía; sin embargo la hipótesis de cantidad le exige escribir más de una grafía. Puede resolver

el conflicto agregando una o varias letras como "acompañantes" de la primera, con lo cual cumple con la exigencia de cantidad mínima.

Ejemplo: un niño escribe "sol" y coloca una grafía (M); se queda viendo la grafía que hizo y agrega, sin decir nada, dos más. El producto final es:

Escribe: M O A  
 Lee: Sol

Otro tipo de conflicto surge cuando se enfrenta con modelos de escrituras proporcionadas por el medio. Es probable que muchos niños que ingresan a primer grado sepan escribir sus nombres y otras palabras aprendidas en casa (oso, papá, mamá, etc.). Estas escrituras correctas no indican, necesariamente, que hayan abandonado la hipótesis silábica.

Cuando a los niños se les pide que lean y a la vez señalen el texto con el dedo, a menudo es posible observar distintas soluciones que encuentran para hacer coincidir la escritura de las palabras con las sílabas de éstas. Por ejemplo, la palabra *mamá* puede ser leída de las siguientes maneras:

Consideran que en la palabra sobran letras

	m	a	m	ã
	↓	↓	└───┘	
leen:	ma	mã	(sobran)	

Saltan letras al leer:

	m	a	m	ã
	↓		↓	
leen:	ma		mã	

Hacen corresponder a cada una de las partes de la emisión sonora con cada una de las grafías de la escritura,

leen:            m            a            m            a  
                      ↓            ↓            └───┬───┘  
                      ma           mā            mamá

sólo al comienzo de la palabra y la totalidad de ésta con la sílaba final.

Otro ejemplo:

Un niño llamado Javier sabe escribir su nombre y aplica en su lectura

la hipótesis silábica:

                     J            A            V            I            E            R  
                      ↓            ↓  
 lee:            Ja            vier

Piensa en las posibles razones por las cuales en su nombre están esas letras (VIER), que para él sobran; y puede encontrar diferentes soluciones:  
 -Las letras sobran y hay que quitarlas.  
 -En VIER está su apellido.

senta cualquier sílaba que la contenga (*ma, sa, pa, ca, la, etc.*); o bien trabajar con consonantes, en cuyo caso la *p*, por ejemplo, puede representar las sílabas *pa, pe, pi, po, o pu*. Lo más frecuente es que los niños combinen ambos criterios usando vocales y consonantes.

Cuando el niño conoce algunas letras y les adjudica un valor sonoro silábico estable: puede usar las vocales y considerar, por ejemplo, que la A repre-

Cuando trabajan con vocales pueden presentarse escrituras como las que aparecen en el siguiente ejemplo:

Un niño escribe para pato:            A            O  
    ↓            ↓  
    pa            to  
  
 y para pelota:            E            O            A  
    ↓            ↓            ↓  
    pe            lo            ta

Como puede verse, utilizó la letra A para representar las sílabas *pa* y *ta* y la letra O tanto para la sílaba *to*

como para *lo*.

Si a los niños con esta conceptualización se les pide que escriban pala-

bras de varias sílabas, en las que la vocal es siempre la misma, como en el caso de

A            A            A  
 ↓            ↓            ↓  
 na          ran          ja

papaya, naranja, manzana, etc. su escritura puede ser similar a ésta:

Cuando el niño exige variedad de grafías en la escritura de una palabra, la repetición de letras iguales le ocasiona un conflicto que puede resolver de la siguiente manera:

la a?!". Se detuvo porque la otra A le parecía demasiada repetición, y finalmente colocó E. El producto final fue:

AAE (papaya)

Un niño al escribir papaya, dijo: "pa...con la a", escribió A; "pa...otra vez con la a...", puso A, "ya...¿otra vez con

Al trabajar con consonantes pueden aparecer escrituras como las que figuran en el siguiente ejemplo:

Para Pato,  
escribe:

P            T  
 ↓            ↓  
 pa          to

Para Pelota,  
escribe:

P            L            T  
 ↓            ↓            ↓  
 pe          lo          ta

Como puede advertirse, la letra T representa las sílabas *to* y *ta*; la letra P representa tanto la sílaba *pa* como la *pe*.

Frecuentemente suelen combinar ambos criterios utilizando vocales y consonantes.

Ejemplos:

para pato,

escriben:    P            O  
                  ↓            ↓  
                  pa          to

para pelota,

escriben:    P            L            A  
                  ↓            ↓            ↓  
                  pe          lo          ta

Al tratar de leer textos escritos por otra persona, el niño pone a prueba su hipótesis silábica y comprueba que ésta no es adecuada, porque cuando la aplica se da cuenta de que le sobran grafías.

Es el fracaso de la hipótesis silábica y la necesidad de comprender los textos que encuentra escritos lo que lleva al niño a la reflexión y a la

Por ejemplo:

Para pato,

escriben:

P            to

↓            ↓

leen:

pa            to

para pelota,

escriben:

D            O            T            A

↓            ↓            ↓            ↓

leen:

pe            lo            t            a

#### REPRESENTACIONES DE TIPO ALFABÉTICO.

Cuando el niño descubre que existe cierta correspondencia entre fonos letras poco a poco va recabando información acerca del valor sonoro estable de ellas y lo aplica en sus producciones hasta lograr utilizarlo; para que ocurra esto, por supuesto, habrá tenido que tomar conciencia de que, en el habla, cada sílaba puede contener distintos fonos.

Así, paso a paso, pensando, tomando conciencia de los fonos correspondientes al habla, analizando las producciones escritas que lo rodean,

construcción de nuevas hipótesis que le permitan descubrir que cada grafía representa gráficamente a los sonidos del habla.

En otro momento, las representaciones escritas de los niños manifiestan la coexistencia de la concepción silábica y la alfabética para establecer la correspondencia entre la escritura y los aspectos sonoros del habla. *A estas representaciones se les denomina silábico-alfabéticas.*

pidiendo información o recibiendo la que le dan "los que ya saben", los niños llegan a conocer las bases de nuestro sistema alfabético de escritura: cada fonema está representado por una letra. Desde luego lo anterior es cierto considerado en términos generales, ya que existen grafías dobles como *ch, rr, ll*, para un sólo sonido; un mismo sonido representado con varias grafías (*c,z,s, o,c,k,q*) y grafías que no corresponden a ningún sonido como la *h* o la *u* de la sílaba *gue*.

A estas representaciones (escritas), se les denomina alfabéticas porque manifiestan que el niño ha com-

prendido una de las características fundamentales de nuestro sistema de escritura, es decir, la relación fonos-letras; sin embargo queda aún un largo camino que el niño tiene que recorrer en lo que

respecta a la comprensión de los aspectos formales de la lengua escrita, como son por ejemplo: la separación entre las palabras, los aspectos ortográficos, etc.

Ejemplos de representaciones alfabéticas:

1- SIN VALOR SONORO CONVENCIONAL

	CALABAZA
	PIÑA
	CEBOLLA
	PAN
	<p>EL G - A - T - O . G O - M - E P AN</p>

chiri

chilo

papa ya

tamarindo

Sal

La maestra compro  
papaya.

En lo que a lectura se refiere, mientras el niño enfoque toda su atención en relacionar cada grafía con un sonido, perdiendo la secuencia de los distintos sonidos, no descubrirá la relación entre la secuencia gráfica y la secuencia de fonos en el habla. En el momento en que pueda hacer esta relación, su conocimiento inconsciente del Sistema de la Lengua le permitirá identificar en la escritura las

estructuras lingüísticas y podrá interpretar los significados. Mientras esto no suceda, la relación entre grafías aisladas y sonidos aislados no constituye un acto de lectura, puesto que no hay obtención de significados. En otras palabras el acto de lectura no puede reducirse a un simple acto perceptivo de conocimiento de formas y asociación de dichas formas con sonidos de la lengua.

Todo lector hace uso de dos tipos de informaciones: información visual y no visual.

La información visual la provee el texto mismo (la secuencia de letras, los espacios entre grupos de letras, la diferencia de caracteres -mayúsculas o minúsculas-, su organización en la página, los signos especiales, etc.).

La información no-visual es extremadamente compleja, el lector aplica su conocimiento lingüístico, lo cual le permite hacer anticipaciones y predicciones con relación al contenido de los textos. Por ejemplo: su competencia le permitirá anticipar que después de un artículo vendrá un sustantivo y su conocimiento del tema le permitirá hacer predicciones sobre el tipo de palabras que pueden aparecer o no.

El proceso de lectura lleva al descubrimiento del sistema alfabético y al conocimiento del valor sonoro estable de las letras; pero es fundamental poder obtener significado mediante el conocimiento del SISTEMA DE LA LENGUA, lo que permitirá anticipar y predecir con base en:

- . los contenidos que se espera encontrar en un texto.
- . el conocimiento de la gramática.
- . el conocimiento de las convenciones ortográficas.
- . el conocimiento de la estructura particular de las palabras: letras que las componen, orden de las mismas, longitud, etc.

En resumen, no es suficiente conocer el valor sonoro de las letras para saber leer, el deletreo penoso y sin sentido no es lectura, porque ésta implica necesariamente la comprensión de los textos. *Por tal razón, no es adecuado someter a los alumnos al descifrado de sílabas sin sentido, ni enfrentarlos a enunciados carentes de significado desde el punto de vista de la realidad del niño; por ejemplo, "Susi se asea" "Lalo mete la maleta" o "Mi*

*maná me mimá". Tales enunciados parecen trabalenguas y no conducen ni a comprender el sentido de los textos, ni a despertar el interés por la lectura.*

Quando el niño se enfrenta a la lengua escrita se pone en marcha un largo y complejo proceso que hemos descrito hasta aquí.

Cada uno de los momentos evolutivos muestran las distintas conceptualizaciones que tienen los niños acerca de lo que se escribe y de lo que se lee. Los avances en la comprensión de nuestro sistema de escritura en cada niño son diferentes de acuerdo con las posibilidades que cada uno de ellos manifiesta a partir de lo que el medio social y cultural le proporcione y el ambiente educativo en el que se desenvuelve favorezca la interacción con este objeto de conocimiento.

*Es necesario tomar conciencia de que un aprendizaje efectivo sólo es posible si se respeta el proceso cognoscitivo de cada alumno, y se le ayuda a avanzar en dicho proceso cuando se proponen actividades interesantes, se desechan los trabajos de tipo mecánico, se estimula el intercambio de opiniones y se evita propiciar la competencia de los alumnos entre sí. Además, si la escuela abandona la práctica del silabeo y el deletreo penosos, será posible que los niños se acerquen a la lengua escrita por gusto y no por obligación. Cuando esto ocurra, los niños podrán entender el real significado e importancia de este medio de comunicación.*

#### ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN ESCRITA DE ORACIONES.

Para todo lector es obvio que en la escritura de una oración están representadas todas las partes que la componen. Sin embargo esta idea no es compartida por muchos niños.

Las interpretaciones que hacen los niños de la representación escrita de oraciones permiten conocer sus conceptualizaciones sobre lo que está representado y la correspondencia que hacen entre la emisión sonora y la representación escrita.

Dichas conceptualizaciones se definen a partir de las diversas respuestas que el niño da ante las preguntas de ubicación y predicción de las partes que conforman la representación escrita de la oración.

Es importante señalar que la situación de indagación contempla la escritura de la oración en presencia del

niño, leyendo y señalando (de izquierda a derecha) de corrido toda la oración. Una vez que el niño repite la oración se procede a plantear preguntas sobre las partes componentes del texto, señalando cada palabra en un orden diferente al que están escritas.

Respuestas dadas por los niños sobre el análisis de la representación escrita de oraciones.

A) Consideran que cada una de las palabras que conforman la oración están representadas, respetando el orden de enunciación; por ejemplo:

Papá	martilló	la	tabla
↓	↓	↓	↓
papá	martilló	la	tabla

Esta conducta es similar a la que tiene cualquier lector y es, por supuesto la más avanzada.

B) No considera que las partículas (artículos, nexos, preposiciones) están.

representados. En el caso del artículo, piensan que éste no se escribe o que forma una sola unidad con el sustantivo. Si se toma el ejemplo anterior, en la oración "Papá martilló la tabla" existían tres palabras:

"Papá	-	martilló	-	tabla"
		o		
"Papá	-	martilló	-	latabla"

El niño debe resolver un problema; en la oración ve escritas cuatro

partes:

Papá	martilló	la	tabla
------	----------	----	-------

¿Qué hacer con esas dos letras que forman el artículo *la*?

Ante este problema surgen diferentes soluciones:

Algunos proponen quitar "*la*", o explican que ahí no dice nada porque

consideran de acuerdo con la hipótesis de cantidad, que dos letras son poco para que un texto pueda ser leído; o bien porque "*la*" no tiene significado.

Otros manifiestan que en "*la*", está escrita la primera sílaba de *tabla* (es decir *ta*); y que en *tabla*, dice *tabla*:

Papá	martilló	la	tabla
↓	↓	↓	↓
pápá	martilló	la	tabla

C) Logran aislar los sustantivos de la oración pero no pueden separar el verbo; consideran que éste está unido al sustantivo del sujeto o al sustantivo del objeto

directo o bien, en algunas palabras de la oración, leen la oración completa; por ejemplo:

Papá	martilló	la	tabla
↓	↓		↓
pápá	papá martilló		martilló la tabla

o bien:

Papá	martilló	la	tabla
↓	↓		↓
pápá	papá martilló		tabla

la tabla

En ocasiones la dificultad de aislar el verbo conduce a algunos niños a considerar la oración dividida en dos

partes. En el ejemplo siguiente consideran que se encuentra representado sólo "*papá martillo*" y "*martillo la tabla*"

Papá	martilló	la	tabla
↓	↓		↓
papá	martilló		martilló la tabla

D,E,F) Los niños no han encontrado una correspondencia entre las partes de la oración escrita y las partes de la emisión oral. Para ellos la escritura no representa la lengua en cuanto a su forma, sino en

cuanto a contenido o mensaje.

Respuestas de tipo D. En cada una de las palabras de la oración dice la oración completa: por ejemplo:

Papá	martilló	la	tabla
↓	↓	↓	↓
papá martilló	papá martilló	papá martilló	papá martilló
la tabla	la tabla	la tabla	la tabla

O bien, que todas las palabras están representadas, aunque la correspon-

dencia que establece no es la convencional, por ejemplo:

Papá	martilló	la	tabla
↓	↓	↓	↓
la	papá	tabla	martilló

Respuestas de tipo E. En cada una de las partes de la oración se puede

leer algo relacionado con el tema de la oración.

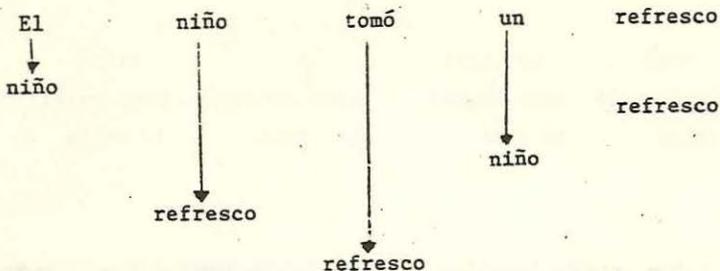
Por ejemplo:

Mamá	compró	tres	tacos
↓	↓	↓	↓
Dijo: papá	Papá vino	Mamá compró	Mamá
dame un peso	de trabajar	tres tacos	
pa' comprar			

Respuesta tipo F. Piensa que sólo se escriben los nombres de los

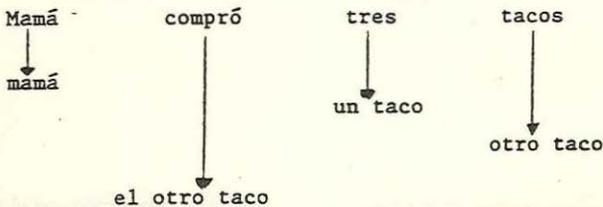
objetos.

Otro ejemplo:



En la oración "Mamá compró tres tacos", el niño hace el siguiente análisis: en las cuatro palabras que

conforman esa oración están la mamá y cada uno de los tres tacos.



Estos niños pueden también analizar la oración suponiendo que en cada una de las partes que la componen dice el

nombre de algún comestible que pudo ser comprado por la mamá; por ejemplo:

Mamá	compró	tres	tacos
canela	caldo	tortillas	pozole

En los ejemplos mencionados para las respuestas D, E, y F, el análisis de las partes de la oración no impide a estos niños "leer" la oración completa. En efecto, cuando se le pregunta qué dice en todo el texto, contesta correctamente. Pero no hay que perder de vista que con estas respuestas se puede observar que, puesto que el niño no ha encontrado correspon-

dencia entre las secuencias escritas y las estructuras lingüísticas, todavía no realiza un auténtico acto de lectura.

G) Algunos niños piensan que la escritura debe ir acompañada de un dibujo para tener significado y cuando se les pregunta sobre las partes de la oración no toman en cuenta el contenido del texto.

Ejemplo de cómo analizan la oración

"Un pájaro vuela", niños de nivel G:

1) Experimentador - Yo aquí escribí un pájaro vuela.

Niño -Pos haga el pájaro.  
 E. -¿Así no puede decir?  
 Niño -No, porque no tiene ni un pájaro volando. Haga un pájaro y un árbol.

2) E. -¿Dirá vuela?  
 Niño -¿Dónde está el pájaro?  
 E. -¿Dónde está?  
 Niño -Pos no sé... pos pon el pájaro.

Ejemplo de análisis de la oración "El pan

está bueno"

E. -¿Dirá pan en algún lado?  
 Niño -Allá en la tiendas.

En la descripción que se acaba de hacer sobre cómo los niños realizan el análisis de la representación escrita de oraciones, se observa un avance progresivo que parte de conceptualizaciones de tipo G, hasta llegar a las de tipo A. El niño con respuestas tipo G no toma en cuenta la escritura de la oración, salvo cuando va acompañada de un dibujo, pues, para él, la escritura por sí sola carece de significado. El niño que da respuesta de

tipo D, E y F, admite la escritura con significado y no necesita que esté acompañada por el dibujo: sin embargo en el análisis de la representación escrita de oraciones, las partes del texto no corresponden con las palabras que constituyen la emisión oral. La relación de la escritura con el referente parece ser todavía estrecha, porque manifiestan, por ejemplo, que en las palabras de la oración: Mamá compró tres tacos; está la mamá y

cada uno de los tres tacos. Sin embargo, el niño ha dado un gran paso con respecto al niño de conceptualizaciones tipo G pues ha comprendido que la escritura tiene valor representativo.

El niño que da respuestas de tipo C identifica los sustantivos pero no logra separar el verbo. Piensa que el verbo está escrito pero no tiene existencia independiente: está ligado al sujeto, al objeto directo o incluido en toda la oración. El niño de conceptualizaciones de tipo B tiene dificultades con el artículo pero puede identificar cada una de las otras partes de la oración. El niño de conceptualizaciones de tipo A logra solucionar este problema e identificar cada una de las palabras que componen la oración. A pesar de las diferencias entre las respuestas C, B, y A, en los tres casos los niños establecen correspondencia entre las partes gráficas y las partes sonoras de la oración, aunque en distintos grados.

Se ha encontrado cierta correlación evolutiva entre los análisis de la representación escrita de oraciones (G a A) y los relativos a la construcción de la palabra escrita (presilábico, silábico y alfabético), lo cual evidencia que *la adquisición de la lengua escrita constituye un proceso armónico que incluye diversos aspectos del sistema de escritura y no sólo a la producción gráfica*. Para que los niños cuyas respuestas son de los tipos C y B lleguen a realizar un análisis de la secuencia del tipo A, es necesario que en la secuencia sonora de una oración puedan distinguir las palabras que la componen.

El descubrimiento de otras características del sistema de escritura.

Como se ha señalado, para que el niño acceda al conocimiento de la lengua escrita requiere comprender las características fundamentales del sistema de escritura; sin embargo es necesario que conozca, además, algunos aspectos formales de dicho sistema; la dirección de

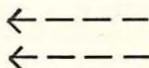
la lectura y escritura y la diferencia entre letras, números y signos de puntuación. Estos conocimientos parecen ser los que presentan menores dificultades, ya que al finalizar el primer año escolar todos los alumnos conocen dichos aspectos, a pesar de que algunos no hayan avanzado lo suficiente en el proceso.

La escuela en general no proporciona estos conocimientos en forma específica; el maestro de primer año escribe en el pizarrón o en los cuadernos, pero esto no significa necesariamente que el niño capte la necesidad de seguir esa dirección; la copia de palabras puede también realizarla de derecha a izquierda y obtener resultados similares al modelo.

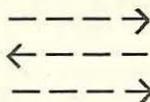
Algunos veces se proponen ejercicios en los que es necesario hacer bolitas, palitos, líneas onduladas o quebradas en la dirección correspondiente a la escritura. Disponer una dirección obligatoria para esos ejercicios tiene tan poco sentido como considerar que los dibujos de los árboles o casas deben iniciarse siempre del lado izquierdo o de arriba hacia abajo. En cambio, en el caso de la lectura y la escritura es indispensable la dirección convencional, ya que si se desconoce es imposible leer.

Muy tempranamente el niño se plantea el problema de la dirección en que se lee y se escribe y va formulando numerosas hipótesis en torno a ella. Así, es posible observar que las respuestas de los niños acerca de la dirección en que se lee un párrafo son muy variadas; es posible que:

- señale partes del texto sin ningún orden.
- señalen los renglones escritos de derecha a izquierda.



señalen alternadamente dos direcciones: un renglón de izquierda a derecha y el siguiente de derecha a izquierda.



realicen los dos señalamientos mencionados, comenzando por la parte inferior de la hoja, etc.

Es evidente que los ejemplos anteriores indican soluciones erróneas; sin embargo cuando el niño señala las líneas del texto (aunque ese señalamiento no sea el convencional) ya ha comenzado a considerar necesario seguir un determinado orden para poder leer.

El mismo tipo de problemas se presenta en cuanto al orden para iniciar la lectura de un libro; los niños pueden pensar que un libro se comienza a leer por la última página o no seguir el orden establecido por nuestro sistema de escritura para pasar de una página a la siguiente.

Es necesario que el niño presencie actos de lectura y escritura como los que se plantean en las actividades descritas en las tarjetas que se presentan más adelante, para favorecer, sobre todo, a los niños que provienen de hogares en los que la lectura y la escritura no es habitual.

Conviene destacar que los niños, mucho antes de iniciar el primer año escolar, han descubierto que las grafías deben ponerse alineadas. La observación de la escritura espontánea de muchos niños demuestra que realizan dichas grafías organizadas en una línea y con una dirección que puede ser la correcta (de izquierda a derecha).

Otro de los aspectos formales

que el niño descubre es la diferencia entre letras y números; esta diferencia que resulta tan simple desde una óptica adulta, es bastante complicada para el niño.

Cuando se piensa en la letra *o* o en la *q* y su similitud con el número 9; en la *S* y su parecido con el 5; en la igualdad de grafías para el cero y la letra *o*, se pueden apreciar inmediatamente las dificultades que tiene el niño para lograr esa distinción. De hecho y durante bastante tiempo puede llamar, a veces indistintamente, letras o números a las grafías que se le presentan o que él mismo produce.

Tradicionalmente, la escuela ha considerado más fácil para el niño presentar las letras en forma aislada; sin embargo parece evidente que es más sencillo darse cuenta cómo es cada una de ellas cuando existe la posibilidad de compararlas entre sí y reconoce sus rasgos distintivos. Por ejemplo: la *o* y la *a* son ambas redondas pero una de ellas tiene un "palito", la *n* y la *u* tienen igual forma pero diferente orientación, la *m* se diferencia de la *n* en que tiene una curva más, etc.

Lo anterior no quiere decir que la tarea del maestro consiste en explicar esas diferencias. En la medida en que se permita al niño escribir e interactuar con diversos portadores de texto, y se le dé la información cuando la solicite, irá descubriendo las características específicas de cada letra.

El niño puede tener también dificultades para distinguir entre letras y signos de puntuación; sin embargo es posible observar que muchas veces, aun cuando no es capaz de explicar qué son esos puntos, comas, signos de interrogación, etc., puede afirmar que se trata de letras y logra hacer esta distinción aunque todavía no sepa leer. La excepción la constituye el signo de admiración, que a menudo es confundido con la *i*.

## La Acción Pedagógica

El maestro que comprende el proceso por el cual atraviesa el niño para llegar a utilizar la lengua escrita reconoce que su acción pedagógica debe estar de acuerdo con éste, *sabe que la meta que persigue con su trabajo es propiciar el aprendizaje y no se apresura en tratar de que los niños memoricen las letras, sino que sobretodo le preocupa que "descubran" el sistema de escritura, que comprendan que con la escritura pueden comunicar a través del tiempo y la distancia lo que piensan, lo que dudan, lo que sienten; e interpretar lo que otros piensan a través de la lectura.*

El maestro de grupo que, inquieto por cuanto ahora conoce, pretenda poner en práctica esta Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, habrá de encontrar que su trabajo representa una tarea creativa, pues guiar a sus alumnos en el descubrimiento y utilización del sistema de escritura no significa solamente realizar en el aula el conjunto de actividades que aquí se sugieren. La pretensión es mayor aun, quien enfrente este reto habrá de considerar en todo momento que su acción se fundamenta en una concepción de aprendizaje distinta de la que ha predominado durante años.

Esta propuesta requiere que el maestro fundamente su práctica en el conocimiento de: la teoría psicogenética, el sistema de la lengua, el sistema de escritura y el proceso de adquisición de la lengua en el niño; este conocimiento le permitirá diseñar y probar situaciones de construcción del conocimiento y hacer una transformación de su acción pedagógica, guiada además por su experiencia en el aula y por la concepción del aprendizaje como producto de las reflexiones de sus alumnos.

Esto implica recordar que el sujeto que aprende, en este caso el niño, es un sujeto activo que piensa para poder comprender todo lo que le rodea; razón por

la cual constantemente pregunta, investiga y prueba diferentes respuestas, algunas de ellas son aproximaciones a nuestro sistema de escritura, que, frecuentemente llegan a ser consideradas equivocaciones o errores. Sin embargo, estas aproximaciones constituyen momentos importantes dentro del proceso de aprendizaje, pues con base en estas respuestas es que el niño construye otras cada vez más elaboradas; para llegar a la respuesta correcta el niño necesita tiempo, que puede ser diferente para cada uno, y en muchas ocasiones dudará para responder, esto no debe ser motivo de preocupación para el maestro, ya que significa que el niño está tratando de encontrar una respuesta que le satisfaga, de acuerdo con lo que en ese momento sabe.

Otras veces las respuestas de los niños difieren de las que el maestro tiene previstas en función de alguna actividad y de su "pensamiento adulto", esto no significa que las respuestas no sean válidas; rechazarlas implica querer constituirse en el único poseedor del saber y desaprovecharlas significa ignorar la capacidad cognoscitiva del niño.

*El maestro que considera a cada uno de sus alumnos como un sujeto cognoscente, constructor de su propio conocimiento está obligado a asumir una actitud de profundo respeto intelectual hacia cada uno de ellos.*

Permanentemente el maestro constatará a través de las diferentes participaciones, producciones e interpretaciones de los niños, las diferencias de conceptualización que cada niño presenta en el proceso de adquisición de la lengua escrita; éstas, en lugar de constituir una dificultad para el trabajo en el aula, contribuyen el avance de los alumnos en función de la interacción entre ellos y el objeto de conocimiento durante la realización de su trabajo. El maestro promoverá en sus alumnos la comunicación y el intercambio de opiniones, permitiéndoles interactuar entre sí y propor-

cionándoles la información que necesitan cuando ésta no surge de ellos mismos; como sucede en el caso de algunos de los valores convencionales del sistema de escritura, que el maestro no sólo tiene que transmitirles, sino que requiere despertar en sus alumnos la necesidad de la utilización de éstos.

Es importante destacar que la confrontación de opiniones no debe confundirse ni manejarse como una forma de rivalidad, sino por el contrario, como una actitud de ayuda recíproca ("cooperación", operación conjunta) que debe imperar en un grupo, *es tarea del maestro lograr que los niños se familiaricen con esta forma de trabajo y hacerlos sentir, mediante su actitud, que las opiniones de todos tienen valor y que no sólo las del maestro y las de "algunos" son tomadas en cuenta.* El maestro sabe que sus alumnos se encuentran en diferentes momentos dentro del proceso de aprendizaje y respeta el tiempo que cada uno necesita sin exigir, ni desesperarse cuando los logros no son inmediatos. Al maestro le interesará conocer, en cada momento, cuales son las hipótesis del niño y cómo contribuir para que éste construya nuevas hipótesis evitando decidir anticipadamente cuáles serán los niños reprobados. "Prolongar el tiempo real del aprendizaje es también de suma urgencia desde una perspectiva de prevención de los trastornos del aprendizaje en lengua escrita".

Es importante comprender las diferentes respuestas e investigar a qué se deben éstas, algunas veces cuestionando con preguntas que ayuden al niño a pensar, por ejemplo: "A ver, explícame ¿por qué ....?, ¿Por qué crees...? ¿Cómo te diste cuenta de...? ¿Qué te hizo pensar en ...? ¿Cómo podremos hacer para...?"

La observación de los hechos que ocurren en el aula le permitirá al maestro aprovechar las ocasiones propicias para hacer algunas preguntas o presentar situaciones que puedan dar lugar a reflexiones por parte de los niños; una

actitud de constante alerta le facilitará valorar el esfuerzo que cada uno de sus alumnos pone en la realización de los trabajos.

Los contenidos de algunas de las actividades que se sugieren en las tarjetas son los mismos que se encuentran marcados para la lengua escrita en el programa oficial, la diferencia que existe entre la Propuesta y éste radica en la manera de abordar los objetivos, el objeto de conocimiento (en este caso la lengua escrita), y el diferente uso que se da a los materiales; *los métodos tradicionales de enseñanza implican una rigurosidad de diseño aplicado a un programa, la Propuesta implica flexibilidad en su manejo a partir del sujeto que aprende.*

Es importante señalar que es el maestro quien crea las situaciones didácticas y en la medida en que se propicien la autonomía y la creatividad en el niño, así como el desarrollo y la construcción de su conocimiento, éstas podrán ser consideradas como situaciones de aprendizaje o situaciones significativas para el desarrollo del aprendizaje.

Conducir el aprendizaje de los niños proporcionando el ambiente y las condiciones necesarias para que descubran la función y utilidad de la lengua escrita, es papel del maestro; para ello, planea el trabajo diario en función de los aprendizajes a que ha llegado el grupo, sin limitar el contacto con la lengua escrita, alterna en su clase diaria, desde el primer momento, actividades que enfatizan tanto la producción como la interpretación de textos, haciendo hincapié en la función comunicativa de la lengua escrita.

La puesta en marcha de las distintas situaciones de aprendizaje requiere que el maestro:

- 1) Tenga clara la relación de los diferentes elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje (maestro-alumnos, objeto de conocimiento, el medio institu-

cional y social en que tienen lugar las distintas acciones o actividades escolares).

2) Considere, en el desarrollo de las actividades que aquí se proponen, las diversas acciones que se desarrollan con el grupo; por ejemplo: la lectura de un cuento, la discusión por equipos de lo que más les haya gustado del cuento y la escenificación del mismo, con todos los integrantes del grupo.

Esto permitirá al maestro, al hacer su planificación semanal, crear en el aula condiciones de trabajo intelectual para todo el grupo; respetando los intereses de sus alumnos y cuidando que todos participen con sus diferentes respuestas. Evita así, hasta donde es posible, la improvisación en su labor o trabajo, aunque sabe que su planeación diaria puede verse modificada en algunas ocasiones. *También evita realizar actividades cuyo propósito se aleja a la función de la escritura, por ejemplo: copiar más de una vez un texto.*

Algunos docentes piensan que manejar esta concepción de aprendizaje significa no decir nada al niño, no enseñarle, dejarlo solo, y esperar a que evolucione espontáneamente, más es todo lo contrario, *el manejo de la concepción constructivista tiene que derivar en una acción pedagógica en la que se trata no de proporcionar el conocimiento, sino de crear las condiciones para que el niño lo construya*; es decir, que no sólo conteste a los interrogantes del niño, sino que brinde elementos donde pueda encontrar respuestas por sí mismo, plantear inquietudes a sus alumnos, dejar a un lado la rutina y proponer experiencias que no sólo favorezcan el manejo de la lengua escrita sino que mantengan latente la satisfacción de aprender.

*Una de las preocupaciones del docente es la disciplina*: en ocasiones se considera que un grupo silencioso es el que más trabaja, pero no hay nada más

falso, pues *¿cómo lograr que el niño construya el conocimiento sin interactuar ni demostrar su entusiasmo? ¿por qué considerar que el niño tiene que dejar de actuar como tal para aprender?*. Lo que tenemos que hacer es aprovechar ese deseo de investigar y esa espontaneidad tan característica de la infancia; recordemos que la disciplina no es otra cosa que orden en el trabajo, por tanto, al niño se le debe explicar en forma clara la importancia del respeto a los compañeros para poder trabajar armónicamente en grupo.

Consideramos oportuno recordar que la acción pedagógica recae en la capacidad creadora y en la honestidad profesional del maestro. Esta propuesta es una invitación a transformar su práctica educativa y a elevar su calidad profesional.

## La Planificación de las Actividades

Para la planeación de las actividades el maestro deberá considerar, como principio básico, la organización de las acciones que orientan el proceso de aprendizaje con el fin de crear situaciones didácticas a través de las cuales propicie y favorezca en sus alumnos la construcción del conocimiento de nuestro sistema de escritura.

Para que esto sea posible, al seleccionar las actividades, el maestro:

-toma siempre en cuenta las distintas conceptualizaciones que manifiesten sus alumnos acerca de nuestro sistema de escritura.

-piensa qué aspectos del proceso pretende favorecer.

-analiza cada una de las actividades seleccionadas, y considera el material

-necesario para que los niños las realicen, así como el tiempo de aplicación de cada una de las actividades de lengua escrita; el maestro toma en cuenta que debe realizar actividades de las otras áreas de conocimiento y aspectos incluidos en el Programa Integrado.

-combina las actividades individuales, de equipo y grupales; por ejemplo, comienza proponiendo actividades para los diferentes equipos, sigue con trabajos que los niños deben realizar individualmente y por último organiza una actividad colectiva en la que se confrontan las opiniones de todo el grupo.

-admite los posibles cambios en su planeación o la suspensión de alguna actividad cuando: nota que los niños están aburridos o cansados; se da cuenta de que el interés de sus alumnos en ese momento es otro y está dispuesto a aceptar las sugerencias de ellos para realizar una determinada actividad.

En la selección de actividades interviene la creatividad del maestro ya que a veces es posible no sólo la integración de varias actividades, sino también la variación y adecuación de otras a las necesidades de los alumnos. Es necesario señalar que una actividad bien seleccionada permite el logro de los objetivos propuestos y por ende favorece el aprendizaje de los alumnos, sin embargo también puede suceder que el maestro introduzca demasiadas actividades porque son de su agrado o considera que son adecuadas, pero sin tomar en cuenta el para qué de dichas actividades.

En cuanto a la organización del trabajo, el maestro:

-organiza el trabajo de modo que le permita atender a sus alumnos; por ejemplo, mientras unos están dibujando y necesitan poca atención de su parte, puede pedir la interpretación de textos a otros niños.

-recorre las diferentes mesas y platica con los alumnos en forma individual o por grupos, desechando la idea tradicional de que el lugar del maestro es el frente del salón.

Cuando realiza actividades con todo el grupo (por ejemplo la lectura de un cuento) se ubica en forma tal que permita a los niños verlo y escucharlo con comodidad aunque, para ello, algunos tengan necesidad de cambiarse de lugar (mover sillas, sentarse en el suelo a su lado, etc.).

-no interrumpe una actividad si los alumnos demuestran interés y están entusiasmados con ella, aunque tenga que dedicarle más tiempo del previsto.

-propone las actividades con entusiasmo y participa en ellas, procurando que los niños se interesen y diviertan; recuerda que el proceso de aprendizaje se retrasa cuando el trabajo es aburrido o de tipo mecánico.

-brinda información cuando los niños la soliciten, siempre que ésta no surja del grupo; trata de darla en tal forma que obligue a los niños a pensar y a no ser seres receptores pasivos. Por ejemplo, si alguien quiere saber cómo se escribe marzo, el maestro puede preguntar: ¿Dónde se puede encontrar escrito marzo?. Si el niño dice que esa palabra está escrita en el calendario, le pide que la busque allí.

## ACTIVIDADES PROPUESTAS.

Las actividades desarrolladas en las tarjetas que aquí se presentan son solamente algunas de las que puede llevar a cabo o poner en práctica el maestro. En la medida en que éste comprenda el

proceso de aprendizaje, los objetivos planteados para determinada actividad y el desarrollo de las mismas, será capaz de

crear otras similares que enriquezcan y hagan más variado el trabajo en el aula.

### *Actividades individuales*



Los niños trabajan en forma individual. Este tipo de actividades permite al niño comprobar sus hipótesis o formular otras, al tener que interactuar solo con el objeto de conocimiento. El maestro procura, con base en la observación de la actividad del niño, plantear preguntas que propicien la reflexión en los alumnos. Ejemplos de este tipo de actividades pueden ser seguir la lectura de un texto, formar palabras, redactar una carta, realizar descripciones por escrito (pueden ser sobre un objeto, una actividad, fenómeno o acontecimiento relevante).

### *Actividades de equipo*



Se integran equipos de trabajo en los que participan los niños con hipótesis próximas. El maestro utiliza esta estrategia de trabajo para favorecer el intercambio de opiniones diversas y la confrontación de éstas entre los miembros de cada uno de los equipos, brindando la información necesaria cuando los niños la soliciten. Es importante señalar que la distribución de los niños en equipos debe ser la forma habitual de la organización de la clase; es decir, que todos los días, independientemente de las actividades que se van a realizar, los niños trabajen en mesas compartidas. El maestro debe recordar que la división del grupo en equipos no es rígida, por lo que no siempre serán los mismos niños los que integren un equipo, sino que debe rotarlos, confiriendo de esta forma, flexibilidad para la integración de éstos.

Ejemplos de este tipo de actividades pueden ser la ilustración y redacción de un cuento, la búsqueda de palabras con determinadas letras, la comparación de escritura de los nombres de los niños que forman el equipo, la redacción de instrucciones para encontrar algún objeto que un equipo escondió, etc.

### Actividades de todo el grupo



A través de estas actividades el maestro:

-Propicia la participación del mayor número posible de niños.

-Favorece la discusión y confrontación de opiniones.

-Cuida que no sean los alumnos con una conceptualización avanzada quienes tengan siempre la palabra o los que hagan todo, y propicia que éstos, a su vez, continúen avanzando.

Son ejemplos de este tipo de actividades los juegos colectivos como "Frutería"; "Determina la cantidad de palabras de una oración", etc.

### Las tareas



Algunas actividades llevan, además, este símbolo que indica que es posible realizarlas (totalmente o en parte) en la casa. El maestro procura que sean interesantes y evita todo tipo de trabajo demasiado largo, complicado o aburrido. Aprovecha este tipo de actividades para favorecer en el niño el contacto con su comunidad, al obtener de ésta objetos variados para llevar a la clase.

Ejemplos de estas actividades son: traer recortes de palabras, de letras, etc. Traer animalitos, hojas de plantas, etc.

### EL SALÓN DE CLASES

El salón de clases debe estar organizado de tal manera que posibilite las actividades planteadas. Es un hecho por todos conocido que gran parte de las aulas no son adecuadas: suelen ser oscuras, reducida, sin el mobiliario necesario y muchas veces compartidas por dos grupos de turnos distintos. El maestro, si bien no

puede solucionar estos inconvenientes, procura adecuar el aula lo mejor posible al trabajo que él y sus niños van a realizar. Platica con el maestro con quien va a compartir el salón, procurando llegar a un acuerdo sobre la distribución de muebles, uso de materiales, etc.

El aprendizaje se propicia con el

intercambio de opiniones y de información entre los niños; la relación entre ellos no se favorece cuando se les sienta en mesabancos individuales o binarios. Como no siempre se podrán tener mesas colectivas, una posible solución a este inconveniente puede ser colocar dos o cuatro mesabancos enfrentados, unidos por las mesas.

Todas las áreas de aprendizaje proporcionan la oportunidad de trabajar con la lengua escrita. Es conveniente que en el salón estén expuestos trabajos de los niños; esto hace que los alumnos sientan que éstos son valorados por el maestro y ayudan a que en el aula se refleje realmente el trabajo del grupo. El maestro cuida que en las exposiciones aparezcan trabajos de todos los niños, evitando presentar sólo "los mejores".

Algunas actividades que propician la producción de textos y su posterior interpretación pueden ser:

- colocar el material escolar, previamente clasificado, en cajas o botes iguales e identificar los contenidos con carteles escritos por los niños. Probablemente la escritura, al principio, no sea la "correcta", pero el maestro permite que sea modificada a lo largo del año, cuando los niños vayan descubriendo sus "errores".

- coleccionar animales, piedras, semillas, etc., que guardados en cajas y grascos etiquetados por los niños, irán conformando un pequeño museo de Ciencias Naturales.

- realizar trabajos individuales o de equipo (en hojas grandes o cartulinas) sobre temas interesantes en los que los niños puedan escribir, dibujar y pegar recortes de periódicos, revistas y otros materiales.

## LA BIBLIOTECA

Todo grupo debe contar con una biblioteca al alcance y disposición de los

niños. El maestro recuerda que el contacto y exploración del material de lectura facilita el proceso de adquisición de la lengua escrita. Para que la biblioteca sea un medio de ayuda eficaz a este proceso, debe contar con material variado que permita al niño descubrir las diferentes características de los portadores de texto.

El maestro puede enriquecer este material de lectura con:

\* revistas de distinto tipo: deportivas, de historieta y de información general que sean atractivas (con fotos, propaganda, etc.).

\* algunos periódicos, procurando que, en lo posible, sean variados con respecto al formato, tipo de impresión y contenido (de información general, deportivos, infantiles, a color, en blanco y negro, etc.).

\* textos escolares correspondientes a otros grados de primaria que puedan ser consultados cuando se busca información sobre determinado tema.

\* cajas que contengan recortes de envases impresos, etiquetas de diversos productos, corcholatas con los nombres de diferentes bebidas, etc.

\* álbumes que contengan los trabajos realizados colectivamente por los niños sobre determinado tema.

\* sobres de cartas recibidas (con nombre, dirección y timbres), recetas médicas, telegramas, notas de venta, etc.

\* planos de la ciudad y mapas del Estado y de la República.

\* calendarios de distintos tipos.

El maestro puede solicitar la colaboración de los padres para hacer un librero con tablas, huacales o cajas de madera. Las tablas pueden ser apoyadas

en ladrillos o botes grandes y las cajas y huacales puestos simplemente sobre el suelo o colgadas de la pared a una altura que permita a los niños tener acceso, sin dificultad, al material guardado en ellas.

El ordenamiento de la biblioteca por parte de los niños da origen a una actividad interesante. El maestro solicita, una vez por semana, a dos o tres niños que la ordenen "como les parezca mejor". Propicia la discusión, da la información que le pidan y observa los criterios de clasificación empleados. Es probable que si los niños usan regularmente la biblioteca, esta clasificación no se mantenga por mucho tiempo, por lo que a la semana siguiente solicita a otros niños que realicen la misma tarea, procurando que vaya participando todo el grupo.

## LAS TAREAS

En general los niños y sus padres desean que los maestros les indiquen tareas para ser realizadas en su casa; esto se debe, por un lado, a que los alumnos desean seguir el ejemplo de sus hermanos y el de los demás niños de la escuela y por otro, a que los padres sienten que de esa forma participan y controlan la formación escolar de sus hijos.

El maestro es consciente del valor relativo de esas actividades porque sabe que las condiciones posibles para su realización son muy variables de una familia a otra, y en general, dependen de las condiciones socio-económicas y culturales de las mismas.

Así, mientras que algunos niños cuentan con gran variedad de materiales y con la posibilidad de consultar y solicitar ayuda a sus padres, otros probablemente no contarán con esas ventajas y a veces ni siquiera tendrán un lugar físico (una mesa y una silla, por ejemplo) para realizar esa tarea con tranquilidad. Muchas veces una tarea sucia puede decirnos, simplemente, que ese niño tuvo necesidad de hacerla en

el lugar en que otros estaban comiendo o que no tuvo goma o sacapuntas para afinar su lápiz. Otras veces no pueden hacerla por falta de tiempo, porque tienen que salir a trabajar y ayudar a sus padres.

*No seríamos justos si valoráramos las tareas diciendo cuáles están más limpias, o mejor escritas, sin considerar todos esos factores, ajenos a la voluntad del niño.*

Las tareas cumplen fundamentalmente un fin social: algunos niños y los padres les piden porque forman parte de la tradición escolar. El maestro aprovecha ese interés pero no olvida el valor relativo de estos trabajos. Si en las actividades realizadas en la clase, donde las condiciones son similares para todos los alumnos, se evitan las comparaciones, éstas deben ser total y absolutamente desechadas en el caso de las tareas, porque es más injusto comparar cuando se parte de realidades familiares tan distintas.

Ejemplos de tareas:

-Conseguir materiales ("cosas escritas", recortes de palabras que puedan leer, etc.) que al otro día serán usados en el aula.

-Actividades en las que el niño se exprese en forma creativa: dibujar y escribir algo sobre un paseo, un suceso importante de la clase o de su vida familiar, chistes, adivinanzas y "mapas de tesoro".

-Realizar el diario de la clase.

-Traer animalitos en frascos para formar un pequeño museo de ciencias: en la clase pegan etiquetas con los nombres correspondientes a esos animales.

-Realizar copias que puedan tener interés por ejemplo, nombres de productos alimenticios envasados, adivinanzas, parte de la letra de una canción, etc. *Es necesario destacar que, toda vez que en*

*ese trabajo se haga referencia a la copia, se plantea escribir los textos una sola vez.*

Los anteriores son sólo algunos ejemplos del tipo de tareas que el maestro puede solicitar. Estas sugerencias, más las que surjan a lo largo del curso, ya sean hechas por el maestro o por los niños, permitirán promover tareas variadas e interesantes y desechar la plana basada en la copia mecánica. Hacer planas, es decir, copiar gran número de veces las mismas palabras, conduce a los niños al aburrimiento y al cansancio y no favorece, en absoluto, el proceso que permite acceder al conocimiento de la lengua escrita.

#### RELACION DEL MAESTRO CON LOS PADRES.

La relación del maestro con los padres es fundamental para el proceso educativo; permite, por un lado, que el maestro conozca mejor a sus alumnos y por otro, posibilita a los padres para entender el tipo de trabajo que se va a realizar en el grupo.

La experiencia de numerosos maestros que han logrado establecer esta relación demuestra que cuando los padres comprenden por qué el aprendizaje se va a encarar de un modo diferente, en general se convierten en eficaces colaboradores de la labor desarrollada por la escuela y actúan con sus hijos de manera distinta a la habitual, estimulándolos, en la medida de sus posibilidades, en el proceso que les permitirá arribar al conocimiento de la lengua escrita.

Por las condiciones expuestas, es recomendable realizar por lo menos tres reuniones durante el año; éstas se efectúan al inicio de las clases, a mediados de año y al finalizar el curso. El maestro considera las características generales de las familias de sus alumnos y propone horarios de reunión que le aseguren la asistencia de un buen número de padres.

Les comunica el día y la hora de

la reunión con dos o tres días de anticipación, destacando la importancia de que asistan.

En la primera reunión, que se realizará en el mes de septiembre, les explica que:

- \* va a realizar con sus alumnos un trabajo diferente al usual y necesita de su apoyo y colaboración para realizar esa tarea.
- \* su trabajo consiste en crear las condiciones necesarias para que los niños, poco a poco, vayan descubriendo cómo se lee y se escribe.
- \* muchas veces los niños llevarán palabras a su casa; éstos, en ocasiones pueden presentar escrituras incorrectas, que forman parte del proceso que les permitirá a sus hijos aprender a leer y escribir.
- \* los padres o los hermanos mayores pueden colaborar leyéndoles cuentos, revistas, alguna noticia del periódico, etc.
- \* a menudo pedirá a los niños recortes de cajas de alimentos, etiquetas y otros materiales impresos, o que copien algunos textos (por ejemplo de productos envasados); es muy importante la colaboración de ellos en esas tareas, facilitando el material necesario a sus hijos.
- \* es muy importante que, cuando sea necesario, le ayuden a conseguir algunos materiales o a realizar arreglos en el salón (por ejemplo construir un librero).
- \* siempre que tengan alguna duda o inquietud con respecto al trabajo de sus hijos en el grupo, se lo hagan saber para platicar al respecto; indica el horario que más le convenga (a la hora del recreo o de la salida). Además, el maestro mostrará a los padres algunos ejemplos de las escrituras de los niños y explicará en forma breve y clara la razón de ese tipo

de producciones.

En las siguientes reuniones el maestro:

\* explica en términos generales el proceso que han seguido los niños; enseña a los padres los trabajos realizados por sus hijos para que puedan comprobar sus avances.

\* evita comparar a los niños entre sí, o ca-

lificarlos diciendo, por ejemplo, quienes son los "mejores", y "los peores", etc.

\* pide a los padres que le ayuden a superar dificultades como inasistencia, impuntualidad, falta de colaboración en la realización de las tareas, etc.

\* estimula a los padres a que opinen, expongan sus dudas, intercambien opiniones y se les aclaren los problemas que planteen.

#### DESCRIPTORES

*Educación Primaria - Lecto escritura - Metodología del Aprendizaje - Teoría del Aprendizaje*

#### Bibliografía

Ajuriaguerra J. Bresson F., Stambak M. y otros, La dislexia en cuestión, Pablo del Río Editor, Madrid, 1977.

Cárdenas M., "Implementación de una propuesta de aprendizaje de la lengua escrita". Encuentro Nacional de G. I., Memorias, Plan N. L., México, 1981.

Ferreiro E., Teberosky A., Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Ed. Siglo XXI, México, 1979.

Ferreiro E., Gómez Palacio M., Guajardo E., Rodríguez B., Vega A. y Cantú L., El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura, Ed. O.E.A., México, 1979.

Ferreiro E., "Qué está escrito en una oración escrita?", Infancia y Aprendizaje, Nº 5, Ed. Pablo del Río.

Ferreiro E., Teberosky A., "La adquisición de la lecto-escritura como proceso cognitivo", Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, España, 1978.

Furth H., Las ideas de Piaget - Su aplicación en el aula. Ed. Kapelus, Buenos Aires, 1976.

García F. Josefina - Textos de Apoyo, Introducción a la lingüística. Normal de Especialización de Campeche. 1985-1986.

Gelb I., Historia de la escritura, Ed. Alianza, Madrid, 1975.

- Guajardo E., "Los niveles de conceptualización del niño acerca de la lengua escrita", *Semana de Piaget - Memorias*, Ed. U.P.N., 1980 (en prensa).
- Guajardo E., "La noción de palabra en el desarrollo de la lengua escrita", *Encuentro Nacional de G. I., Memorias, Plan N. L., México*, 1981.
- Hurtado A., *El discurso escrito ¿qué debe saber el que enseña?* Ed. D.G.E.E., S.E.P. México, 1981 (en prensa).
- Inhelder B., Sinclair H., Bover M., *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*, Ed. Morata, Madrid, 1975.
- Kaufman A.M., "El conocimiento del niño sobre el sistema de escritura", *Semana de Piaget, Memorias*, Ed. U.P.N., México, 1980 (en prensa).
- Kaufman A.M., "Algunas reflexiones sobre la re-construcción del sistema de escritura", *Boletín informativo de la D.G.E.E., Año 3, Vol.2, N° 16 y 17, México*, 1982.
- Lerner D., *Aprendizaje de la lengua escrita*. Ministerio de Educación-Fundación Van Leer, Caracas, 1980.
- Luria A.B., *Conciencia y lenguaje*, Ed. Pablo del Río, España, 1980.
- Mannique C. Leonardo, *Historia de nuestro Alfabeto*, Programa N° 14, 2ª Lingüística. I.N.A.H.
- Miller G., "Some preliminaries to Psycholinguistics", *American Psychologist*, Vol. 20, N° 1, 15-20, enero 1955.
- Panpandropoulou J., Sinclair H., "¿What is a word? Experimental Study of children's ideas on grammar", *Human Development*, 17 University of Geneva, 1974.
- Piaget J., Inhelder B., *Psicología del niño*, Ed. Morata, Madrid, 1975.
- Piaget J., *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, 1961.
- Piaget J., Szeminska A., *La génesis del número en el niño*, Guadalupe, Buenos Aires, 1967.
- Piaget J., *La equilibración de las estructuras cognitivas, Siglo XXI*, Madrid, 1978.
- Richero N. Velázquez I., *Manual del Instructor Escolar CONAFE*, México, 1980.
- Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de primero*, SEP, México, 1981.
- Secretaría de Educación Pública, *Propuesta de Aprendizaje para la Adquisición de la Lengua Escrita*, SEP, México, 1981.
- Sinclair H., *Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente*, Oikos-Tau S.A., Barcelona, 1978.
- Smith F., *La relación entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado en: Lenneberg E. y Lenneber, El (Eds., Foundations of language development) (Vol. 2.)*. Nueva York y Londres, Academic Press, y París, UNESCO Press, 1975.
- Vigotsky S.L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Cap. VIII. "La prehistoria del lenguaje escrito". Ed. Grijalbo, 1979.

Extractado de "PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA", publicación realizada por la Dirección General de Educación Especial de la Subsecretaría de Educación Elemental, dirigida a los maestros de primero y segundo grados de educación primaria, México, agosto de 1987.

## ARGENTINA

# Nuevo Currículum para la Formación de Maestros

*Una innovación curricular en la formación docente de la República Argentina que responde a los nuevos aportes de la pedagogía, la ciencia y la técnica. Innovación en la estructura curricular y en la implementación que incluye reciclaje en servicio e investigación en proceso.*

Veintitres de las ciento ochenta Escuelas Normales Superiores de todo el país implementaron en el año 1988 el nuevo Currículum de Formación de Maestros de Educación Básica. En 1989 y con los ajustes necesarios, el Plan se extenderá a otras Escuelas Normales.

La innovación curricular que en la República Argentina ha propuesto la Dirección Nacional de Educación Superior (DINES) supone una modificación sustancial con respecto al plan de estudios vigente.

Esta tarea cuenta con el apoyo de Mejoramiento de Sistemas Educativos y de Planeamiento, Investigación y Educación, de la Organización de los Estados Americanos (OEA), a través de las Divisiones que brindan asesoramiento técnico y apoyo económico para la puesta en marcha de los siguientes Proyectos:

A.- Reciclaje del Personal Docente de Educación Superior

B.- Investigación Educativa

DIRECTOR DEL PROYECTO: *Dr. Ovide Merim*

COORDINADORA GENERAL: *Prof. Emilce Botte*

## La Formación Tradicional de los Maestros en la Argentina. Sus Críticas.

"La formación de recursos humanos en educación ha sufrido en Argentina, los fuertes embates ideológicos del último medio siglo, unido a la introducción de tecnología moderna no siempre adecuada a la realidad nacional y regional. Esto ha generado una suerte de

ficción pedagógica modernista sin mayor raigambre en el proceso de transformación social, tanto en lo que hace a las actitudes cuanto a los procedimientos asumidos por los educadores de todos los niveles".(1)

Desde el año 1969 las antiguas Escuelas Normales que formaban maestros en el nivel medio, dejaron de operar como tales y asumieron la tarea de formar bachilleres con diversas orientaciones. A partir de ese momento, la formación de maestros se realizó en el nivel terciario.

NIVEL	INICIAL	PRIMARIO							MEDIO					TERCERIO NO-UNIV.	
EIDADES APROX.	4 - 5 años no obligatorio	6 a 12-13 años obligatorio							12 a 18 años					18 a 20 años	
		GRADOS							AÑOS					AÑOS	
EXTENSION		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º

BACHILLER

MAESTRO  
ENSEÑ. PRIMARIA

El Plan de Estudios de formación de maestros y los programas de las asignaturas que lo integraron, impuestos a todo el país en 1973, resultaron insuficientes y defectuosos, por lo menos para superar en lo inmediato las reiteradas críticas que se venían haciendo al normalismo.

Tres cuestiones fundamentales pesan para que en nuestro país se haya vuelto imprescindible realizar profundas

modificaciones a este plan, tal como surge de lo presentado en el Currículum para Maestros de Educación Básica por el Dr. Ovide Menin, Director Nacional de Educación Superior:

"1. Crítica a la institución, supuesto continente.

La institución formadora de

(1) Ovide Menin, Currículum para maestros de Educación Básica, DINES-ORA 1968

una gran coherencia interna. Esta institución hoy, 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. La institución que durante años dió 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 a la universidad. La institución ya no contiene, por efectos del sistema administrativo y docente, al universo de demandantes. Es su apéndice, el actual Profesorado para la Enseñanza Preescolar y Primaria, el que trata de contenerlos durante el corto periodo de dos años, sin relación 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 desubicadas y defectuosas por su carga de normatividad, ajenas a la realidad socio-cultural de la Región.

## 2. *Crítica al currículo académico, en cuanto proyecto político, científico y técnico.*

En el currículo actualmente en vigencia no se percibe el cruce de planos entre la organización curricular como estructura dinámica y la organización institucional como continente de un quehacer específico. La institución llamada todavía "Escuela Normal Superior" (aún 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) tiende hacia otro; no se adecuan para nada. *Este proyecto en su triple dimensión: política, científica y técnica, 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 nada.* Su estructura apendicitaria no participa de la acción global ni específica de la institución antes citada. Trata de formar docentes 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 socio-económica regional; la otra, parte de una supuesta teoría educativa (en singular) y recalca en las didácticas específicas que, en realidad, son metodologías particulares. Estas metodologías pretenden "enseñar a enseñar" en la escuela primaria desde una perspectiva positivista.

## 3. *Crítica al actual sistema de relaciones de transmisión de conocimientos.*

A la actual carrera de "Profesorado para la Enseñanza Primaria" se llega muchas veces sin más interés que el inmediato (salir rápidamente, en dos años, con un título) y otras veces por descarte. Mantiene el tradicional esquema de transmitir los conocimientos expositivamente, 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 incorporarlo. En consecuencia desde una perspectiva pedagógica serena, debe ser incorporado prolijamente, teniendo en cuenta la perfección de la forma, el rigor del método y la sacralización del contenido.* No ha sido concebido para investigar, cuestionar y recrear sino, más bien, para transmitir y retransmitir aquellos saberes. El tiempo destinado a cada una de las asignaturas tampoco lo permite, 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 nuevos conocimientos centrados en el trabajo intelectual y manual y que surja 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.

Si bien en educación no todo depende del modelo curricular, el existente no colabora en una modificación de la formación".

### Nuevo Currículo para Maestros de Educación Básica

El nuevo currículo académico destinado a la formación de maestros de educación básica se encuadra en una concepción democrática del quehacer educacional. Tiene en cuenta los principios que sustentan una educación que, partiendo

de la realidad regional que caracteriza el contexto de nuestras Escuelas Normales, se inscribe en el valor universal de la ciencia, el arte y la tecnología, respetando las características individuales y grupales más diversas y los modos de sentir, pensar y creer de todos los que participan del proceso educativo global: padres, alumnos y docentes.

En respuesta a una invitación del Director de la DINES, un grupo de profesores especializados en formación docente, constituimos un equipo de trabajo con el propósito de desarrollar y especificar los grandes lineamientos del currículum, de modo de hacerles llegar a los docentes afectados a la reforma el apoyo técnico necesario.

Para comenzar el análisis de nuestra propuesta, ofrecemos un diagrama que compara la formación tradicional de maestros (ya presentado) y la estructura del nuevo plan (en experiencia piloto actualmente). Creemos que este diagrama permite apreciar los cambios referidos a duración de los estudios, edad aproximada de ingreso y finalización y ubicación dentro del sistema educativo global.

NIVEL	INICIAL	PRIMARIO							MEDIO					TERCERIO NO-UNIV	
EDADES APROX.	4 - 5 años <i>no obligatorio</i>	6 a 12-13 años <i>obligatorio</i>							12 a 18 años					18 a 20 años	
		GRADOS							AÑOS					AÑOS	
EXTENSION		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º
NUEVO PLAN DE FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA										1º	2º	3º	4º		
										Edad Aprox. 16 a 20 años					

TÍTULO INTERMEDIO: *Bachiller (con orientación pedagógica)*

TÍTULO FINAL: *Maestro de Educación Básica*

## UBICACIÓN DEL PLAN EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

<b>NIVEL MEDIO</b>  <b>A</b>  <i>CICLO BASICO COMUN</i>	<b>NIVEL TERCARIO</b>  <b>B</b>  <i>MAESTROS DE EDUCACION BASICA</i>	<b>ESTUDIOS POSTERIORES</b>  <b>C</b>  <i>NO UNIVERSITARIOS O UNIVERSITARIOS</i>
---	--	--

### Instancia A:

En esta instancia, que llamaremos de ingreso, se conjugan las exigencias administrativas habituales a todo ingreso con el requisito académico fundamental: tener aprobado el Ciclo Básico Común (C.B.C.) de la educación media; ciclo de tres años de duración (edad aprox. 12 a 15 años). Este requisito no impide a quienes hayan realizado el bachillerato de adulto o cualquier otra carrera de educación media postularse como candidato en igualdad de condiciones. En esta instancia de ingreso, el joven o la joven, interesados en formarse como "Maestros de Educación Básica" deben:

1. Asistir a los "Cursos de información" que se realizan durante el mes de noviembre, en los que se explica al interesado de qué se trata, en qué consiste, cuáles son los requisitos, etc., de la carrera del 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 profesores y tienen por objeto la orientación, según intereses, disposiciones, aptitudes, necesidades personales y sociales, etc., de los jóvenes pre-inscriptos.

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 hecho en el grupo y por el grupo, se realizará según pautas a establecer por el equipo de especialistas de la DINES y/o el establecimiento respectivo.

Los jóvenes tendrán así cuando menos- la percepción grupal que les permitirá resolver, momentáneamente, la continuidad de sus estudios con observaciones recientes, respecto de actitudes, aptitudes y recursos personales válidos.

### Instancia B:

En esta instancia el joven cursa, en carácter de alumno regular, durante cuatro años (aprox. entre los 16 y 20 años), la citada carrera de "Maestro de Educación Básica" o similar, según las demandas regionales y locales y de acuerdo con un plan de estudios (Currículum Académico) flexible, periódicamente adaptable a dichas demandas. El plan está concebido para que, en términos de re-orientación permanente, el joven pueda optar al finalizar los dos primeros cursos, por continuar o abandonar dichos estudios según sus intereses más auténticos. Si abandona, tiene derecho al título de Bachiller (con orientación pedagógica), 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.

### ¿QUE NOS PROPONEMOS CON ESTE NUEVO CURRÍCULO?

"1. 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 y 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 de la orfebrería 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 auténtica y se ejecute sin ambages. Una institución capaz de realizar actividades

extra-murales con sentido social y de servicio a la comunidad.

2. *Proponer un currículo regionalizable* que se constituya en 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 de aprendizaje permiten la regionalización del currículum, 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, etc.

El modelo incorpora por último, un conjunto de talleres electivos y un recuadro de espacio y tiempo enteramente libres destinado a la capacidad de organización de los estudiantes que integran el curso.

3. *Replantear el lugar del conocimiento en la escuela.* 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 de 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 currículum de formación de maestros. El Plan vigente adolece de iguales fallas. Deja poco espacio libre para la creación 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 del tiempo individual y colectivo, está ligada al derecho que niños, jóvenes y viejos tienen a equivocarse, sin ser maltratados por ello.* 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 explica 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 coestión que genera el empleo de nuevos procedimientos de aprendizaje". (2)

## ESTRUCTURA DEL NUEVO CURRÍCULO ACADÉMICO

AÑOS	1º	2º	3º	4º	
INGRESO CICLO BÁSICO COMÚN PROGRAMA DE INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN (P.I.O.)	AREA DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE			RESIDENCIAS DOCENTES A - B - C	ESTUDIOS SUPERIORES
	AREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES				
	AREA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN				
	AREA DE LAS CIENCIAS NATURALES				
	AREA DE LA CIENCIA MATEMÁTICA				
	TALLER	TALLER	ESPACIO Y TIEMPO LIBRE	TALLER	TALLER

(2) *Merino, Ovidio. Currículum para Maestros de Educación Básica. DINES. O.E.A. 1982.*

## UN CURRÍCULO FLEXIBLE PARA UNA INSTITUCIÓN ABIERTA AL CAMBIO

*Este modelo curricular necesita insertarse 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. Este currículum está constituido por áreas, cada una de las cuales integra campos afines del saber humano.*

No incluye asignaturas aisladas, por cuanto su naturaleza estructural y dinámica opta por categorías de organización del conocimiento y de la enseñanza diferentes a las tradicionales.

La asignatura actual es un "recorte" que no responde a la concepción epistemológica de este plan. Tampoco

incluye programas analíticos ni señalamientos extensos sobre contenidos. Se espera que los docentes con sus alumnos los construyan y reconstruyan como parte de su formación. Los contenidos de cada área están organizados en módulos que a su vez se abren en diversas unidades. Los módulos son fijos: fueron propuestos por los especialistas que integramos el equipo técnico del proyecto; son representativos de la problemática sustancial que atañe a la formación de educadores. En cambio concebimos a las unidades didácticas como pequeñas subestructuras que cada profesor tiene que organizar según su contexto regional. Esta combinación de pautas generales y especificaciones regionales apunta a concretar propósitos de autonomía, descentralización y regionalización.

Para poder apreciar las novedades que caracterizan este plan transcribimos algunas partes del currículum que describen su estructura.

### UN AREA CLAVE

AÑOS	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	4 <sup>o</sup>	
INGRESO CICLO BASICO COMUN PROGRAMA DE INFORMACION Y ORIENTACION (P.T.O.)	AREA DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE			RESIDENCIAS DOCENTES A - B - C	ESTUDIOS SUPERIORES
	AREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES				
	AREA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION				
	AREA DE LAS CIENCIAS NATURALES				
	AREA DE LA CIENCIA MATEMATICA				
	(TALLER)	(TALLER)	ESPACIO Y TIEMPO LIBRE	(TALLER)	(TALLER)

Este diagrama muestra una estructura en clave. Esa clave, que aparece en forma de T acostada, cumple la función de articular, desde el inicio, el desarrollo teórico-práctico no sólo de su contenido específico (contenido de 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 Curriculum. Por lo tanto se espera que mediante una adecuada coordinación de su propio quehacer con el 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 exploratorias. Los programas fijarán el procedimiento y los métodos de trabajo correspondientes. De lo que se trata fundamentalmente es que durante el 4º año, 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 sustantiva.

Es el momento de la Residencia Docente el que permite:

1) la posibilidad de experimentar, en espacio y tiempo reducidos, la dimensión social que en lo sucesivo será consustancial a su profesión de maestro;

- 2) la integración entre teoría y práctica y
- 3) la articulación entre investigación y acción.

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: análisis crítico que se efectiviza ensayando nuevas formas de comunicación, poniendo a prueba las aptitudes y habilidades docentes aprendidas, observando y tratando de comprender los procesos que sufre la vida de los grupos, vivenciando la complejidad de la tarea educativa, etc.

Esta residencia se lleva a cabo, dijimos, en tres campos de experiencia diferentes y complementarios:

- 1) En instituciones escolares de distinto tipo y carácter: escuelas para niños, adultos, rurales, jardines maternos, de infantes, centros de alfabetización, etc.
- 2) En instituciones no propiamente escolares como sindicatos, hospitales, clubes, entidades barriales, etc., utilizando entre otros recursos los mensajes de los medios masivos de comunicación y
- 3) Iniciación en la investigación a través de la elaboración de un proyecto que sistematice algunos aspectos vivenciados en las etapas anteriores de la residencia. Por ejemplo: análisis del vínculo maestro-alumno en las escuelas rurales y urbanas, de niños y adultos; intereses de los alumnos en el tiempo libre; incidencia de los mensajes de los medios de comunicación masiva; influencia del curriculum por áreas en el rendimiento de Ciencias Naturales; comparación de los aprendizajes de los adultos en sindicatos, escuelas, etc.

Tiempo destinado a la Residen-

cia Docente: 150 horas.

## AREAS COMPLEMENTARIAS

AÑOS		1º	2º	3º	4º	
INGRESO CICLO BASICO COMUN PROGRAMA DE INFORMACION Y ORIENTACION (P.I.O.)	AREA DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE			RESIDENCIAS DOCENTES A - B - C	ESTUDIOS SUPERIORES	
	AREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES					
	AREA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION					
	AREA DE LAS CIENCIAS NATURALES					
	AREA DE LA CIENCIA MATEMATICA					
		(TALLER)	(TALLER)	ESPACIO Y TIEMPO LIBRE	(TALLER)	(TALLER)

El resto del campo curricular está compuesto por cuatro áreas en relación interdisciplinaria:

- 1) Ciencias del lenguaje;
- 2) Ciencias Sociales;
- 3) Ciencias Naturales;
- 4) Ciencia Matemática.

El área clave (en T) opera como un articulador entre ellas, no solamente desde el punto de vista de la implementación metodológica sino además al seleccionar los contenidos específicos. Dichos contenidos están 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 o en su defecto la institución que correspondiere a los propósitos de la regionalización y tipificación del modelo, debe operar como la "sombra" de este nuevo curriculum, para que los contenidos y los métodos de cada área no sean extraños al propósito formativo, específicamente señalado.

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.

## TALLERES

AÑOS	1º	2º	3º	4º	
INGRESO CICLO BASICO COMUN PROGRAMA DE INFORMACION Y ORIENTACION (P.I.O.)	AREA DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE			RESIDENCIAS DOCENTES A - B - C	ESTUDIOS SUPERIORES
	AREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES				
	AREA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION				
	AREA DE LAS CIENCIAS NATURALES				
	AREA DE LA CIENCIA MATEMATICA				
		ESPACIO Y TIEMPO LIBRE			

El plan de estudios incorpora un conjunto de talleres electivos que cada uno 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, artesanías y otros).

Estas actividades libres y complementarias las normaliza cada escuela, en modo particular cuando se trata de actividades extramurales.

Los talleres, en tanto modalidad de trabajo de naturaleza teórico-práctica, integradora, intensiva, que exige un alto nivel de participación activa del grupo, completan, profundizan y amplían estudios y habilidades.

Son de duración cuatrimestral, a razón de una unidad de tiempo semanal (80 minutos) y congregan un número que no excede de 15 alumnos por grupo, cursándose tres por cuatrimestre.

## ESPACIO Y TIEMPO LIBRE

AÑOS	1º	2º	3º	4º	
INGRESO CICLO BASICO COMUN PROGRAMA DE INFORMACION Y ORIENTACION (P.I.O.)	AREA DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE			RESIDENCIAS DOCENTES A - B - C	ESTUDIOS SUPERIORES
	AREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES				
	AREA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION				
	AREA DE LAS CIENCIAS NATURALES				
	AREA DE LA CIENCIA MATEMATICA				
	TALLER	TALLER	ESPACIO Y TIEMPO LIBRE	TALLER	TALLER

La incorporación del "espacio y tiempo libre", tiene como propósito que los alumnos, organizados en pequeños grupos, puedan imaginar proyectos y ejecutarlos desde sus particulares puntos de vista, intereses y posibilidades (intelectuales, sociales, deportivos, artísticos, institucionales y otros). La incidencia del profesor responsable de la ejecución y el asesoramiento debe ser mínima; apenas un coordinador, sólo cuando el grupo lo reclame.

Se aconseja que el profesor que actúe como coordinador destine un tiempo para escuchar informes, discutirlos, etc.

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.

Se destina a esta tarea una unidad de tiempo semanal: 80 minutos.

*Esta reforma que iniciamos necesita acompañarse con un reciclaje en servicio, ya que implica un cambio sustancial tanto en cantidad de años de estudio, cuanto en la organización de los contenidos (áreas, módulos, talleres, etc.), metodologías de trabajo, relación teoría-práctica, etc.*

*Sin embargo, el reciclaje docente por sí sólo es insuficiente para acompañar esta reforma curricular. Es así como, conjuntamente, se implementa una investigación en proceso que posibilite que los éxitos y fracasos puedan ser detectados sobre la marcha para proceder a los ajustes necesarios.*

## Implementación del Nuevo Currículo

### \* *¿Cómo formamos nuestro equipo de trabajo?*

Los dos proyectos mencionados al iniciar esta relación, son implementados con un enfoque interdisciplinario. El equipo técnico está constituido por docentes pertenecientes a las áreas que integran el currículum y especialistas en Psicología, Sociología, Filosofía de la Educación y Educación a Distancia.

### \* *¿Cómo seleccionamos las Escuelas Normales que participan en la experiencia?*

En setiembre de 1987, hicimos llegar, para su lectura y discusión, a las 180 Escuelas Normales de todo el país, un Anteproyecto de Currículum elaborado por la DINES, para la Formación de Maestros de Educación Básica.

Solicitamos remitir el resultado de esta consulta con todos los aportes que la comunidad educativa (personal docente, administrativos, centros de estudiantes y padres de los alumnos) creía importante realizar. Teniendo en cuenta el anteproyecto original y las sugerencias recibidas se redactó el Proyecto, finalmente aprobado por las autoridades educativas nacionales (Resol. Ministerial Nº 530/11-4-88) y que hemos presentado en este trabajo.

Se seleccionaron veintiseis escuelas entre aquellas que: 1) adherían al proyecto y 2) estaban distribuidas geográficamente de manera tal que al año siguiente pudieran operar como escuelas referentes en la extensión de la experiencia.

Los directivos de cada institución concurren a una reunión realizada el 22 de febrero de 1988 en la sede del Mi-

nisterio de Educación de la Nación en la Capital Federal, invitados por esta Dirección Nacional.

El Director Nacional, Doctor Ovide Menin, la Subdirectora Nacional prof. Sulma Guridi Flores, junto con la coordinadora de los Proyectos DINES-OEA prof. Emilce E. Botte y el equipo de profesores que lo integran, presentaron el nuevo currículum, sus fundamentos teóricos y cada una de las áreas que lo componen. Los docentes invitados regresaron a sus escuelas con el compromiso de discutirlo con la comunidad educativa y confirmar su participación o no en la experiencia. Sólo tres escuelas solicitaron posponer su inclusión para 1989 con el objetivo de profundizar, durante 1988, el estudio del enfoque del nuevo plan y recrear las áreas propuestas para su posterior implementación.

### \* *¿Qué tareas desarrollamos durante el primer semestre de 1988?*

Para mayor claridad, separaremos las actividades desarrolladas por cada uno de los Proyectos mencionados.

#### A. Reciclaje en servicio del personal docente de Educación Superior

Las acciones desarrolladas pertenecen a dos modalidades:

- *PRESENCIAL*: con reuniones periódicas en las sedes de las escuelas para discutir y reflexionar acerca de la nueva propuesta curricular y la modificación de actitudes, metodologías de trabajo, recursos y contenidos científicos.

- *A DISTANCIA*: empleando dos tipos de medios; material impreso y audiocassettes.

Sintetizamos las acciones

llevadas a cabo, en los siguientes puntos:

1 Reuniones semanales de todo el equipo técnico para promover el intercambio que favorezca el enfoque interdisciplinario que caracteriza a este proyecto.

2 Elaboración de documentos de apoyo procesados didácticamente. Los documentos entregados hasta el momento son los siguientes:

a) **FUNDAMENTOS TEORICOS:**

Se incluye en este documento reflexiones acerca de algunos conceptos medulares que fundamentan el nuevo currículum (educación básica, identidad cultural, y regionalización); principios didácticos (áreas curriculares, talleres) y lecturas orientadoras.

b) **TALLERES:**

Los talleres presentan en este currículum una de las novedades más importantes.

El documento explicita la tarea institucional previa a la puesta en marcha de los talleres, su organización, la dinámica de trabajo que debiera lograrse, el número posible de alumnos que lo integran, criterios de evaluación, etc.

c) **DOCUMENTOS DE TRABAJO DE CADA UNA DE LAS AREAS CURRICULARES:**

Ciencias del Lenguaje  
Ciencia Matemática  
Ciencias Naturales  
Ciencias Sociales  
Ciencias de la Educación

El primer documento de cada una de las áreas tienen una estructura similar a la que detallamos:

*Presentación*

*Qué es un módulo de aprendizaje*

*Qué es una unidad didáctica*

*Fundamentación del área*

*Cúal es nuestra propuesta*

*Qué implican estos cambios para los alumnos*

*Objetivos generales del área*

*Los módulos de aprendizaje:*

*Por qué elegimos estos módulos?*

*¿Cúal será nuestra colaboración?*

*Explicitación del módulo 1:*

*Unidades que lo integran*

*¿Por qué proponemos estas unidades?*

El segundo documento de trabajo de cada una de las áreas sugiere posibles formas de organizar y diseñar las primeras unidades: bibliografía, posibles actividades, recursos didácticos y formas de evaluación. Los docentes de cada institución tienen la posibilidad de enriquecer esta propuesta para adaptarla a las necesidades de cada unidad educativa.

3 Grabación de audiocassettes.

Las distintas áreas curriculares han grabado charlas entre especialistas, acerca de temas o problemas referidos a la implementación de sus propuestas, que fueron entregados a las escuelas de la experiencia con la intención de abrir otro canal de comunicación. Se les solicitó devolver, por el mismo medio, la respuesta a lo planteado junto con otros interrogantes que fueran surgiendo en la implementación. Los especialistas que integran el equipo técnico del proyecto seleccionarán respuestas que tengan interés general y contestarán dudas, reflexiones o sugerencias.

Para enriquecer este tipo de aportes se realizó un convenio con Telescuela Técnica, institución dependiente del Consejo Nacional de Educa-

ción Técnica (CONET), quien emite por LRAI Radio Nacional un programa semanal de perfeccionamiento docente.

Se seleccionaron las emisiones cuyos temas pueden servir de apoyo al plan de Formación Docente de esta Dirección Nacional, y se enviarán grabadas a las escuelas de todo el país.

Consideramos que este aporte reviste especial importancia sobre todo para aquellas escuelas más alejadas de los centros culturales de nuestro país y que, por ello, tienen pocas posibilidades de acrecentar sus recursos didácticos.

**4** Reuniones en cada escuela entre los docentes afectados a la experiencia y los especialistas del proyecto.

Creemos importante destacar que las visitas fueron realizadas por cinco especialistas simultáneamente, para brindar el asesoramiento técnico a los docentes de las distintas áreas. Estas reuniones de trabajo permitieron la reflexión y discusión acerca de los temas fundamentales del proyecto así como también la manifestación de dudas, el análisis de experiencias, etc.

Se aprovecharon estas visitas para conversar con los alumnos de algunos cursos acerca de su opinión con respecto a los cambios de los que ellos también participan. Manifestaron su apoyo a la experiencia, mostrando gran entusiasmo en la tarea recientemente iniciada.

**5** Atención de consultas en horarios establecidos para tal fin, a cargo de especialistas de las distintas áreas. Estas consultas las realizan los docentes por teléfono o personalmente, según sea la distancia que los separa de la sede del proyecto.

## B.- Investigación Educativa

El Proyecto de Investigación Educativa tiene a su cargo las tareas de seguimiento y evaluación de la implementación de la experiencia, para su posterior ajuste.

¿Qué investigamos?. Las distintas respuestas que produce cada unidad institucional ante el desafío que constituye esta innovación educativa, en función de sus particularidades específicas.

Si bien ambos proyectos (Reciclaje e Investigación) se encuentran interrelacionados, desde la propuesta de seguimiento se diferencian objetivos y tareas, de manera que pueda observarse también la interacción que se produce entre el equipo docente de cada institución y el equipo de especialistas que tiene como función orientar la implementación del nuevo Plan.

El equipo de investigación divide su tarea en dos etapas. En la primera, se centrará en la detección de logros y dificultades en la implementación, apuntando a la comprensión de los procesos institucionales que originan su surgimiento. Se parte de entender que cada institución recrea la propuesta de acuerdo con distintos aspectos de su propia realidad y dinámica (composición y formación docente, localización geográfica, respuesta del alumnado, etc.).

En una segunda etapa, que tendrá lugar al finalizar el ciclo lectivo, se procederá a formular líneas de acción que permitan mejorar la implementación allí donde se detectaron dificultades, apuntando al mismo tiempo los aciertos y atendiendo a las posibilidades de transfe-

rencia de los mismos en el momento de la extensión de la experiencia.

Las tareas desarrolladas hasta el momento por este Proyecto de Investigación, son:

1.- Recopilación de antecedentes (planes de estudio, programas de asignaturas, etc.) que sirven de base al proyecto de Investigación.

2.- Selección y análisis de bibliografía especializada.

3.- Diseño del proyecto de investigación en proceso, desarrollando su marco teórico específico.

4.- Elaboración de instrumentos para la recolección de datos.

5.- Recolección de información en las escuelas.

Como sabemos que este trabajo va a llegar a muchos docentes de nuestro país y de otros países latinoamericanos con los que compartimos seguramente intereses y necesidades, nos sería muy grato que hicieran llegar sus reflexiones acerca de esta experiencia. Es probable que a partir de comunicaciones posteriores con instituciones educativas que estén, como nosotros, intentando mejorar la calidad de la formación de docentes, podamos intercambiar nuestros éxitos y evaluar nuestras dificultades en forma periódica.

Emilce E. Botte

#### DESCRIPTORES

*Currículo de Formación de Docentes - Educación Superior - Investigación por la Acción - Reciclaje*

Proyecto de la Dirección Nacional de Educación Superior - Secretaría de Educación - Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Argentina

# resúmenes analíticos

ARGENTINA

- Nº 0001**                      **Lecto-escritura inicial. Por una igualdad de oportunidades**
- PUBLICACION:**              Comunidad Escolar Democrática, Buenos Aires,  
Año 1986, Nº 1; p.34/63
- UNIDAD:**                      Secretaría de Educación. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- DESCRIPTORES:**              Currículo de escuela primaria-Diagnóstico educacional-Innovación educacional-Perfeccionamiento docente

## DESCRIPCION:

En una entrevista, la Prof. Graciela Carbone-Directora de Planeamiento de la Secretaría de Educación- explicita cada uno de los pasos que fueron imprescindibles para lograr un producto no improvisado ni arbitrario.

## CONTENIDOS:

- 1        El programa de planeamiento con respecto a la lecto-escritura representa la primera prioridad de su gestión. Dicha gestión heredó una crisis en esa área temática, a partir de las prescripciones del diseño curricular de 1981 que se referían al período que debe esperarse en primer grado para empezar a leer y escribir. Esto hacía que el problema estuviera focalizado en las escuelas dependientes de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- 2        Esa nueva experiencia se abordó siguiendo la secuencia metodológica diagnóstico, innovación curricular, perfeccionamiento - diagnóstico: respecto a esta etapa, los resultados mostraron un nivel de logro de los alumnos que de ninguna manera justificaba una postergación en la enseñanza - innovación: a partir de lo anterior, se estimó que en la enseñanza primaria.

- solamente aquel que lo necesita debe ser entrenado; para los demás es una etapa cumplida por maduración, por la ejercitación del jardín (el 93% de los niños habían acudido a él), etc. -perfeccionamiento: para apoyar al docente en relación con esta innovación.
- 3 En la investigación de diagnóstico se trabajó con padres, directores y docentes en ejercicio y finalmente con una población de 3036 alumnos de 1º, 2º y 3º grado.
  - 4 Como un antecedente, señala que en el año 1984 se elaboró un documento preliminar de orientaciones para el docente que llegó a todas las escuelas pero no tuvo el efecto esperado.
  - 5 En el año 1986, se eliminaron todas las restricciones en el primer grado, tanto en tiempo para leer y escribir como en metodología de enseñanza y elección de libro de textos. Se devolvió al director y maestros la libertad de decisión en torno a ello.
  - 6 Se estimó que para producir una innovación a fondo de enfoque y metodología, el docente necesitaba ser acompañado. En virtud de eso se organizó un curso de lecto-escritura a distancia complementado por actividades presenciales -dos optativas y una obligatoria- destinado al personal involucrado en la reforma (supervisores, directivos y maestros)
  - 7 La necesidad del curso a distancia se fundamentaba, desde el punto de vista del planeamiento, por ser la única respuesta posible a un problema que tenía al envergadura; 6000 personas involucradas entre supervisores, directivos y docentes.-
  - 8 El curso dura siete meses, uno por módulo. Los maestros son atendidos por tutores -maestros y directores convocados- que recibieron capacitación, especialmente en lecto-escritura.
  - 9 El control de la eficacia del curso lo hace la Dirección de Investigaciones mediante la evaluación formativa del curso a distancia.
  - 10 El docente de otras jurisdicciones puede acceder a los módulos del curso a distancia, pero no aisladamente, sino a través de instituciones u organismos oficiales.
-

- Nº0002                      Independencia e innovación en tecnología educativa. Acción-Reflexión
- AUTOR:                      Luckesi, Cipriano Carlos, en colaboración con el equipo técnico de ABT
- PUBLICACION:                Tecnología Educativa. Año XV, Nº 71/72, julio-octubre 1986, p. 55/64
- UNIDAD:                      Associação Brasileira de Tecnología Educativa ABT
- DESCRIPTORES:              Tecnología Educativa- Innovación Educativa- Proceso cognoscitivo-Identificación de necesidades- Praxis educativa - Brasil

## DESCRIPCION:

Documento base del XIV Seminario Brasileiro de Tecnología Educativa (Río de Janeiro, 26 de setiembre a 1 de octubre. 1982)

## FUENTES:

19 referencias bibliográficas

## CONTENIDOS:

- 1            En la INTRODUCCION se refiere a la ABT; a la importancia del Seminario Nacional como un "foro de debates" en el que se presentan experiencias que son divulgadas y que probablemente serán utilizadas; a la Asociación en el contexto de esos Seminarios y en particular a su participación en el XIV Seminario Nacional, la cual versará sobre cuestiones de independencia e innovación en Tecnología Educativa, desde el punto de vista del conocimiento. Señala que *"la independencia, obligatoriamente, conduce a la originalidad y, por eso mismo, a la innovación"*.
- 2            El segundo punto, CONOCIMIENTO CRITICO COMO FUNDAMENTO DE LA TECNOLOGIA EDUCACIONAL, está compuesto por dos partes: Compromiso conceptual y Tipo de conocimiento fundamental de la práctica en tecnología educativa. En la parte Compromiso conceptual analiza dos conceptos de tecnología educativa

cacional que fueron tratados en el XI Seminario Nacional de ABT, realizado a fines de 1979:

-El primero, que era el que más se adecuaba a las prácticas de 159 de los 266 organismos que realizaban actividades de tecnología educacional en Brasil, expresa: *"La tecnología educacional es una forma sistemática de planear, implementar y evaluar el proceso total de aprendizaje y de instrucción en términos de objetivos específicos, basados en investigaciones de aprendizaje humano y comunicación, empleando recursos humanos y materiales, de manera de tornar la instrucción más efectiva"*.

Según el autor, este concepto tiene un estricto aspecto instrumental y eficientista.

-El segundo es un concepto teórico que sintetiza un nuevo enfoque: *"Fundamentándose en una opción filosófica, centrada en el desarrollo integral del hombre, inserto en una dinámica de transformación social, concretizándose por la aplicación de nuevas teorías, principios, conceptos y técnicas, en un esfuerzo permanente de renovación"*.

Globaliza tres elementos fundamentales de cualquier acción humana: una opción filosófica, una contextualización social de acción y el uso de principios científicos e instrumentos técnicos de transformación. Aclara, el autor, que esto implica un *"compromiso político con la producción y la divulgación de conocimientos originales que fundamenten su práctica y que avallien la práctica de los educadores"*.

En cuanto al Tipo de conocimiento fundamentador de la práctica en tecnología educacional, se refiere al sentido común y al sentido crítico como niveles del conocimiento que hacen a los diversos niveles de conciencia y eficiencia y los relaciona con los fines de la acción educativa, los mecanismos epistemológicos del conocimiento y con la independencia e innovación de la tecnología educativa.

3

### EL TERCER PUNTO TRATA EL CONOCIMIENTO ORIGINAL COMO CONDICIÓN DE INDEPENDENCIA E INNOVACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCACIONAL

Se refiere en primera instancia, al Conocimiento original como condición de independencia a partir de que el conocimiento, fundamento de toda y cualquier práctica humana puede ser liberador u opresor, según su nivel de profundidad, según quien lo detenta o como se usa.

Sigue con El desenvolvimiento de estudios e investigaciones originales como condición de independencia e innovación en tecnología educacional, reseñando su introducción en Brasil, señalando el peligro de convertir se en consumidor de productos de comunicación y pedagógicos e instando al estudio y la reflexión sobre el tema.

4

### EL ÚLTIMO PUNTO DEL DOCUMENTO, MECANISMO PARA LA INDEPENDENCIA E INNOVACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCACIONAL

ACCION-REFLEXION propone partir de la originalidad de la realidad, situada en el espacio y en el tiempo.

Se refiere al mecanismo acción-reflexión, destaca las consecuencias de su utilización y señala algunas condiciones para un empleo eficiente de ese mecanismo.

---

COLOMBIA

Nº 0003

La innovación en educación. Identificación, documentación y caracterización de seis casos en Antioquía.

AUTOR:

Restrepo G., Bernardo; Acevedo, Eduardo; Betancur B., Jesús; Cartagena B., Jaime; Echeverría, V. Amparo Rendon C., Luis Fernando; Posada P., Gustavo; Jaramillo H., Gonzalo; Palacio L., Luis Hernán; Giraldo R., Socorro; Cardona C., Giraldo; Carrillo G., Orlando; Correa U., Santiago.

PUBLICACION:

Patrocinio del Comité Central de Investigaciones de la Universidad de Antioquía, 1985, 307 p.

UNIDAD:

"Programa Especial en Investigaciones, Innovaciones y Tecnologías en Educación" del Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales "Francisco José Caldas", COLCIENCIAS: Proyecto "Identificación y Documentación de Innovaciones Educativas y Tecnologías Apropriadadas en Educación".

DESCRIPTORES:

Innovación Educacional- Experiencial- Estudio de casos- Colombia

DESCRIPCION:

Investigación cuyos objetivos son identificar, caracterizar y documentar las innovaciones empíricas y sistemáticas que actualmente se llevan a cabo en la "educación básica" en el Departamento de Antioquía; proponer un modelo de caracterización y documentación de innovaciones educativas; hacer recomendaciones sobre financiación, difusión y disseminación de

innovaciones promisorias.

#### FUENTES:

Bibliografía general; bibliografía de cada caso; entrevistas; documentos.

#### CONTENIDOS

##### 1 PRIMERA PARTE: Proyectos generales, estudio exploratorio y diseño metodológico.

I. Proyecto inicial presentado a COLCIENCIAS como pauta para la caracterización de las innovaciones: contiene antecedentes, alcances de la caracterización, objetivos del inventario y modificaciones que obedecen a sugerencias concretas presentadas al investigador principal por COLCIENCIAS

II Diseño metodológico definitivo de los casos estudiados. Comprende:

-A. Representaciones de los casos: los estudios exploratorios concluyeron con la elección de seis casos cuya tipicidad y variedad fue conveniente establecer para determinar la validez y confiabilidad de las generalizaciones que se hagan.

-B. Diseños por subproyectos: 1.El Caso ACAIPA-entidad con personería jurídica constituida en Medellín por la asamblea de Padres de Familia, asis tentes del Equipo Asesor de los Jardines Infantiles Campesinos, Futuro para la Niñez e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- asociación que se organizó con el fin de que los campesinos, padres de familia y jardineros manejen directamente los fondos ofrecidos por el ICEF destinados a la atención de los menores de 7 años según la ley colombiana. 2. El Caso del METODO SUCRE iniciado en 1973 como una alternativa pedagógica en pos de la actividad del niño y del grupo, ensayado fundamentalmente en el nivel de enseñanza primaria en escuelas rurales y colegios urbanos, tendien te a lograr metodologías adecuadas para la escuela unitaria. 3. El Caso del Proyecto Escuela - Hogar del CINDE - Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- que lleva a cabo una experiencia enfocada a la educación preescolar como una manera específica de incorporar la comu nidad en las tareas educativas, especialmente la familia. 4.El Caso del Método Laubach del CLEBA, que consiste en la metodología de educación popular seguida por el Centro Laubach para al educación básica de adultos. 5.El caso de los "Facilitadores" de Orientación Escolar, enmarcado dentro del programa de psicorientación y que a través de la División de Consejería y Orientación Profesional lleva a cabo la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia. Fue creado como apoyo al currículo, ante la imposibilidad de satisfacer todas las necesidades de psicorientación con profesionales dota

dos de grado universitario. 6.El Caso de Educación a Distancia de la Universidad de Antioquía, Proyecto EDI-U. de A., que tuvo sus antecedentes en el programa de "Universidad Desescolarizada, UNIDES", y fue experimentado por esa Universidad en 1979 y evaluado en 1975. A partir de 1980 y teniendo en cuenta las experiencias dejadas por la primera etapa, se reinició el programa en cerca de cuarenta municipios con un grupo de 500 estudiantes.

- 2      **SEGUNDA PARTE: Resultados de la Documentación y caracterización de los casos.**  
- Distintos grupos de coinvestigadores presentan los resultados de los respectivos casos.
  
- 3      **TERCERA PARTE: A manera de conclusiones y generalizaciones sobre innovaciones en educación.**  
Esta parte contiene! I. *Conclusiones sobre el origen, desarrollo y perspectivas de las innovaciones estudiadas* II. *Qué documentar y caracterizar en el estudio de innovaciones educativas.*

## **METODOLOGIA:**

### **A. Representatividad de los casos**

- Se realizaron estudios exploratorios que concluyeron con la selección de seis casos, cuya validez y confiabilidad están garantizados por el diseño y ejecución de cada uno de ellos.
- Las generalizaciones comunes sobre innovaciones educativas como tales, no individual sino genéricamente consideradas, sólo pueden garantizarse a partir de la significación de los casos estudiados. Por ello se consideró la representatividad de los casos estudiados a la ley de varios criterios, deduciendo así su poder generalizador.
  - 1º Criterio oficial-privado
  - 2º Criterio diferencial rural-urbano
  - 3º Criterio socioeconómico
  - 4º Cuatro de los casos se aplican a la educación formal y dos a la no formal; algunos son de cobertura amplia y otros son ensayos a micronivel, mientras uno se aplica a nivel universitario; los otros se experimentan en los niveles preescolar y primario.

### **B. Diseños por Suproyecto**

En términos generales, con variantes según los casos, incluyen:

- a) El objeto de estudio
- b) Objetivos del estudio
- c) Documentación y caracterización de la historia fuentes y efectos de la

innovación

d) Determinación de agentes de la innovación y de las posibilidades de generalización

e) Variables utilizadas para la elaboración de instrumentos y plan de análisis

f) Población y muestra

g) Instrumentos

h) Plan de Análisis

#### CONCLUSIONES:

Los dos últimos capítulos del estudio se refieren a conclusiones generales a lo largo de la investigación y a generalizaciones sobre documentación de innovaciones. El primero de ellos está dedicado al análisis del surgimiento de las innovaciones, consideradas; a la forma cómo se han desarrollado - estrategias, recursos y obstáculos que cada una a enfrentado en su curva vital-; a los tipos de agentes creadores, adoptantes y renuentes, y a los de terminantes del estado de solidez actual de las innovaciones. El último capítulo se concreta a sugerir, a partir del estudio de los seis casos caracterizados, los aspectos básicos por considerar en la documentación de innovaciones educativas.

---

#### COLOMBIA

Nº 0004

Alternativas de Educación para Grupos Culturalmente Diferenciados

AUTOR:

Ardila, Irenarco; Rojas Aspiazu, Luis; Yañez, Cecilia; Ponce, Patricio; Hernández Franco Gabriel; López, Virginia -Reyes Mazón, Manuel; Nilo, Sergio U.; D'Ambrosio Ubiratan; Ortíz Rescaniere, Alejandro; Duque, Ana María - Nilo Sergio U.

PUBLICACION:

Organización de los Estados Americanos. Washington, U.S.A. 1983. 197 p.

UNIDAD:

Programa Regional de Desarrollo Cultural

DESCRIPTORES:

América Latina - Desarrollo Cultural- Programa de Educación - Experiencia Educacional - Estudio de

**DESCRIPCION:**

El presente volumen registra en forma compendiada las ponencias e informes finales del Grupo de Expertos en Educación y Cultura convocados por el Programa Regional de Desarrollo Cultural a deliberar sobre temas relevantes para nuestros países y pueblos.

**FUENTES:**

Bibliografía con 5 títulos

**CONTENIDOS:**

Condensamos la Presentación hecha por Inés G. Chamorro, Jefe de la División de Patrimonio Cultural Departamento de Asuntos Culturales, que ofrece una excelente descripción del trabajo:

-Al planear el presente Compendio sobre ALTERNATIVAS DE EDUCACION PARA GRUPOS CULTURALMENTE DIFE RENCIADOS, se eligió como principal criterio orientador el mo mento histórico de América y la connotación sociocultural del fenómeno educativo.

-Los Ministros de Educación, en la Décima Reunión del Conse jo Interamericano para la Educación la Ciencia y la Cultura, efectuada en Colombia en 1980, aprueban el CONSENSO DE BOGOTA SOBRE REGIONALIZACION EDUCATIVA A NIVEL NACIONAL (Res. CIECC-480/80) y el CUMPLI MIENTO DEL CONSENSO DE BOGOTA (Res. CIECC- 488/ 80) que sugiere la realización inmediata de acciones concretas por parte de la Secretaría General y la invitación a los Estados miembros para su participación en ellas.

-Las recomendaciones de la Primera Reunión Técnica sobre Educación y Cultura Popular Tradicional celebrada en Cuenca, Ecuador, en 1979, recojen el conocimiento y productos de experiencias de sesenta especialistas de los sectores cultural y educativo de las Américas.

-Tomando como punto de partida las recomendaciones de la Reunión Técnica de 1979, se dá comienzo a una serie de activi dades "piloto", con el propósito de presentar a los países ameri canos algunas estrategias adecuadas para el desarrollo de proyec tos en los cuales la educación cumpla su importante papel.

La seis Alternativas presentadas en Cuenca no constituyen los únicos casos dentro de este esfuerzo integrador de la Cultura y la

Educación con vistas a un desarrollo equilibrado pero sí una muestra muy significativa en este proceso. Su elección se debió, en primer término, a los importantes resultados obtenidos en su desarrollo, y en segunda instancia, sólo participaron esos seis casos debido a las disponibilidades financieras que impidieron invitar a otros educadores con experiencias dignas de consideración.

El contenido de esta publicación se presenta en dos partes principales. La PRIMERA incluye cada Alternativa en la forma en que fue presentada en Cuenca respetando su redacción original, seguida del diálogo generado por la misma. El orden en que aparecen es el de su presentación en esa reunión interdisciplinaria.

La SEGUNDA parte del Compendio incluye comentarios y reflexiones de algunos participantes en la reunión de Cuenca, sobre aspectos culturales y educativos que les sugirieron las Alternativas presentadas, de acuerdo con su formación y experiencia.

-La exposición de las Alternativas estuvo a cargo de educadores que participaron en el diseño o creación del respectivo programa, o están colaborando en el desarrollo de los mismos.

Elas son:

1. *PROGRAMA BASCONIA-LA FLORIDA, UNA OBRA EDUCATIVA PARA MUCHACHOS CALLEJEROS EN BOGOTA*, presentación por Irenarco Ardila.

El programa atiende muchachos callejeros, para lo cual cuenta con una infraestructura bastante definida, creada para resolver las necesidades del grupo, y apoyada directamente por el gobierno del Distrito Especial de Bogotá.

2. *PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS AYNÍ RUWA 4*, de Bolivia, con presentación a cargo de Luis Rojas Aspiazu.

Trata de rescatar las dinámicas más auténticas de los grupos indígenas bolivianos a través de una relación espontánea de reciprocidad, por medio de la cual se capacitan los distintos agentes educativos necesarios tanto para el desarrollo de las comunidades, como para que éstas puedan defenderse de la agresión de la ciudad, preparándose para una comunicación coherente con la cultura ciudadana sin desvirtuar su propia personalidad cultural

3. *LOS CENTROS INFANTILES CAMPESINOS (GUAGUAHUASIS)* de Ecuador, presentados por Patricio Ponce.

El Programa tiene como objetivo la educación integral del niño de edad preescolar en su propio contexto. Es una actividad del Fondo de Desarrollo Rural Marginal (FODE RUMA) del Banco Central del Ecuador, que cuenta -además- con la asistencia de agencias internacionales.

4. **PROGRAMA PADRES E HIJOS (P.P.H.)**, de Chile, presentado por Cecilia Yanez.

El P.P.H. es un programa de educación no formal dedicado a los niños de edad preescolar, donde los padres se convierten en docentes, y al lograr su propósito la acción trasciende a toda la familia y a la comunidad.

Es una experiencia iniciada por el Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CIDE), de Chile, iniciativa privada que cuenta con apoyo local e internacional.

5. **EL PROYECTO EDUCATIVO DE LOS GRUPOS ETNICOS DE MEXICO: LA EDUCACION INDIGENA BILINGUE BICULTURAL**, presentación a cargo de Franco Gabriel Hernández.

Es un programa a nivel nacional para la revalorización de las expresiones culturales de los grupos indígenas mexicanos, a través del proceso educativo formal.

Representa la iniciativa de los distintos congresos nacionales del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas.

6. **ROBSTOWN: UN PROGRAMA BILINGUE EJEMPLAR**, Texas, Estados Unidos, presentado por Manuel Reyes Mazón.

Busca la reafirmación de los valores propios de esta comunidad, como parte de la población chicana del país, con el fin de preparar a los niños y a los jóvenes para el mejor aprovechamiento de los servicios del sistema educativo y el logro de una participación decisiva en la actividad estatal y nacional. Esta experiencia está a cargo del Congreso Nacional de Asuntos Colegiales (CONAC), entidad privada establecida en 1971 con el propósito de promover la educación y preservar la identidad cultural y los derechos de los hispano parlantes en los Estados Unidos. Pone el énfasis en la educación no formal para el desarrollo comunitario y en programas de educación formal en todos los niveles.

---



que permita el mejor aprovechamiento de la computadora para elevar la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje, que no se reduce sólo a las relaciones directas entre educador y educando, sino al conjunto de acciones tendientes al desenvolvimiento y la realización plena del sujeto que aprende. Indica las fases en las que se efectuará la introducción de la computación electrónica en el tercer grado de la educación secundaria: Fase de Experimentación y Fase de Generalización

-Señala la estrategia: en su fase inicial el Proyecto COEEBA-SEP contempla la introducción de la computación electrónica en el tercer año de secundaria, en cuatro áreas de aprendizaje: español, ciencias sociales, matemáticas y ciencias naturales.

-Se refiere a las modalidades del Proyecto: la operación del equipo computacional en el Salón de Clase, en Talleres de Computación, en Laboratorios de Computación y en los Centros COEEBA-SEP. Define cada una de dichas modalidades.

3. Termina el con el análisis de las "razones específicas en que se sustenta la estrategia propuesta":
- Eficiencia y Congruencia Educativa
  - Madurez del Educando
  - Preparación del Profesor
  - Estudio de las Ciencias

---

## URUGUAY

- Nº0006** La Educación Primaria y la Formación Docente en una Propuesta de Cambio
- AUTOR/ES:** Ver. Contenidos
- PUBLICACION:** "Primer Seminario Regional Montevideo 15 al 19 de diciembre de 1986. Montevideo, 1986
- UNIDAD :** Unesco Red Picperme Codicen
- DESCRIPTORES:** Proyecto - Método de Enseñanza- Perfeccionamiento del Docente- Experiencia Educacional -Uruguay
- DESCRIPCION:**

El presente documento contiene la síntesis de 26 proyectos en distintas

etapas de formalización que demuestran que es posible encarar desde una perspectiva de cambio, los viejos y los nuevos problemas de la educación y de la formación docente.

## CONTENIDOS:

En cada proyecto se establece:

- 1- Sede del Proyecto
- 2- Período de ejecución
- 3-Fundamentación
- 4-Determinación del aspecto innovador
- 5-Evaluación de la importancia del proyecto

Los proyectos presentados son:

*-Implementación de cursos con metodologías participativas*

Alvarez Yolanda

Lockant Elisa

Peñalva Elsa

Gioia Zulma

*-El docente como apoyo en un Plan de Educación no formal*

Equipo de Profesores de Formación Docente de Fray Bentos, Maestros y Técnicos del medio

*-Luz, imagen y sonido*

Gomez Refas, José

*-Metodologías innovadoras en el área de la educación en población a través de acciones de educación a distancia*

Vazquez Petrides, Juan Antonio

*-El maestro itinerante especializado en el área de Educación Artística en el medio rural.*

Sosa, José Wilson

*-El grabador en el aula como recurso para mejorar la Expresión Oral*

Ferreira Rodríguez, Herbel Elio

*-La formación de educadores en las metodologías de aprender a pensar y la implementación del Programa Ariel de la Prof. Alicia Gango en Educación Primaria*

García Carmen Cabrera, Adela Montañés Ivonne

*-Misiones itinerantes*

García Teske, Eduardo; Laborda García, María Cristina ;Pedrazzi Scaglia, Darío.

*-Modelo de actualización docente y educación a distancia*

Antelo, Graciela P.

*-La Cooperación como forma de convivencia participativa en una sociedad democrática*

Almeida Andrade, Marlene.

*-La educación ambiental en la Formación Docente*

- Ripoll de Suarez, María Isolina.  
*-Estrategias para la actualización del docente en ejercicio*  
 San Martín, Nora; Seguro, Olga  
*-Inserción inicial del estudiante magisterio-profesoral en ámbitos más amplios del macro sistema social*  
 Saez, Alfredo  
*-Experiencia sobre una metodología para la inserción del Lenguaje Logo en los niveles primario y de formación docente*  
 Ferreyro, Susana; Pereira, Javier; Malan, Alicia; Montañés Ivonne.  
*-Centros de atención de niños de 3 a 10 años*  
 Irma de Ferreira, Marta Isabel.  
*-Arte, praxis e integración*  
 Salomón Azar García Eduardo  
*-El niño y el juego como unidad didáctica integradora*  
 Giannoni, Agustín; Osta, Sara; Elgue, Mara; Peraza, Lili;  
*-Del Jardín de Infantes a los Sistemas de Información*  
 Dorfman, Raúl  
*-Creación de una Oficina de Planeamiento Innovadora en el área del Consejo de Educación Primaria*  
 Dotta, Griselda; Isler, Lydia; Rapetti, Susana; Saenz, Ana María; Elorga, Alicia; Villas Boas, Vilma  
*-El educador no formal*  
 Gago de Papa Blanco  
*-Como propiciar el español en zonas de frontera: un desafío*  
 Alvarez de Guadalupe, Emilsia  
*-Educación bilingüe en los departamentos de frontera*  
 Rodríguez Bortagaray  
*-Cómo facilitar el aprendizaje*  
 Legazcue, Amílcar Jesús  
*-Centro Municipal de Expresión Oral y Escrita*  
 Rojas Martín, Roberto  
*-Estrategias para la actualización del Docente en ejercicio*  
 Fernández Lugo, Ernesto Daniel  
*-Una nueva propuesta en la Educación de Adultos*  
 Gago de Papa Blanco, Alicia  
 El objetivo de estos proyectos es, en líneas generales, elevar la calidad de la educación para hacerla más efectiva, con propuestas de perfeccionamiento docente y aplicación de nuevos recursos metodológicos de aprendizaje. Todo ello enmarcado en la convivencia participativa de alumnos, padres y comunidad.

## METODOLOGÍA

Varía de acuerdo a la implementación de cada proyecto o experiencia innovadora.

- Nº 0007** Proyecto Especial de Educación Preescolar "Centros"
- AUTOR:** Prieto Silva, Víctor
- COLABORADORES:** Quiroz de Bellosín, América; Graterón, Susana
- PUBLICACION:** Ministerio de Educación/Organización de Estados Americanos. Caracas. 1987. 63p.
- UNIDAD:** Dirección General Sectorial de Educación Básica y Media Diversificada. Dirección de Educación Preescolar.
- DESCRIPTORES:** Educación Preescolar- Proyecto- Centro Preescolar- Experiencia Educativa- Venezuela

**DESCRIPCION:**

Este proyecto consiste en una propuesta del programa "Centros del Niño y la Familia", un modelo de educación no convencional de base interinstitucional, para la atención integral de los niños preescolares de 0 a 5 años pertenecientes a los estratos socioeconómicos más bajos de la población venezolana.

El trabajo fue coordinado y supervisado por Mariela Silva de Toledo, Directora de Educación Preescolar-; Freddy López Guédez, Jefe de la División de Programas No Convencionales- y Elsa Vargas de De Novi, Asesora- Ministerio de Educación de Venezuela.

**FUENTES:**

Bibliografía con 14 títulos

**CONTENIDOS:**

1. Comienza con la introducción en la que se hace una breve presentación de la propuesta del programa "Centros del Niño y la Familia":
  - Pretende brindar orientación y apoyo permanente a las familias y a la comunidad en el proceso de crianza de sus hijos, a través de una actividad educativa y sistemática, mediante la participación de promotores comunitarios
  - Toma en cuenta las necesidades sentidas por la comunidad en torno a las áreas de orientación: *SALUD, NUTRICION, DESARROLLO PSICOLOGI*

### CO, ORIENTACION LEGAL y EDUCACION.

-Está enmarcado dentro del concepto de educación no formal.

-Se desarrollará bajo una modalidad auto-gestionaria, mediante un proceso de investigación comunitaria, análisis y acción, denominada INVESTIGACION-ACCION

#### 2. Continúa con Algunas Concepciones Teóricas:

-Se refiere a las fórmulas no convencionales para atender al niño, todas ellas dentro de una dimensión amplia donde las acciones están encauzadas no sólo al niño, sino a todos aquellos elementos que configuran su contexto

-Define a la educación popular y señala su importancia

-Señala las características que debe tener un programa de atención integral al niño preescolar.

-Destaca la importancia del medio familiar para el desarrollo del niño y se refiere a sus funciones y a las orientaciones que hay que ofrecer a la familia, ayudándola en el ejercicio de sus funciones

-La estrategia metodológica básica del programa será la de propender a un desarrollo cogestionario a través de la investigación-acción. Profundiza en el análisis de este proceso de investigación comunitaria

-Culmina este punto con el tratamiento del concepto de desarrollo humano.

#### 3. Sigue con La Estrategia de Acción de los "Centros" del Niño y la Familia, punto principal de la propuesta, que comprende:

1. Antecedentes

2. Descripción

3. Concepción del Programa

4. Fundamentación

4.1 Social

4.2 Legal

5. Premisas del Programa

6. Principios

7. Objetivos

8. Areas del Programa "Centros del Niño y la Familia"

9. Etapas del Programa

9.1 Sensibilización

9.2 Diagnóstico

9.3 Redefinición de la propuesta de acción

9.4 Promoción

9.5 Ejecución

9.6 Evaluación y seguimiento

#### 4. La propuesta termina con La Organización que, en este caso, busca la necesaria relación entre la estructura de la unidad de trabajo y las modali-

dades del personal que la integra.

-El Programa "CENTROS DEL NIÑO Y LA FAMILIA" está adscripto a la División de Programas No Convencionales de la Dirección de Educación Preescolar. Dentro de la estructura organizativa de la División existe la COORDINACION DEL PROGRAMA "CENTROS DEL NIÑO Y LA FAMILIA", conformada por el Coordinador Nacional, un equipo técnico, el equipo de supervisión y personal de la Secretaría.

- A nivel de las Zonas Educativas, la administración del programa es responsabilidad de la Jefatura de Sección de Educación Preescolar, a través del Coordinador Zonal.

-El Docente Promotor proyecta su acción sobre la comunidad a través de trabajo en grupos, cuyas dimensiones oscilan entre cien y cincuenta mil familias

-La figura clave dentro del programa es la del Promotor Comunitario, cuya responsabilidad es la de desarrollar acciones de contacto directo con los usuarios de programa: niños menores de 6 años, las madres, la familia y la comunidad.

---

## VENEZUELA

Nº 0008 Operatividad en los "Centros" no convencionales de educación preescolar.

AUTOR: de Mazza, Susana

PUBLICACION: Ministerio de Educación/Organización de Estados Americanos. Caracas. 1987. 79 p. y anexos sin paginar (mimeo).

UNIDAD: Proyecto especial de educación pre-escolar "Centros"

DESCRIPTORES: Educación Preescolar-Proyecto-Centro Preescolar  
Experiencia Educativa -Venezuela

DESCRIPCION:

Este trabajo presenta la operatividad de los "Centros" No Convencionales de la Dirección de Preescolar, del Ministerio de Educación

## FUENTES:

Bibliografía con 14 títulos: Documentos, folletos y material promocional con 14 títulos -Audiovisuales con 2 títulos

## CONTENIDOS:

1. Comienza con la **Introducción** en la que:
  - Presenta al Programa "Centros", proyecto especial de la Dirección de Pre-escolar, que marca una pauta dentro de lo que es la Educación Preescolar en Venezuela, introduciéndose en la búsqueda de nuevas alternativas de educación temprana en las zonas de menores recursos, bajo una óptica no convencional que aspira llevar este nivel educativo a todos los niños menores de seis años, con el concurso de sus padres, de su familia y de la comunidad donde se desenvuelven
  - Aclara que se persigue, igualmente, orientar a las comunidades hacia la organización (asociaciones de vecinos); hacia los grupos intermedios (comité de madres, deportes, folklore); en la búsqueda del crecimiento personal (de todos los involucrados en el programa); en el crecimiento del sector donde se opera; en el reconocimiento en diferentes niveles; en la planificación de acciones con las familias y los niños, objetivo central del Programa y de la Dirección de Preescolar.
2. Continúa con la **Primera Parte**, que comprende la exposición de **Experiencias Previas en Venezuela de Educación No Convencional de Niños Preescolares"**
  - Aclara que el programa actual procurará un modelo diferente del de un "servicio" en el sentido tradicional, y adoptará la forma de un proceso de desarrollo comunitario
3. En la **Segunda Parte** -que contiene la **Descripción General del Programa Centros No Convencionales**- incluye objetivos, componentes del programa, metodología, momentos, configuración de los Centros y cobertura actual.
  - El programa se plantea objetivos en el plano institucional, en las familias y comunidades y en los niños
  - Los componentes del programa son Salud, Nutrición Desarrollo Psicológico, Atención Pedagógica, y Legal.
  - El programa se apoya en una metodología de investigación-acción
  - Las estrategias de acción están basadas en el Hogar, en Grupos Intermedios, en Grupos Conformados y en la Comunidad.
  - El desarrollo del programa se da a través de distintos modelos que se configuran de acuerdo con la dinámica de cada Centro y de la Comunidad donde se encuentra operando; *Sensibilización, Diagnóstico, Redefinición*

*de la Propuesta del Programa, Promoción, Ejecución y Evaluación y Seguimiento*

-Cada Centro o unidad operativa se encuentra conformado por un docente de preescolar, 10 promotores y 100 familias, con el apoyo de organizaciones comunitarias del sector y el apoyo técnico y de materiales del Ministerio de Educación y demás instituciones

-La cobertura actual del programa comprende 14 unidades operativa a nivel de Sectores del Distrito Federal y otros Estados

4. En la Tercera Parte trata la Operatividad en los Centros, eje central de este trabajo. Inicia este punto con el Proceso Organizativo del Programa. Continúa con el Equipo Ejecutor, que incluye desde el personal directivo, técnico, coordinador, hasta promotores, representantes de organizaciones vecinales familias participantes en el desarrollo del Programa; sus funciones, actividades, tareas y perfil de algunos de los integrantes del equipo; aspectos de la capacitación del equipo; planificación de actividades; los momentos del Programa y componentes del mismo y las acciones que se han realizado en las diferentes instancias.
5. Presenta tres anexos, correspondientes a los convenios establecidos para el desarrollo del Programa
6. Reproduce material de promoción elaborado en los Centros
7. Incluye los instrumentos de diagnóstico; de remisión médica de casos a instituciones locales, dispensarios u hospitales y para el inicio en la atención y orientación de casos de carácter legal.

---

VENEZUELA

Nº 0009                      Propuesta de extensión del Programa "Centros del Niño y la Familia"

AUTOR:                      Acosta Lorcas, Tibisay

PUBLICACION:              Ministerio de Educación/Organización de Estados Americanos. Caracas. Diciembre, 1987. 49 p. y anexos sin paginar (mimeo)

UNIDAD:                      Proyecto especial de educación pre-escolar "Centros"

**DESCRIPTORES:** Educación Preescolar - Proyecto- Centro Preescolar  
Experiencia Educacional-Venezuela

**DESCRIPCION:**

Es una propuesta de extensión para tres estados venezolanos, hecha por el equipo que integra el Programa Centros del Niño y la Familia, que atiende de manera integral a niños en edades comprendidas entre 0 y 6 años, en las áreas de salud, nutrición, educación pre-escolar, desarrollo psicológico y orientación legal.

**FUENTES:**

Bibliografía con 12 títulos. Revistas, folletos y materiales promocionales, con 9 títulos

**CONTENIDOS:**

El trabajo consta de Introducción, cinco partes, Anexos y Fuentes.

1. En la Introducción, el autor describe el Programa Centros del Niño y la Familia, configurado a través de un convenio establecido entre el Ministerio de Educación y el Centro de Investigación para la Infancia y la Familia de la Universidad Metropolitana  
-Es un programa educacional de corte no convencional, de carácter cogenionario y autogestionario, aprovechando los recursos que aporta el apoyo institucional vinculado a los recursos internos de la comunidad. Se está llevando a cabo con resultados bastante satisfactorios en diez Centros ubicados en áreas de privación económica.  
-Se trata de una experiencia pedagógica que sale del aula para enfrentar directamente los problemas sociales que la escasez de recursos trae a las comunidades.
2. En la parte **Áreas de Atención del Programa** enumera las cinco áreas de atención fundamentales - Salud, Nutrición, Educación Pre-escolar, Desarrollo Psicológico y Orientación Legal - y plantea las estrategias que en cada una de ellas se están desarrollando en los diferentes Centros.
3. Formula, en la siguiente parte, la **Propuesta de Extensión del Programa "Centros del Niño y la Familia"**, que incluye los estados Apure, Portuguesa y Trujillo, de los cuales presenta un análisis.
4. Continúa con **Consideraciones acerca de la Extensión** refiriéndose a las condiciones socio-económicas y socio-culturales que habrán de tenerse en cuenta para la selección de las Entidades Federales que demanden atención

a nivel pre-escolar y a las vías de comunicación entre los Estados y demás Entidades Federales, por cuanto la dinámica del trabajo impone la rapidez como garantía de eficiencia.

5. Efectúa luego la *Propuesta Organizativa*, hecha de acuerdo a las relaciones que se dan a nivel central y con la localidad donde se proyecte establecer el Programa.  
-La coordinación interinstitucional constituye una de las estrategias básicas del Programa. El Ministerio de Educación, como agente principal, establece un convenio con la organización comunitaria local, en el que cada parte se compromete a vigilar y trabajar por el Programa.  
-Mediante un diagrama, propone los pasos a seguir para instalar un Centro del Programa en una determinada comunidad.
6. En la última parte, *Propuesta de Asignación de Recursos*, efectúa un análisis del "*Costo Mínimo Ideal del Funcionamiento del Programa en una Comunidad*".
7. Presenta seis anexos, consistentes en cartografía y cuadros de estratificación socio-económica

# homenaje

## Aniversario Reforma Universitaria

ARGENTINA. En el año 1988 se conmemoró el *Septuagésimo Aniversario de la Reforma Universitaria*, y nuestra revista quiere brindar sus páginas a esta gesta innovadora. La sección "Homenaje", que hoy presentamos desde la letra del documento máximo de la Reforma, como fue el *Manifiesto Liminar*, será un pretexto para avanzar del pasado ciertos hitos de la pedagogía Latinoamericana que, como tal, por su capacidad transformadora, se constituyeron en verdaderos antecedentes de futuras innovaciones educativas.

## PROLOGO

*Hablar del movimiento estudiantil conocido como la Reforma Universitaria de 1918 es hablar de las viejas luchas de nuestro país.*

*Desde el primer grito de libertad pronunciado en 1810 hasta hoy, ha sido larga la lucha jalonada con éxitos, fracasos y resonancias.*

*La Reforma es un hito dentro de la historia de nuestro pueblo que busca afianzar su libertad para poder dar rienda suelta a sus aptitudes creativas, rompiendo con todas las cadenas que nos ataban a un pasado sin porvenir.*

*¿Qué es la Reforma? . Difícil es contestar en pocas palabras, pero Reforma es:*

- el clamor claro de libertad y consustanciación con el medio.*
- el comienzo de un proceso de democratización de la Universidad Argentina que luego se extendería a todo el continente.*
- la contribución más original de América Latina al diseño de un esquema universitario propio y que tiene para ese nivel de la enseñanza, en cuanto a su excelencia, el mismo significado de la Ley 1420 de enseñanza común, significó la incorporación de las corrientes inmigratorias al sistema educativo, como sostén del proceso de organización nacional, la Reforma Universitaria importó el ascenso del pueblo a los sectores dirigentes de la República, como sostén*

*del proceso democrático instaurado en 1916 en Argentina.*

- la vigorización de la educación popular en la Argentina y la lucha por la integración orgánica de la nacionalidad.*
- el punto de arranque de una profunda vocación indoamericana con una lúcida posición antiimperialista de cuya correcta interpretación dio muestra acabada el patético episodio de Malvinas.*
- el hecho de que en una prospectiva historicista no se encuentren agotados sus postulados, sino que deban ser profundizados dado que por su proyección latinoamericana el movimiento reformista ocupa un lugar destacado en la cultura de nuestro continente.*

*El Manifiesto Liminar es, quizás un claro indicio de lo que acabamos de decir.*

CARLOS R. S. ALCONADA ARAMBURU

## La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica

*(Manifiesto del 21 de junio de 1918)*

Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen.

Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta porque aquí los tiranos se habían ensobrecido y era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de Mayo. Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y —lo que es peor aún— el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo

de estas sociedades decadentes . que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca el servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a ediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria.

Nuestro régimen universitario —aun el más reciente— es anacrónico. Esta fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La federación universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el *demos* universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando sino sugiriendo y amando: *enseñando*.

Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no una labor de ciencia. Mantener la

actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclaman el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia, es la del que escuchá una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla.

Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudio es un bahuarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia. Ahora advertimos que la reciente reforma, sinceramente liberal, aportada a la universidad de Córdoba por el doctor José Nicolás Matienzo, sólo ha venido a probar que él era más afligente de lo que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición.

La reforma Matienzo no ha inaugurado una democracia universitaria; ha sancionado el predominio de una casta de profesores. Los intereses creados en torno de los mediocres han encontrado en ella inesperado apoyo. Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de un orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son —y dolorosas— de todo el

continente. ¿Qué en nuestro país una ley —se dice—, la ley de Avellaneda, se opone a nuestros anhelos? Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral lo está exigiendo.

La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguro de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante, sólo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de almas, los creadores de verdad, de belleza y de bien.

La juventud universitaria de Córdoba cree que ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país y de sus hombres representativos.

Los sucesos acaecidos recientemente en la Universidad de Córdoba, con motivo de la elección rectoral, aclaran singularmente nuestra razón en la manera de apreciar el conflicto universitario. La federación universitaria de Córdoba cree que debe hacer conocer al país y a América las circunstancias de orden moral y jurídico que invalidan el acto electoral verificado el 15 de junio. Al confesar los ideales y principios que mueven a la juventud en esta hora única de su vida, quiere referir los aspectos locales del conflicto y levantar bien alta la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión clerical. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se ha presenciado desórdenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente. Referimos los sucesos para que se vea cuánta razón nos asistía y cuánta vergüenza nos sacó a la cara la cobardía y la perfidia de los reaccionarios.

Los actos de violencia, de los cuales nos responsabilizamos, se cumplieran como en el ejercicio de puras ideas. Volteamos lo que representaba un alzamiento anacrónico y lo hicimos para poder levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas. Aquéllos representan también la medida de nuestra indignación en presencia de la miseria moral, de la simulación y del engaño artero que pretendía filtrarse con las apariencias de la legalidad. El sentido moral estaba oscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indigencia de ideales.

El espectáculo que ofrecía la asamblea universitaria era repugnante. Grupos de amorales deseosos de captarse la buena voluntad del futuro exploraban los contornos en el primer escrutinio, para inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empeñada, el compromiso de honor contraído por los intereses de la universidad. Otros —los más— en nombre del sentimiento religioso y bajo la advocación de la Compañía de Jesús, exhortaban a la traición y al pronunciamiento subalterno. (¡Curiosa religión que enseña a menospreciar el honor y deprimir la personalidad! ¡Religión para vencidos o para esclavos!). Se había obtenido una reforma liberal mediante el sacrificio heroico de una juventud. Se creía haber conquistado una garantía y de la garantía se apoderaban los únicos enemigos de la reforma. En la sombra de los jesuitas habían preparado el triunfo de una profunda inmoralidad. Consentirla habría comportado otra traición. A la burla respondimos con la revolución. La mayoría expresaba la suma de la represión, de la ignorancia y del vicio. Entonces dimos la única lección que cumplía y espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical.

La sanción moral es nuestra. El derecho también. Aquellos pudieron obtener la sanción jurídica, empotrarse

en la ley. No se lo permitimos. Antes de que la iniquidad fuera un acto jurídico, irrenovable y completo, nos apoderamos del salón de actos y arrojamos a la canalla, sólo entonces amedentrada, a la vera de los claustros. Que esto es cierto, lo patentiza el hecho de haber, a continuación, sesionado en el propio salón de actos la federación universitaria y de haber firmado mil estudiantes sobre el mismo pupitre rectoral, la declaración de huelga indefinida.

En efecto, los estatutos disponen que la elección de rector terminará en una sola sesión, proclamándose inmediatamente el resultado, previa lectura de cada una de las boletas y aprobación del acta respectiva. Afirmamos, sin temor de ser rectificadas, que las boletas no fueron leídas, que el acta no fue aprobada, que el rector no fue proclamado, y que, por consiguiente, para la ley, aún no existe rector de esta universidad.

La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de "hoy para ti, mañana para mí", corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las elecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura la juventud, creyendo que la conspiración del

silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia. Fue entonces cuando la oscura universidad mediterranea cerró sus puertas a Ferri, a Ferrero, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes.

Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo, que por lo menos la elevación de nuestros ideales merecía algún respeto. Asombrados, contemplamos entonces cómo se coaligaban para arrebatarnos nuestra conquista los más crudos reaccionarios.

No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, ni al juego de intereses egoístas. A ellos se nos quiere sacrificar. El que se titula rector de la Universidad de San Carlos ha dicho su primera palabra. "Prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes". Palabras llenas de piedad y de amor, de respeto reverencioso a la disciplina; palabras dignas del jefe de una casa de altos estudios. No invocamos ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador. ¡Armoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia universitaria! Recojamos la lección, compañeros de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión.

La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede

desconocérsele la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.

La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia.

**Enrique F. Barros, Horacio Valdés, Ismael C. Bordabehere, presidentes. —Gumersindo Sayago. —Alfredo Castellanos. —Luis M. Méndez. —Jorge L. Bazante. —Ceferino Garzón Maceda. —Julio Molina. —Carlos Suárez Pinto. —Emilio R. Biagoschi. —Angel J. Nigro. —Natalio J. Saibene. —Antonio Medina Allende. —Ernesto Garzón.**

Esta sección queda abierta para que, de la misma forma que hoy recordamos un suceso educativo ocurrido en la Argentina, podamos mencionar aquellos surgidos en otros países de Latinoamérica y el Caribe. Esperamos que nos hagan llegar los materiales correspondientes, para que podamos compartir los hechos significativos que a todos nos involucran en esta tarea de impulsar la educación hacia nuevas metas.

# publicaciones

# y noticias





Los mexicas habían llegado al dominio de un sistema de escritura, en la que empleaban figuras de distinto valor representativo.

Uno de los signos, los llamados *pictogramas*, significaban exactamente lo que representaban; otros, en cambio, eran los *ideogramas* de significado más complejo: representaban ideas, algunas muy abstractas y complicadas como los signos que representan fechas y los que nombran ciudades pueblos y lugares. Además, su escritura, ya en evolución, empleaba muchos signos que representaban sonidos vocálicos como *a*, *e*, o silábicos, como *tlān*.

Pintores especializados hacían los libros dibujando sobre largas tiras de papel vegetal llamado *amatl*, que doblaban como biombos para separar sus páginas. Sus libros fueron de carácter diverso: históricos, religiosos y administrativos principalmente.

# presentación de revistas

En esta sección presentamos revistas especializadas que ofrecen contribuciones actuales en el campo de las innovaciones educativas.

Le invitamos a que remita a la Redacción publicaciones que a su criterio merezcan ser presentadas, contribuyendo de esta forma a la difusión de las experiencias innovadoras.



## Comunidad Escolar Democrática

Revista editada por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires- República Argentina -para contribuir a la definitiva democratización del sistema educativo. El número 1, publicado en el año 1986, contiene un modelo alternativo para las Escuelas Municipales y algunos de sus proyectos y experiencias.

Destacamos "Lecto-Escritura Inicial. Por una igualdad de oportunidades",

proyecto basado en una secuencia metodológica: diagnóstico, innovación curricular y perfeccionamiento, explicitado en una entrevista por la Profesora Graciela Carbone, Directora de Planeamiento de la Secretaría.



Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

Publicación de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

OREALC/UNESÃO.

Uno de los artículos publicados en el Boletín Nº 14, Santiago, Chile, diciembre 1987: "Aportes para la construcción de un modelo didáctico de nuevas estrategias de Educación a Distancia", transcribe la exposición que la Presidenta de la Asociación Argentina de Educación a Distancia Prof. Marta Mena presentó en el Seminario LAS NUEVAS TECNOLOGIAS FRENTE A LAS NUEVAS ESTRATEGIAS EN EDUCACION, que se desarrolló en Buenos Aires, Argentina, en el mes de septiembre de 1987.

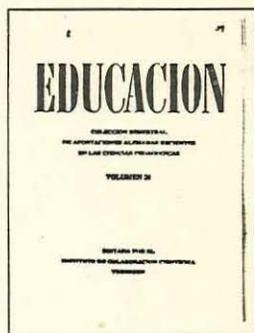


### *Tecnología Educativa*

Es una publicación bimestral, órgano de la Associação Brasileira de Tecnologia Educativa (ABT), entidad privada de carácter científico y sin fines de lucro, que congrega a personas y entidades interesadas en contribuir para la renovación de la educación mediante la aplicación de la Tecnología Educativa.

De su Nº 71/72 Año

XV, Julio/Oct.86, Edición Especial de los 15 años, señalamos "Independencia e Inovação em Tecnologia Educacional. Ação-Reflexão", documento de base del XIV SEMINARIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL - Río de Janeiro, Brasil, elaborado por Cipriano Carlos Luckesi en colaboración con el equipo técnico de ABT, que ofrece fundamentos, condiciones y mecanismos para la independencia e innovación en tecnología educacional



### *Educación .Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas*

La Serie EDUCACION, editada por el Instituto de Colaboración Científica de Eubingen - República Federal Alemana, tiene como finalidad presentar periódicamente a educadores, contribuciones actuales de la investigación alemana en el campo de las ciencias de la educación. Para ello el Instituto selecciona y traduce al castellano estudios y artículos publicados en lengua

alemana que considera relevantes para el investigador.

En el volumen Nº 34, Año 1986, publica "Un pedagogo invita a la reflexión sobre los nuevos medios", por Hartmut von Hertig, que responde a los interrogantes "¿Qué son los nuevos medios? ¿Cuál es su función? ¿Cuándo ésta deja de ser sensata?"



### *Aíza, Boletín informativo de literatura infantil y juvenil*

Es una revista cultural del Seminario de Literatura Infantil y Juvenil de Guadalajara, editada trimestralmente por el Servicio de Publicaciones de la Junta de Comunidades de Castilla - La Mancha, España.

Su actividad gira en torno al libro y a través de sus editoriales pone de manifiesto lo que constituye una de sus preocupaciones; "que el fomento del hábito de lectura en los niños, que la cultura del libro ... debería ser algo integrado y previsto en la estructura de la educación institucionaliza-

da".

Difunde experiencias en bibliotecas, experiencias en la escuela, comentarios de libros, conclusiones de encuentros e información general sobre el tema del Libro.

Del Nº 20 del mes de mayo de 1987 destacamos "El cómic en la escuela", artículo de M. Luisa Burgos.

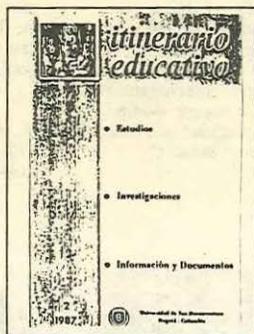


### *Tecnología y Comunicación Educativas*

Publicación trimestral del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), Méjico.

En su número 6, correspondiente a los meses febrero-abril 1987, publica el "PROYECTO COEBA-SEP: Introducción de la computación electrónica en la educación básica de Méjico como apoyo didáctico y para enseñanza de la computación", que señalamos por su relevancia en el sector educativo mejicano.

## Itinerario Educativo



Revista de la Facultad de Educación de la Univer-

sidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia, que difunde estudios, investigaciones e información y documentos.

Destacamos en el número 2, mayo-agosto 1987, el artículo de Alvaro Recio Bunticá, Ph.d titulado *'Experiencias de la educación a distancia en Colombia y en otras partes del mundo'*, en el que ofrece - en forma resumida - una visión de los antecedentes de esta alternativa metodológica en diversas partes del mundo, en Latinoamérica y en particular en Colombia

El material que aparece en esta sección puede ser consultado en la sala de lectura del Centro de Documentación e Información Educativa, Paraguay 1657, 1er. piso, Buenos Aires, o solicitado por carta a la Redacción, con el compromiso de no hacer uso comercial del mismo.

# publicaciones y documentos

Los límites editoriales de la Revista hacen imposible el comentario de todo el material recibido acerca de las diferentes experiencias innovadoras que pudieran ocurrir en el campo educativo. Sin embargo, creemos que toda publicación o documento producido con esfuerzo y dedicación es el inicio de un diálogo que espera respuesta; por eso decidimos darlos a conocer...

La invitamos a que remita a la Redacción, publicaciones y documentos que, a su criterio, merezcan ser conocidas, contribuyendo de esta forma, a la difusión de experiencias innovadoras.

Para solicitar información adicional sobre el material publicado, dirigirse por carta a la redacción de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Una realización de la comunidad educativa americana: Paraguay 1657 - 2º piso, Buenos Aires (1062), Argentina.

## LIBROS

*Alemania. Kratochvoil, Germán*

Educación y ocupación en un enfoque integrado. Métodos y práctica de estudio en un proyecto paraguayo-alemán. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Eschborn. 1985. 283 p.

*Colombia. Organización de los Estados Americanos.*

Alternativas de Educación para grupos culturalmente diferenciados. Estudio de casos, por Irenarco Ardila, Luis Rojas Aspiazú, Cecilia Yañez, Patricio Ponce, Franco Gabriel Hernández, Virginia López, Manuel Reyes Mazón, Sergio U. Nilo, Ubisatan D'Ambrosio, Alejandro Ortiz Rescaniere y Ana María Dugue. 1983. 197 p.

*Colombia. Ministerio de Educación Nacional*

Hacia la escuela nueva. Unidades de capacitación para el maestro, por Vicky Colbert de Arboleda y Oscar Nogollon Jaimes. Cuarta edición, 1983. Bogotá 259 p.

*Colombia. Comité Central de Investigaciones de la Universidad de Antioquía*

**La innovación en educación. Identificación, documentación y caracterización de seis casos en Antioquía;** por Bernardo Restrepo G., Eduardo Acevedo, Jesús Betancur R., Jaime Cartagena B., Amparo Echeverri V., Luis Fernando Rendon C., Gustavo Posada P., Gonzalo Jaramillo H., Luis Hernán Palacio L., Socorro Giraldo R., Giraldo Cardona B., Orlando Carrillo G. y Santiago Correa. Medellín, Colombia, 1985 307 p.

*Dominica. Education Division of the Ministry of Education and Sports of the Commonwealth of Dominica. Evaluation of the in-service teacher training programme (Dominica),* by Elsa Leo-Rhynie. 1985 104 p. y anexos 42 p.

*Perú. Ministerio de Educación. INIDE/OEA.PREDE*

Proyecto Multinacional de Desarrollo de Sistemas Nacionales de Capacitación de Docentes. Informe de evaluación académica. PROMULCAD 1978-1985, por Juan Carlos Córdova Palacios. Lima, Perú. 1986. 67p.

cativa (ILCE). México.  
Nº 5, noviembre 1986 - enero 1987  
Nº 6, febrero-abril 1987

**Análisis.** Revista de Educación Superior. Ciencia y Cultura de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (ORSU), del Consejo Nacional de Universidades. Cara-

cas, Venezuela Año I, Vol. I, jul. - dic. 1987

**Boletín PROMULCAD.** Proyecto Multinacional de Desarrollo de Sistemas Nacionales de Capacitación de Docentes COLOMBIA - CHILE - PERU, publicación del Ministerio de Educación-INIDE. Lima, Perú. Año VII, Nº 16, mayo de 1986.

El material que aparece en esta sección puede ser consultado en la sala de lectura del Centro de Documentación e Información Educativa, Paraguay 1657, 1er. Piso, Buenos Aires, o solicitado por carta a la Redacción con el compromiso de no hacer uso comercial del mismo.

# innovación y prensa

TEXTO

CUERPO

SUBRAYADO

Uno de los objetivos que persigue este esfuerzo editorial, es el de "establecer una fuente de información actualizada sobre innovaciones educativas, constituyéndose en una herramienta centralizada de dicha información fácilmente accesible para instituciones y personas interesadas". Por tal motivo abrimos una sección de especial interés para vuestro diario.

"Innovación y Prensa" será un espacio destinado a cubrir la opinión de los medios de comunicación de América Latina y el Caribe sobre el universo de las innovaciones educativas

## Enseñanza y saber popular

Por Isabel Hernández

La educación popular no es un fenómeno reciente, pero, sin embargo, en los últimos años, a lo largo y ancho de nuestro continente, se ha producido un avance sustantivo en este campo, tanto en el ámbito teórico y metodológico como en el de la práctica social concreta, basado, sin lugar a dudas, en la extensión de ricas y numerosas experiencias de investigación participativa y rescate del saber popular.

La Argentina, empero, está todavía lejos de transitar a la par por este camino. Probablemente porque aún está enrolada entre las naciones de desarrollo intermedio, que con holgura integran el grupo más favorecido del Tercer Mundo, a pesar de la difícil coyuntura económica y los pasados ciclos de investigación político-institucional. Esta realidad condiciona a los argentinos para mancomunarse esfuerzos y encontrar objetivos comunes en múltiples campos con el resto de los países latinoamericanos.

### Sujetos

Para nosotros es vital recrear y ampliar los ámbitos de debate y diseño en nuestro medio aprovechando la experiencia de otros pueblos y las discusiones que en nuestro caso, y en el campo específico de la educación popular, se han venido produciendo.

Desde el marco de la experiencia latinoamericana, la educación popular ha sido definida como una práctica so-

cial que se inscribe al interior de un proceso más amplio que el meramente educativo, y que busca que los sectores populares se constituyan en sujetos activos capaces de responder a sus propias necesidades e intereses. Por eso se impulsa la universalización de la educación, la democratización de la enseñanza y la gratuidad de la misma, pero se intenta ir más allá constituyendo una alternativa que estreche las relaciones entre educación y organización social, entre acción, participación real y reflexión permanente acerca de los problemas concretos de cada sector social.

A su vez, la investigación participativa ha sido conceptualizada como un enfoque de la ciencia social mediante el cual se incentiva la presencia de la comunidad en el análisis de su propia realidad con el fin de promover acciones concretas en beneficio de todos los participantes de la investigación. A través de esta modalidad, los sectores sociales, tradicionalmente "objetos" de la investigación, se convierten en "sujetos activos" de su propio conocimiento y transformación.

### Conocimiento relativo

Por otra parte, el saber popular es para nosotros el conocimiento real, práctico, implícito y cotidiano mediante el cual se delimitan ciertas formas de revelar las relaciones de los hombres

**Clarín**

entre sí y de éstos con la naturaleza. Cada práctica educativa define su actividad de conocimiento y le otorga la relevancia propia de cada momento histórico. No por provenir del campo popular, un conocimiento es necesariamente verdadero, ni científico ni liberador de las diversas formas de sometimiento social. Lo que aquí importa es que el saber educativo fundamental no se apoya en un saber consagrado, aunque este mismo encuentre raíces en las manifestaciones culturales del pueblo, sino que lo haga en los procesos cotidianos, donde los sectores populares participan de su propia historia. Esta tarea sólo puede llevarse a cabo como una labor histórica, que exige un rigor científico en su planteo y ejecución. Así interpretados, estos conceptos han sido entendidos, en los últimos años, prácticamente por todos los países de nuestro continente.

### Experiencias

En la Argentina comienzan a concretarse experiencias pequeñas, por largos años relegadas, recortadas en el tiempo y en el espacio, pero que sin embargo empiezan a recuperar la memoria colectiva y a reflexionar sobre la vida cotidiana con una intencionalidad educativa. En los barrios suburbanos, en los parajes rurales, entre los docentes, en los encuentros de mujeres, entre los trabajadores del campo y la ciudad, en las comunidades indígenas, entre los comunicadores populares, a lo largo y ancho del país, están surgiendo grupos que muy lentamente comienzan a encontrar papeles protagónicos dentro de su realidad inmediata, diseñando proyectos de autogestión, involucrando paulatinamente a los más diversos integrantes de la comunidad detrás de un objetivo común, aprendiendo a leer y escribir su propia historia.

Los investigadores y educadores populares que empezamos a reconocer estos procesos estamos aprendiendo a acompañarlos, como meros "facilitadores"

de su crecimiento. Pensamos que son tres los factores que deciden que una determinada práctica social pertenezca al campo de la educación popular: 1) La intencionalidad educativa, 2) la respuesta a los intereses y las necesidades sentidas por cada sector del pueblo involucrado en una determinada experiencia de aprendizaje y 3) la expresa decisión de transformar a todos aquellos factores que pretenden obstaculizarla.

### Agente democratizador

Por eso, el desarrollo de la educación popular en nuestro medio trasciende a los educadores. Es un desafío para los investigadores, los intelectuales, los funcionarios, los trabajadores sociales en general y todos los sectores sociales comprometidos con el mantenimiento del estado de derecho en nuestro país. La educación popular para constituirse en un agente democratizador.

Una prueba de lo que afirmamos es que, acompañando el desarrollo del Plan Nacional de Alfabetización, el Ministerio de Educación y Justicia ha ofrecido nuestro país como sede de la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos, Desarrollo y Paz, y en noviembre del presente año tendremos oportunidad de recibir en nuestro territorio a los más destacados educadores populares del mundo entero.

Se espera que todos aquellos que de alguna manera comparten nuestros objetivos encuentren su lugar en la preparación y en el desenvolvimiento de la asamblea. Quisiéramos vivirlo como un ámbito más de participación real, reconstruyendo nuestra identidad al lado de quienes a través de la transmisión de su propia práctica educativa expresan la cultura, la vida y la historia de otros pueblos.

Isabel Méndez es socióloga, trabaja en educación popular, rural e indígena.

Buenos Aires, miércoles 19 de junio de 1985

## PROPUESTA DEL EDUCADOR JUDIO JAIMÉ BARYLKO

# "Habría que cerrar por unos años la escuela"

El director del Consejo Central de Educación Israelita en la República Argentina, Jaime Barylko, afirmó ayer a Clarín que la concepción de la escuela tradicional "ha muerto" porque la educación "es un término que ya no está recluido en el aula, con pizarra".

"La escuela no sirve para lo que creemos que sirve" señaló el educador, quien desafió además a "cerrar las escuelas por unos años y ver qué pasa".

"No pasará nada —añadió— lo que sirve para algo los chicos lo aprenderán solos, interesados en el océano informativo-comunicativo y lo que no sirve, ¿para qué tienen que aprenderlo?"

Barylko es responsable de los planes de estudio del mencionado consejo del cual depende el aprendizaje de 22.000 alumnos en todo el país. Fue miembro del Consejo Honorario del Congreso Pedagógico y es doctor en Filosofía, pedagogo de vasta experiencia,

catadrático en universidades nacionales y de distintos capitales de América latina y autor de ensayos y libros sobre temas filosóficos y educativos. Su último trabajo se llama El aprendizaje de la libertad y fue publicado por EUDEBA.

### Escuela crítica

El pedagogo y responsable del Consejo de Educación Israelita destacó que el alumno de la escuela actual, pese a los adelantos tecnológi-

cos de la misma, recibe otras influencias del mundo al cual pertenece.

"El fenómeno de ese océano informativo-comunicativo corresponde a las 24 horas del día; en todo lugar y desde cualquier boca o canal informativo", subrayó.

Se preguntó luego para qué debía escribir la escuela, señalando que "sería buena para aprender a enfrentarse a las palabras, las ideas y las cosas". Agregó que a esa escuela le correspondía "una función exclusivamente crítica", y consideró que "eso no lo enseña nadie; que lo enseñe la escuela".

"Cultura es el término que abarca todos nuestros quehaceres, ideas y opiniones", indicó refiriéndose a la denominación de las cosas. Preciso que "un significado es algo que se le adhiere a las cosas, la expresión de un punto de vista. Vale para mí, para nosotros; es lo que decimos que es; un conjunto de palabras".

Baryko expresó: "Todo lo que tenemos en última instancia, son palabras" y que "la escuela tiene como fin primordial enseñar a enfrentar críticamente al mundo".

"No soy contemplativo; de la postura crítica pueden surgir modificaciones; empezando por uno mismo, claro está", dijo.

Con respecto a los cambios que pueden surgir de esa actitud crítica se declaró "espantosamente optimista" y consideró que "si muchos uno mismo se modificaran a sí mismos, tal vez se modificara el mundo".

El pedagogo recordó que "hasta este siglo una palabra era una palabra" y sostuvo que "las dos guerras,

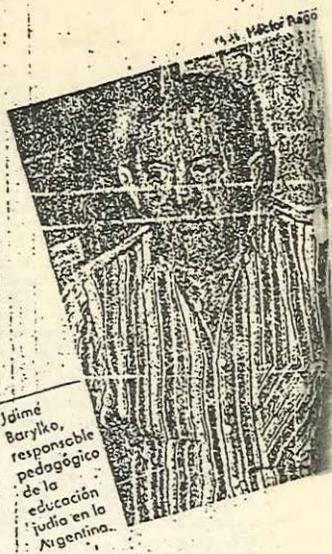
mundiales pusieron en crisis todo el sistema de cultura-educación-palabras-valores. Oviceversa, la crisis de la cultura-educación-palabras-valores autorizó que sucedieran finalmente Auschwitz e Hiroshima, para no abujidar en palabras", indicó.

Expresó que "también la protesta es aparición, porque lo que menos cuenta en ella es la aparición y ese vals lo tenemos perdido, pero hay otro vals; el de las palabras. Creer que porque uno dice protesta realmente está protestando y modificando el mundo; cuando de tantas drogas corrientes, y peligrosas porque no es dañina; no afecta al cuerpo, sí al alma".

Se refirió luego a ese mundo de palabras que forman los discursos de todo tipo en la sociedad y sostuvo que "la escuela servía antes para entender palabras, para enriquecer el vocabulario; para ingresar al gran mundo de la literatura y las ideas".

"Hoy, el espacio de la escuela se ha restringido, notoriamente", expresó. El titular del Consejo de Educación Israelita añadió que "muy poco puede enseñar, real, antes antes le cumplía la educación y hoy la educación es cosa del aire, atmósfera, calle, televisión, afiche, teléfono, comunicación, información".

Se refirió a los fines de la educación vigentes, como la formación de la personalidad, enseñar a pensar, despertar la vocación del ser uno mismo, pero mencionó el mal ambiente que influye a los niños y adolescentes.



Jaime Baryko, responsable pedagógico de la educación judía en la Argentina.

Buenos Aires, miércoles 29 de junio de 1983.

	1	5	10	15	20	25	30	35	40
1	<h1>LA NACION</h1>								
	<h2>Orientadores educativos</h2>								
4	<p>La Subsecretaría de Gestión Educativa informó de su preocupación por incluir en el plan funcional de las escuelas del área de la Dirección Nacional de Educación Media la figura del orientador educativo.</p> <p>La misión que se le asignaría sería la de guiar al alumno adolescente en su actividad escolar cotidiana y en su elección vocacional al cerrar un ciclo o nivel de estudios. Las designaciones se harían con una dedicación equivalente</p>								
5									
6									

a doce horas-clase semanales. Como el total de establecimientos secundarios de dependencia nacional alcanza a 690 escuelas y aproximadamente hay otros 100 establecimientos anexos, a los efectos del cálculo presupuestario la propuesta implica una abultada previsión por mes. Según declaración oficial, esto ya se habría considerado factible para el corriente año.

Se señaló, también, que el cargo de orientador educativo y su función se inspiraron en el llamado Proyecto 13, originado en 1969. Este es un aspecto importante de dilucidar, en relación con la iniciativa. El Proyecto 13, conocido técnicamente como de "profesorado de tiempo completo", procura la corrección de uno de los males de nuestra enseñanza, esto es, la designación de docentes por horas-cátedra, que ha dado en llamarse régimen del "profesor-taxi", por cuanto acumula horas en distintos establecimientos, con los consecuentes efectos de dispersión.

Aquella innovación no sólo implicó una modificación de naturaleza administrativa. Como es fácil apreciar, exigió una verdadera reorganización de la labor escolar, pues de la concentración de horas de los docentes, bajo forma total o parcial, derivaba la posibilidad de destinar una cuota de dedicación a tareas extracurriculares. Esa tiempo, liberado de la obligación de atender estrictamente la labor del aula, daba margen a la continua mejora curricular, a la atención personalizada a algunos alumnos, a la planificación de otras actividades extraprogramáticas, optativas o no, a experimentar métodos y técnicas de aprendizaje, etc.

Se generaba así un marco diferente de trabajo en el cual se promovía la interdisciplinariedad y, también, se echaban las bases para la asis-

tencia y orientación del alumno, a través de la figura del profesor-consejero.

Dentro del plantel de la escuela que se reformaba se incluyó además el asesor pedagógico, con funciones de apoyo técnico a la experiencia. Con esto, el Proyecto no se limitaba a incluir otro especialista en el plantel funcional de un establecimiento sino que procuraba una reorganización con sentido de integralidad en el trabajo educativo.

Por lo tanto, si el antecedente de la iniciativa actual del Área de Gestión Educativa es el aludido, nunca podrá aislarse la creación del nuevo cargo de un sentido totalizador. La figura del orientador educativo puede ser comprendida de variados modos. Según la información disponible sobre su tarea se aplicará a la atención de los problemas de orientación escolar y vocacional del alumno. Esa función quedaría muy limitada si no se vinculase con una decisiva reorganización escolar. De manera genérica, ningún docente deberá ser ajeno a la tarea de orientar educativamente a sus discípulos. La especialización a que se refiere la iniciativa en proyecto supone, una capacitación volcada cooperativamente para enfocar, en especial, dificultades de aprendizaje, de integración social, de convivencia institucional y de elección profesional.

Esta excelente propuesta necesita nutrirse de las condiciones a las que apuntaba el Proyecto 13, en cuanto a concentración del profesorado y flexibilidad en su dedicación. De lo contrario, el panorama del orientador educativo se es: fecho y se aísla. El retorno a ciertas fuentes debe llevar a impregnarse del espíritu que animó las iniciativas.

Buenos Aires, jueves 31 de marzo de 1988.

PLAZUÑO 935 (1090) ap. Fed Rep Argentina  
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS  
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

#### AL LECTOR:

*Para que las cartas que se publiquen en esta sección aparezcan textualmente no deberán exceder de una carilla.*

*Es recomendable, además, que sean escritas a máquina.*

# cartas de lectores

Este es el primer número de la Revista. Eso ya lo saben. Y por serlo tiene algunas particularidades. Una de ellas es la sección "Cartas de Lectores" que, por esta vez, será más bien una "Carta a los Lectores..."

Sabemos que es muy difícil que una publicación, en sus ediciones iniciales, se concrete en un producto acabado. Esta Revista no es una excepción, y lo es menos aun por su propia naturaleza; una publicación sobre innovaciones no puede ser jamás un producto terminado. Sólo es posible avanzar, si el cambio es un valor compartido y una meta deseada.

Es por eso que este espacio fue pensado como el lugar para entablar un diálogo, con sus adhesiones - desde ya se lo agradecemos y nos harán sentir muy bien - y sus objeciones - que serán también recibidas con alegría y tomadas en cuenta - acerca del contenido del material presentado, su organización, la diagramación y, por qué no, hasta el nombre

mismo de la Revista.

También deseamos que este espacio sirva para que, a partir de opiniones coincidentes o distintas, reflexionemos todos juntos sobre la educación que es la materia de un interés compartido. Más aún, este diálogo debe favorecer el trabajo en común para lograr que en nuestros países el sistema educativo pueda adecuarse al signo de nuestro tiempo y sea capaz de preparar los tiempos venideros.

Esperamos que esta "Carta de Lectores" tenga las respuestas que anhelamos.

Hasta la próxima.



H 0025127



*República Argentina*  
*Ministerio de Educación*  
*y Justicia*



Departamento de Asuntos Educativos  
Servicio de Cooperación y Difusión

**ORGANIZACION**  
**DE LOS ESTADOS AMERICANOS**

PROYECTO PREPARACION DE MATERIALES EDUCATIVOS  
PARA LOS MEDIOS DE COMUNICACION

Es una publicación de la Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa