

181
18

revista latinoamericana de innovaciones educativas



*Una realización de la
comunidad educativa americana*

Año VI, N° 18 - 1994 - ARGENTINA

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.



*República Argentina
Ministerio de Cultura
y Educación*



*Organización
de los
Estados Americanos*



**revista latinoamericana
de
innovaciones educativas**

una realización de la comunidad educativa americana

*Es una Actividad Regional del Proyecto Multinacional de Educación
Básica de la O.E.A., a cargo de la Dirección Nacional de Gestión de
Programas y Proyectos del Ministerio de Cultura y Educación de la
República Argentina.*

**Ministerio de Cultura
y
Educación**

Ministro de Cultura y Educación
Ing. Jorge RODRIGUEZ

Secretaria de Programación y Evaluación
Educativa
Lic. Susana B. DECIBE

Subsecretaria de Programación y Gestión
Educativa
Lic. Inés AGUERRONDO

Director Nacional de Gestión de
Programas y Proyectos
Lic. Darío PULFER

**Secretaría General de la Or-
ganización de los Estados
Americanos**

Secretario General - OEA
Dr. Cesar GAVIRIA

Oficial a cargo de la Secretaría
Ejecutiva para la Educación, la
Ciencia y la Cultura
Dr. Sandoval MACHADO

Oficial a cargo del Departamento de
Asuntos Educativos
Dr. Jorge GARCIA

Coordinador Regional
Dr. Leonel ZUNIGA

Representante de la OEA en la
República Argentina
Dr. Benno SANDER

revista latinoamericana de innovaciones educativas

Dirección
Lic. Darío Pulfer

Coordinador General
Prof. Luis O. Roggi
(Coor. Coop. Tec./ Repres. OEA Argentina)

Consejo Asesor
Colombia/El Salvador/Guatemala/Venezuela

Asesor Editorial
Lic. Carlos M. Roggi

Coordinación Editorial
Emilce Botte / Cesárea Victoria Pisani

Colabora en este número
**Carlos A. Cullen / Cecilia Braslavsky / Margarita Noriega Chavez /
Aida T. de Romero / María Ch. de García**

Edición
Enrique Tornú

Distribución
Dir. Nac. de Gestión de Programas y Proyectos

Editorial

- Integración Regional en las Políticas Educativas.. 5

Opinión

COLUMNAS

- *Los Contextos de la Integración Educativa: De la Bipolaridad a la Multipolaridad.* por Carlos A. CULLEN. 13 ✓

DOCUMENTOS

- *Aportes para el Fortalecimiento del Componente Educativo del MERCOSUR, con especial referencia a la Educación General.* por Cecilia BRASLAVSKY. 21 ✓

Innovaciones Educativas

EXPERIENCIAS

- *Nicaragua. Sistematización del Proyecto PAM-PALE. Propuesta para el Aprendizaje de la Matemática y de la Lengua Escrita.* por Dirección Educación Primaria/ UNESCO. 69

- *México. La Educación Rural Comunitaria: un Estudio de Caso.* por B. Margarita NORIEGA CHAVEZ. 85 ✓

- *Paraguay. La Reforma Educativa en el Aula.* por Aida T. de ROMERO y María Ch. de GARCIA. 119

- RESUMENES ANALITICOS 169

Innovaciones Educativas

- PUBLICACIONES Y DOCUMENTOS 181
-

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.

editorial

La Importancia de la Integración Regional en las Políticas Educativas

Nuestros países se hallan inmersos dentro de un proceso de globalización de la economía, al cual es necesario "enfrentar". Pero este enfrentar no quiere decir volver a considerar a la nación-Estado como área primordial de la actividad económica. Significa que es necesario encontrar espacios intermedios entre esa posición y aquella que lleva progresivamente al menoscabo de la propia soberanía, impidiendo la asunción autónoma de decisiones económicas y sociales, aún dentro de los propios límites.

En ese sentido, y como mecanismo idóneo para encontrar esos espacios, se plantea la necesidad de profundizar los actuales procesos de integración y de fortalecer los mecanismos ya existentes, superando las dificultades e incomprensiones en los diferentes sectores nacionales.

Así, es necesario desarrollar una serie de tareas paralelas a las estrictamente económicas y comerciales, entre las cuales se encuentran la de reinterpretar el pasado; descubrir el significado de lo cultural en el proceso integrativo; definir el rol que los actores sociales tienen en la profundización del proyecto de unidad; en fin, convertir al conocimiento y la educación en ejes centrales de la auténti-

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACIONES

Pizzo no 935 (C.T.) - Fed. Rep. Argentina

ca transformación productiva, logrando que el sujeto individual se convierta en sujeto de integración.

Para ello, se plantea el imperativo de fortalecer los procesos de debate, concertación y delimitación de disensos y proponer alternativas válidas para el cumplimiento de esas tareas.

De cualquier forma, en la actualidad, la integración es un bien político compartido por gran parte de dirigentes y sectores sociales y es imprescindible apoyarlo, sobre todo cuando se plasma entre países con desarrollo económico compatible.

Nuestra Revista no ha querido estar ausente de esta problemática y, de esa forma, en este número, le ha dedicado preferente atención a través de la presentación de algunas colaboraciones.

En el marco de los procesos de integración regional, Carlos Cullen reflexiona en la columna que presentamos "Los contextos de la integración educativa: de la bipolaridad a la multipolaridad", sobre la necesidad de elaborar una posible política educativa regional o, como lo expresa, al menos una apertura a lo regional de las políticas educativas nacionales.

Para ello analiza los conceptos de bipolaridad y multipolaridad que históricamente se han dado en relación a los polos hegemónicos del poder mundial, y afirma cómo las políticas educativas de los países dependieron de los intereses nacionales para adscribirse a alguno de dichos polos.

En relación con ellos afirma la inconveniencia, tanto de la bipolaridad que implica antagonismos excluyentes como de la multipolaridad que resulta en un escepticismo que genera depotenciación de lo real. Propone, en cambio, la multipolaridad que, según Cullen, posibilitará el reconocimiento de las diferencias reales y la construcción de proyectos comunes y la lucha por su reconocimiento.

Relacionado con la consolidación de la dimensión educativa en el proceso de integración del MERCOSUR, pero también como una reflexión

global sobre la educación en nuestros países, incluimos en este número el trabajo elaborado por Cecilia Braslavsky, "Aportes para el fortalecimiento del componente educativo del MERCOSUR, con especial referencia a la educación general".

En él, la autora sostiene que la transformación educativa de los países signatarios se presenta como condición indispensable para la integración, y esa transformación se podrá dar a partir de la capacidad para definir algunas "ideas fuerza" que posibiliten la convergencia de tendencias educativas históricamente distintas.

En ese sentido, es necesario fortalecer los procesos de debate, concertación y delimitación de disensos entre los países comprometidos.

Definir contenidos y procedimientos orientadores de esos procesos -cual debe ser el sujeto de la transformación e integración, cuales los cambios curriculares e institucionales, delinear las competencias para los ciudadanos del MERCOSUR, el fortalecimiento de la identidad compartida, etc.- se convierten, así, en una acción prioritaria.

La importancia otorgada a los problemas de la integración regional, y al papel que en ella tiene la educación, no podía impedir que cumpliéramos con el principal objetivo que tratamos de llevar a cabo desde nuestro primer número: dar a conocer las experiencias innovadoras que se realizan en nuestros países para que todos los interesados puedan conocerlas.

En este aspecto, las Lic. Romero y García presentan "La Reforma Educativa en el Aula", donde exponen el Plan de Educación Escolar Básica del Paraguay. Este documento, elaborado por el Departamento de Curriculum del Ministerio de Educación y Culto, contiene una minuciosa descripción del mismo, desde sus fines, objetivo y expectativas de la educación, hasta los distintos componentes relacionados con el diseño curricular para los niveles inicial y escolar básico del sistema educativo de ese país.

Otra experiencia que hoy damos a conocer,

es la relacionada con el Proyecto de Educación Rural Comunitaria -ERCO-, de México, a través de un documento elaborado por B. Margarita Noriega Chavez, investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de ese país.

Retomar como punto de partida a la práctica docente para pensar las acciones de prevención del rezago escolar -éste constituido en objetivo fundamental-, es, quizás, la propuesta que deriva de la experiencia de ERCO para el ámbito rural. Pero no solo se planteó en ella el apoyo al maestro para atacar ese problema; además, se abordaron otras líneas de trabajo: la atención directa de niños desertores de entre 9 y 14 años de edad, la consideración del cambio de la vida institucional de las escuelas, procurando su mayor involucramiento con los problemas comunitarios y un más intenso diálogo con los padres y, también, la necesidad de elaborar un curriculum de mayor significación para todos aquellos que participan de la vida escolar, de modo de lograr que la escuela se convierta en un centro de socialización de saberes y no sólo de expedición de diplomas.

Esta experiencia puso de manifiesto que "la dinámica de la institución escolar impone fuertes limitaciones a toda iniciativa que implique salir de su ámbito para proyectarse hacia la comunidad o hacia los padres".

Si esto no se modifica, sostiene la autora, la escuela no podrá cumplir con las funciones que le demanda la sociedad actual. El rezago escolar, como una manifestación más de la inequidad sustancial, seguirá vigente en la misma.

Enfocando temas similares, el documento sobre la "Propuesta para el aprendizaje de la matemática y de la lengua escrita -PAM-PALE", describe los esfuerzos que las autoridades educativas nicaragüenses están realizando para mejorar la calidad de la educación, a partir de la atención preferencial a las áreas marginales, urbanas y rurales, la capacitación docente y la participación de la familia y de la comunidad con la escuela.

El Ministerio de Educación de Nicaragua ha emprendido distintas acciones para subsanar la problemática de la repitencia y la deserción escolar. En el plano de las innovaciones curriculares en lectura, escritura y cálculo matemático, está realizando, en los primeros dos grados de educación primaria, una experiencia fundamentada en la teoría psicogenética de Jean Piaget, los aportes de Vigotski y los principios de la Pedagogía Operativa. Esta experiencia es la que se desarrolla en el documento que hoy publicamos como uno de los esfuerzos emprendidos por ese país centroamericano.

Retraso escolar, repitencia, deserción ..., son algunos de los problemas que califican a los sistemas educativos de nuestros países. Las experiencias que incluimos plantean esos problemas, pero ellas, también, hablan de los esfuerzos que se realizan para superarlos.

A los materiales presentados, se agregan otros, en especial los correspondientes a la sección "Resúmenes Analíticos", dedicados integralmente al tema de educación e integración regional.

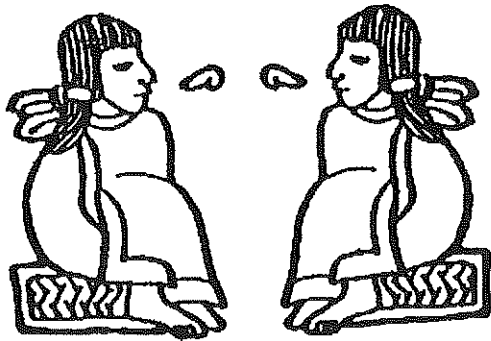
De esta manera estamos otra vez con ustedes, interesados lectores de estos asuntos de la educación.

Estamos también para recordarles que si están de acuerdo con la propuesta editorial de nuestra Revista -la de todos; nuestra y de ustedes-, es necesario que nos ayuden, enviándonos informes, documentos y noticias sobre aquellas experiencias que apunten a modificar, mejorándolos, a nuestros sistemas educativos.

Esta publicación es una realización compartida de la comunidad educativa americana, y sólo entendiéndolo así podrá tener éxito en el logro de sus objetivos.

Hasta la próxima.

opiniÓn



columna

Los Contextos de la Integración Educativa: De la Bipolaridad a la Multipolaridad

Por: Carlos A. Cullen (*)

Los aspectos educativos involucrados en la dinámica de los procesos de integración regional son complejos y necesitan ser pensados, no solamente en sus facetas operativas y administrativas (validación de títulos, intercambio de alumnos y profesores, acreditaciones, pasantías, etc.), de suyo muy complejas, sino fundamentalmente en tratar de desentrañar el sentido de una posible *política educativa regional*, o al menos de una apertura a lo regional de las políticas educativas nacionales.

En efecto, la política educativa, como la economía política, parecen conceptos históricamente atados a la época de génesis y consolidación de los estados nacionales, más o menos agrupados en torno a polos hegemónicos de poder. Las dos guerras de este siglo y, sobre todo la guerra fría después de Yalta, son testimonios de la forma *bipolar* que tomó el agrupamiento en bloques de las diferentes naciones.

(*) Filósofo. Profesor en la Universidad de Buenos Aires. Coordinador del área Formación Ética y Ciudadana del Programa de contenidos Básicos Comunes del Ministerio de Cultura y Educación, Argentina.

Las políticas educativas dependieron fuertemente de los intereses nacionales por ocupar un lugar en el respectivo bloque, aceptando -con diversos grados de conflicto- las reglas de juego puestas por los respectivos poderes hegemónicos.

La cuestión parece contextualizarse, hoy, en los nuevos y complejos fenómenos de globalización y diferenciación, en todos los órdenes sociales, que caracterizan el final de siglo. La idea de *integraciones regionales diversas, generando una multipolaridad*, intenta ser una alternativa a la idea de adhesión a un bloque o a otro. Se trata de la lógica de lo multipolar, en la globalización mundial, en oposición a la bipolaridad que había presidido el orden internacional en los últimos años.

Los términos del problema tienen un claro origen económico. Se trata de modelos que sirven para pensar los formatos del mercado. Incluso, entre nosotros, es claro este matiz, ya que se habla del Mercosur, y hay quienes insisten en hablar de Mercosur Educativo, lo cual nos parece un ejemplo significativo de esta vieja alianza entre las políticas económicas y las educativas.

El tema evoca la cuestión del *dualismo excluyente (bipolaridad) versus la diversidad integradora (multipolaridad)*, como dos modelos para pensar la totalidad, con dos supuestos incluidos que quisiera explicitar.

En primer lugar, se supone un paso, una transición, y -quizás- una historia: de la bipolaridad a la multipolaridad.

Por otro lado, se supone que la legitimación de la "bipolaridad", como dualismo excluyente, la da la *ideología*, mientras que la "multipolaridad", como diversidad integradora, quedaría legitimada por las *conciencias culturales*.

Una lectura posible, y será mi referente crítico, es pensar que se alude al fin "histórico" de las ideologías y a su reemplazo "natural" por las

conciencias culturales. Como si las ideologías polarizaran, concretamente: bi-polarizaran, mientras las conciencias culturales obligaran a romper este tipo de polarización, y dejaran un libre juego de diversidades.

Los procesos de alineamiento en alguno de los dos bloques (la bipolaridad) estaría terminado, y con ellos las ideologías. Los procesos de integración regional (la multipolaridad) estarían comenzando, y con ellos la afirmación de las conciencias culturales.

A la educación se le reprocha, o se le agradece, haber sido el operador ideológico de la incorporación social a un bloque excluyente de otro. De la educación se espera, o se teme, que sea el operador cultural de la integración regional, como un modo de poner en marcha una globalización multipolar.

Las cosas ni fueron, ni son, tan lineales. Presentamos algunas reflexiones, como una contribución a un mejor planteo de los desafíos educativos en los procesos de integración regional.

Conviene, en primer lugar, hacer algunas aclaraciones lógico-semánticas, que me parecen pertinentes. No toda bipolaridad es antagonismo excluyente, ni todo antagonismo es perniciosa ideología o crítica destructiva. Hay bipolaridades complementarias, como mujer-varón, y hay antagonismos que es necesario mantenerlos como tales: el caso de la verdad con la falsedad, o el de la honestidad con la corrupción, por poner ejemplos significativos.

Por otro lado, no toda multipolaridad es integradora de diversidades culturales, ni cualquier integración cultural es deseable. Hay multipolaridades dispersantes, como el escepticismo en la ciencia o el relativismo en la ética, y hay integraciones francamente criticables, como son las de la sociedad unidimensional, o las de los fundamentalismos de cualquier cuño.

Geopolíticamente, la noción de bipolaridad parece haberse consagrado en la posguerra, con la formación de los dos bloques, el hegemonizado por los EEUU y el hegemonizado por la URSS. Esta bipolaridad "básica" se entrecruza con otras: cultura occidental y la otra, cultura nórdica y la otra, culturas desarrolladas y las otras, culturas ilustradas y las otras.

Si con el supuesto "tránsito" a la multipolaridad se quiere decir que hoy *reconocemos* las diferencias, las aceptamos, y dejamos que en el libre juego de los diversos polos culturales, sin forzadas alineaciones a bloques, la humanidad crezca en inteligencia y justicia, en libertad, fraternidad y equidad, valga el optimismo y celebrémoslo.

Si lo que mentamos, en cambio, y me temo que sea lo que sucede efectivamente, es la *disolución* de las diferencias en el "cualquiera", es la dispersión de las marcas del otro en las remozadas superficies del espejo de siempre, entonces podría sospecharse que el tránsito a la multipolaridad es la forma que toma un modelo hegemónico, que funciona mejor con la yuxtaposición superficial de todos que en la confrontación profunda con algunos.

¿No será que estamos reemplazando la guerra fría, bipolar, por una etapa de la *negociación simulada*, multipolar? ¿Hay realmente muchos polos o es que el "achatamiento" histórico de los dos existentes terminó convenciéndonos que la tierra es finalmente plana, fija en el universo, sostenida por las anchas espaldas de algunos elefantes multinacionales? Entre la exclusión del diferente y la simulación de lo común, existe el largo y difícil camino del *reconocimiento*. Este es el desafío educativo.

La lógica de esta bipolaridad que termina, es la lógica del tercero excluido. La lógica de esta multipolaridad, al menos la que estamos viviendo, es la lógica del segundo excluido. La fragmentación, la dispersión, el collage, el patchwork, el videoclip, son nombres de multipolaridades

posibles. En realidad, todo está permitido, menos ser una alternativa válida.

La bipolaridad, en este sentido, conlleva un autoritarismo que genera una mutilación de lo real. En el campo educativo, y como ejemplos, a la escuela se le mutila la participación social, al maestro la conciencia laboral, al alumno sus saberes previos. La lógica de la exclusión ahuyenta de la escuela el conflicto, el trabajo, el cuerpo. Por supuesto, el gran mutilado es el conocimiento que se enseña sin diferencias y que se aprende sin contextos.

La multipolaridad, en este sentido, implica un escepticismo que genera depotenciación de lo real, sobre todo de lo negativo de lo real, que posibilita su transformación. En el campo educativo, y como ejemplos, a la escuela se le debilita su potencial transformador, al maestro su profesionalidad, al alumno sus competencias para aprender.

Aquella bipolaridad se apoyó sobre la utopía y el progreso y construyó su legitimación en las "ideologías" y en las fuertes burocracias centralizadoras. Esta multipolaridad se apoya sobre el pragmatismo y la eficiencia y quizás esté buscando su legitimación en las "conciencias culturales" y en las "descentralizaciones administrativas".

Con el "fin" de la bipolaridad es probable que podamos recuperar un sentido no excluyente de la diferencia, y por lo mismo un sentido equitativo de la utopía y del progreso. Pero una cosa es la *diferencia reconocida*, y otra cosa es la *dispersión resignada*. Una cosa es la fantasía utópica, que acompaña el deseo del otro, y algo distinto es el narcisismo interactivo, con un otro simulado.

La ruptura histórica de la "bipolaridad" excluyente se transforma, para muchos, en una pseudo-multipolaridad, en cuyo nombre se esconde la lógica de la uniformación, de la necesaria superficialización de las relaciones, para poder

poder marcarlas con el temible signo de lo mismo. Todos somos, en definitiva, parte del mismo sistema, todos somos negociadores de los mismos efectos, todos somos gozadores de los mismos productos.

Hechas estas aclaraciones, conviene, para definir mejor los desafíos educativos de las integraciones regionales, formular algunas preguntas. ¿Qué quiere decir "conciencia cultural"? ¿Por qué excluir de ella la ideología y, sobre todo, la crítica a las ideologías?

Que algo está pasando con la cultura, o, al menos, con nuestra comprensión de ella, no cabe duda. En todo caso, sorprende que se hable del fin de las ideologías y no del fin de las culturas. Porque tanto una idea como la otra están ligadas históricamente a las formas modernas de articular en la "nación" la sociedad civil con el estado.

La llamada bipolaridad se edificó sobre las bases fuertes de una conciencia cultural, arrancada del salvajismo natural por la educación, asumida por los estados nacionales como forma ideológica de legitimar sus acciones. Todos sabemos el rol que se le asignó a la educación en la formación de esas conciencias culturales, en la consolidación de esos estados nacionales, en la difusión de esas ideologías bipolares.

La llamada multipolaridad (o globalización) podría estarse edificando sobre "nuevas" conciencias culturales, rescatadas por la educación del universalismo abstracto de los bloques, y asumidas por poderes multinacionales, como forma ideológica de legitimar sus acciones. Criticar este posible rol que se le asigna a la educación, sin caer en las exclusiones injustas de la bipolaridad, es, creemos, el verdadero desafío educativo.

La educación no puede quedar enredada en una bipolaridad de bloques, excluyente de las diferencias. El camino es construir una multipolaridad por integraciones, que redefinan la universalidad. Reconociendo las diferencias en un

nuevo proyecto común.

Pero para poder plantear una multipolaridad significativa, y no simulada, es necesario, previamente, postular una bipolaridad de vida, de sujetos, que dejen ser a los otros, que permitan la construcción de proyectos comunes sobre la base del reconocimiento. La ideología puede ser una falsa conciencia. Pero las "conciencias culturales" -pensadas casi como hechos naturales o geográficos- son, en realidad, una falsa ideología.

La reflexión apunta a no simplificar los términos del debate. El sentido "humano" del tránsito de la bipolaridad a la multipolaridad comienza a diseñarse cuando no lo entendemos como una mera cuestión ecológica de capitalismo sustentable. Comienza a diseñarse cuando lo entendemos como un desafío histórico. ¿Qué multipolaridad se quiere construir? ¿Qué saberes necesitamos para lograrlo?

Propongo entonces hablar de *multibipolaridad*, que podría significar algo así como un mundo más humano, reconocimiento de las diferencias reales, realización plena de los derechos humanos, pero con la posibilidad de construir diferentes proyectos comunes y luchar por su reconocimiento.

Se habla de multibipolaridad, porque sin la tensión de la vida, sin la diferenciación de cosas tan elementales como lo verdadero y lo falso, lo justo y lo injusto, el placer y el sufrimiento no es posible reconocerse, ni reconocer al otro.

Integrarse educativamente, construyendo una *universalidad multipolar equitativa*, implica aprender competencias para saber construir sujetos plurales, saber reconocer las diferencias, saber proyectar lo común en los distintos ámbitos de la vida social: el cultural, el político, el económico. Se trata de enriquecer aún más el único criterio que legitima la existencia de la escuela y

su función de enseñar: el carácter **público** del conocimiento que transmite, que lo hace universal en su extensión, abierto, en sus contenidos, justo en su distribución.

documentos

Aportes Para el Fortalecimiento del Componente Educativo del MERCOSUR, con Especial Referencia a la Educación General (*)

Por: Cecilia Braslavsky (**)
FLACSO / marzo de 1993

En el marco de la integración subregional del MERCOSUR, este documento se presenta como una contribución para complementar los esfuerzos realizados en la dimensión educativa por los países signatarios del acuerdo.

En este contexto, se sostiene que el conocimiento y la educación se convierten en ejes centrales de la auténtica transformación productiva, logrando que el sujeto individual se forme como sujeto social.

El presente trabajo plantea la necesidad de fortalecer los procesos de debate, concertación y delimitación de disensos y propone alternativas válidas para el logro de esos objetivos.

Los desafíos educativos del MERCOSUR

El 26 de marzo de 1991 se inició un proceso de búsqueda de caminos para la integración de la

(*) Este texto ha sido redactado a solicitud de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Cultura y Educación, en el marco de la Carta de Intención y las actividades de cooperación entre ese Ministerio y el Programa Argentina de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO.

(**) Directora General de Investigación y Desarrollo, Ministerio de Educación y Cultura. Argentina; Consultora de Organismos Nacionales e Internacionales sobre temas educativos.

Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay, que reconoce antecedentes previos (Véase FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y PULFER, D., 1992). En el proceso de construcción de esos caminos se fue produciendo un cambio de enfoque desde la consideración de aspectos estrictamente comerciales primero y económicos luego, hacia la inclusión de otros más amplios, entre los cuales el educativo ha sido uno de los más dinámicos. Para su desarrollo los organismos y funcionarios del área propusieron las siguientes líneas de acción (Plan Trienal, 1992):

- Consolidación y fortalecimiento de la dimensión educativa en la integración del MERCOSUR.
- Formación de la conciencia social favorable al proceso de integración del MERCOSUR.
- Empleo, producción y formación en el contexto del MERCOSUR.
- Formación de recursos humanos para contribuir al desarrollo económico en el marco del MERCOSUR.
- Armonización y compatibilización de los sistemas educativos en los países signatarios del MERCOSUR.

Por otra parte, parecería que en los países del MERCOSUR, y también en Chile y el resto de América Latina, existe la necesidad y posibilidad de avanzar en la articulación de la integración subregional hacia nuevas concepciones para el desarrollo educativo. Una propuesta que sistematiza elementos para la construcción de esas nuevas concepciones es la de UNESCO-CEPAL (1992). De acuerdo a la misma *el conocimiento y la educación deben ser los ejes de un nuevo modelo de transformación productiva con equidad en demo-*

cracia. Ese modelo supone compartir los objetivos de competitividad global y de ciudadanía. Dichos objetivos podrían alcanzarse inspirando las políticas educativas en los criterios de equidad y desempeño, orientando las reformas institucionales y, agregamos, curriculares; de acuerdo a los lineamientos de integración y descentralización de los sistemas educativos de cada país.

La propuesta mencionada está ganando eco y tiene altas perspectivas de incidencia en toda América Latina y, por lo tanto, en el MERCOSUR. América Latina es, por otra parte, el escenario que desde el propio MERCOSUR se ve como el horizonte de la integración continental.

Es altamente probable que la posibilidad de consolidar y fortalecer al MERCOSUR dependa de la capacidad de generar pocas ideas fuerza que contribuyan a la convergencia de la transformación educativa en los países que lo componen.

En ese contexto de programación educativa para el MERCOSUR por un lado, y de reflexión para el futuro de la educación por el otro, este documento ofrece un material crítico y propositivo para enriquecer los esfuerzos ya realizados. No tiene pretensiones de exhaustividad respecto de los desafíos planteados al MERCOSUR ni desde el MERCOSUR a la educación, sino más bien una estricta voluntad de complementación. Es además, aunque no exclusivamente, una mirada desde la Argentina y para sus jurisdicciones.

Sus *objetivos* son cinco:

1. Recuperar elementos y ofrecer sugerencias respecto de caminos a recorrer para conso-

lidar y fortalecer la dimensión educativa en la integración del MERCOSUR a través de la concertación de algunas tendencias claves de desarrollo educativo.

2. Recuperar elementos de investigaciones cualitativas que promuevan la remoción de factores inhibidores de una conciencia social favorable a los procesos de integración en la vida cotidiana de las instituciones educativas y utilizarlos también para avanzar en propuestas de sugerencias.
3. Argumentar y sugerir elementos en relación al componente general de toda política concertada de formación de recursos humanos para la economía.
4. Argumentar respecto de la necesidad de desarrollar un nuevo abordaje para llevar investigaciones comparadas.
5. Argumentar, por último, respecto de la necesidad de formar un nuevo perfil de funcionario público que pueda promover la integración del sector educación en la planificación económica, cultural y social de cada país y de espacios supranacionales, tales como el MERCOSUR.

Acerca de la transformación educativa como condición de la integración

Es altamente probable que la posibilidad de consolidar y fortalecer al MERCOSUR dependa de la capacidad de generar pocas *ideas fuerza* que contribuyan a la convergencia de la transformación educativa en los países que lo componen. Esto se

debe a que es muy difícil que puedan integrarse países con tendencias educativas francamente divergentes. Naturalmente, convergencia no puede querer decir desarrollo especular ni idéntico, e implica también márgenes importantes de diversidad complementaria.

La búsqueda de esas ideas fuerza sería el correlato a nivel subregional de los procesos nacionales de concertación educativa que se están desarrollando en México, Ecuador, República Dominicana y otros países de América Latina y, respecto de los cuales, los países del MERCOSUR están atrasados. La promoción y el desarrollo de esas ideas fuerza sería, por eso, un aporte significativo para la promoción de los procesos nacionales de concertación educativa. Sería, además, un sustrato relevante para facilitar la resolución de algunas cuestiones operativas altamente significativas, tales como los reconocimientos de títulos.

RECUPERACION DE ELEMENTOS Y SUGERENCIAS HACIA UN POSIBLE PROCESO DE CONCERTACION EDUCATIVA REGIONAL

Algunas de las características de la propuesta CEPAL-UNESCO (1992) son las siguientes:

- Inserta la discusión sobre la reforma educativa en la discusión sobre los modelos de desarrollo para la región, y en articulación al sector ciencia y tecnología.
- Busca equilibrar como brújulas de un nuevo modelo de desarrollo la prosecución de un objetivo de raíz económica - la competitividad - y otro de raíz política - la ciudadanía -.
- Recupera argumentaciones provenientes de

diversas fuentes de diagnóstico de tendencias y del pensamiento prospectivo, que pese a ser heterogéneas coinciden en insistir en la centralidad de la educación.

- Toda su línea argumental apunta a la formación de "sujetos" sociales de un comportamiento nacional agregado, y no de individuos asimilables a objetos que intervienen en los procesos productivos, con cualidades estrictamente personales.
- Pone énfasis equivalente en dos aspectos: la creación y el desarrollo del conocimiento y su distribución para el conjunto de la población, superando antiguas concepciones que priorizaban la producción o distribución del conocimiento.
- Atiende con igual peso las cuestiones cuantitativas y las cualitativas, con cierta tendencia a preocuparse más por las segundas que por las primeras.
- Apuesta por igual a una propuesta de fortalecimiento de la base institucional educativa y de los organismos centrales del Estado.
- Tiende también a apostar a diversos actores del Estado y de las sociedades civiles latinoamericanas como factores de dinamización de la educación en la región, a través de los planteos de consenso y concertación, de fortalecimiento de los cuadros de conducción institucional y de profesionalización de los docentes.
- Enfatiza tanto el desencadenamiento y seguimiento de los procesos educativos como la evaluación de sus logros.
- Presta atención a la cuestión de los recursos financieros para la transformación educativa, proponiendo tanto el incremento de los recursos públicos como la movilización de fondos privados.

E1-52

La propuesta CEPAL-UNESCO es, sin embargo, insuficiente para orientar las transformaciones educativas necesarias en cada país y frente a una decisión de integración sub-regional. Amerita en consecuencia, ser confrontada con las emergentes de otros organismos internacionales, tales como el Banco Mundial y con las críticas de que está siendo objeto (véase por ejemplo IBARROLA, M. de, 1993). Para esto *es necesario fortalecer los procesos de debate, concertación y delimitación de los disensos entre los países que se comprometan en procesos de integración*. Un primer paso para hacerlo consiste en definir procedimientos y contenidos orientadores de esos procesos de debate, concertación y delimitación de disensos.

En cuanto a los *procedimientos* puede sugerirse:

- *Generar foros* para fortalecer al sector educativo en el MERCOSUR que acerquen también a una *amplia variedad de sectores del Estado y de actores sociales*. Entre los primeros, incorporar prioritariamente los de economía, familia, ciencia y técnica, trabajo y juventud. Entre los segundos, atraer no sólo a los alumnos, padres y maestros, sino también al empresariado, al gremialismo, al mundo académico y a las organizaciones no gubernamentales.
- *Involucrar* en el proceso de fortalecimiento del sector educativo en el MERCOSUR a *diferentes niveles de la gestión* educativa, desde los más altos hasta quienes están directamente al frente de los establecimientos; los docentes, alumnos y comunidades.
- *Operar por fuera y por dentro de los circuitos educativos*, es decir a través de los propios establecimientos educativos y de los medios de comunicación masivos.

En cuanto a los *contenidos* de esos procesos de debate, concertación y disenso puede sugerirse:

- Tomar conocimiento de la *variedad de modelos de desarrollo* vigentes en el mundo contemporáneo, desde la perspectiva de su éxito o fracaso en el mejoramiento de la calidad de vida de la población.
- Analizar el *papel jugado por la educación*, la ciencia, la tecnología y la cultura en todos y cada uno de ellos.
- Considerar el *papel jugado por el Estado* en esos modelos de desarrollo, a la luz de información válida y confiable y no desde discursos ideológicos.
- Considerar el mayor espectro posible de *autores prospectivos* para imaginar horizontes futuros deseables y otros no deseables para el MERCOSUR y América del Sur en los horizontes latino e iberoamericano.
- Enfatizar la concepción de *construcción de la historia por parte de sujetos activos*, más que desde la preocupación cerrada de escenarios a alcanzar, desde la confianza en los seres humanos como principales actores de sus propios destinos.

En atención a la última cuestión, parece relevante intentar delinear y poner a discusión ciertas características del *sujeto* de la transformación productiva con equidad y en democracia, eventual artífice de la competitividad y de la ciudadanía.

HACIA UNA DEFINICION DEL SUJETO DEL DESARROLLO DEL MERCOSUR Y DE AMERICA LATINA EN LOS UMBRALES DEL SIGLO XXI

En una reunión de la Red de Educación y Trabajo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) realizada en octubre de 1992 en la ciudad de Tepoztlán, México, con el auspicio de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC/UNESCO), se debatió con intensidad cómo podría definirse al nuevo sujeto del desarrollo latinoamericano, buscando un correlato a nivel de los sujetos, de la propuesta de la CEPAL-UNESCO a nivel de las sociedades. Facilitó esa búsqueda, el hecho que el tema de la educación media había puesto a los especialistas frente a la obligación de discutir el perfil de egreso del sistema educativo de la mayoría de la población, ya que diversos cálculos prospectivos y políticas educativas puestas en práctica en el último decenio permiten prever que la mayoría de la población estará accediendo a, y en proporción significativa egresando de, los establecimientos de ese nivel en la primera década del próximo siglo.

Lo particularmente interesante de la reunión fue que su tema central era la contribución de la educación media en la formación para el trabajo y que se llegó nuevamente a la conclusión de que *la especificidad sólo se podía alcanzar con pertinencia y eficiencia si se la asociaba indisolublemente a lo general.*

Se ofrecieron, sobre todo, hallazgos del sector productivo, cuyas empresas líderes tenderían a priorizar la creatividad, la capacidad organizativa y la criticidad como atributos exigibles a la hora de reclutar personal, y avales del sector educativo que insisten en que los sistemas educativos tienen una lógica propia distinta a la económica, a la de reproducción social y a la burocrática, como consecuencia de la cual las pretensiones de ajustes de corto plazo entre el sector económico y el educativo sólo harían al segundo más ineficiente (BRACHO, T., 1992).

Como consecuencia de esos avales, puede proponerse que, por primera vez en la historia de la humanidad, el progreso técnico y las nuevas formas de organización del trabajo permiten prever la posibilidad de un escenario de transformación productiva con equidad y en democracia en el cual se requieran ciertas competencias gemelas o aún idénticas para el desempeño ciudadano y para el desempeño productivo.

Sin embargo existen, por un lado, escenarios alternativos sin transformación productiva que, probablemente, se constituirán allí donde los sistemas educativos no se anticipen a través de la pertinente y eficiente formación de sujetos integrados a la imagen objetivo de aquel escenario deseable; y por el otro, la posibilidad de que el escenario de la transformación productiva sólo incorpore a minorías, marginando íntegramente a regiones, grupos sociales, grupos étnicos o de género.

La prosecución de una transformación productiva con equidad y en democracia, hace, entonces, necesaria la definición de esas competencias eventualmente gemelas o convergentes en pos de la cual pueden agregarse otras dos sugerencias para fortalecer el componente educativo del MERCOSUR.

- Debatir la posibilidad de que el sujeto de la transformación productiva en equidad y democracia pueda ser definido como un *ciudadano competente* o un *ciudadano-trabajador competente*.
- De adoptarse el planteo respecto de que el sujeto del desarrollo debe ser un ciudadano trabajador competente, sería coherente proponer la construcción de *propuestas curriculares e institucionales centradas en la formación de competencias*.

Una definición de *competencias* compati-

ble con esas reflexiones originales es que "... se refieren (Ministerio de Cultura y Educación, 1992: p. 18s.) a las capacidades complejas que poseen distintos grados e integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Son expresión de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales ... se materializan en esquemas conceptuales, de acción y decisorios... se expresan en un desempeño eficaz y en aspectos no visibles tales como la síntesis cognitivo-afectivo-valorativo-operativa que se pone en acción a través de estrategias proyectuales". Esta última línea de argumentación conduce a una nueva sugerencia para el fortalecimiento del componente educativo del MERCOSUR.

- Analizar la posibilidad de definir *áreas comunes de competencias para los ciudadanos trabajadores del MERCOSUR*.

Una propuesta para ese análisis podría apoyarse en ideas del pedagogo alemán Oskar Negt (1985), especialista en temas de trabajo y educación. Negt considera cuatro ámbitos de competencias para los trabajadores del siglo XXI, que aquí se consideran también válidos para la dimensión ciudadana: afectiva, tecnológica, ecológica y socio-histórica. A ellos debería agregarse la comunicacional. Cada una de ellas se delinean aquí de manera aún muy provisoria y en articulación a las necesidades de la integración del MERCOSUR.

La competencia *afectiva* es indispensable porque los sujetos del desarrollo del MERCOSUR deberán ser capaces de enfrentarse a la incertidumbre de protagonizar un proceso hacia lo desconocido, ya que la historia de América Latina y de los países que integran el MERCOSUR es una historia en la cual los prejuicios, las confrontaciones, la falta de confianza, las barreras y otra suerte de elemen-

tos que nada tienen que ver con la integración (FERNANDEZ LAMARRA, N. y D. PULFER, 1992) tienen una fuerte presencia. La incertidumbre involucra los ámbitos político, social y económico.

En el ámbito político, la incertidumbre está asociada a la consolidación democrática. En países con escasa tradición democrática, aunque con matices favorables al Uruguay, sucesos como los vividos en 1992 en el Perú, Venezuela y el Brasil pueden desencadenar temores o reflejos antidemocráticos en diversos sectores de la sociedad y del Estado de los países que integran el MERCOSUR, que la educación también debería poder anticipar y contribuir a abortar.

En el ámbito social, las migraciones, la coexistencia en espacios reducidos de culturas muy diferentes, la aceleración en la conformación de culturas generacionales y otros numerosos fenómenos también acrecientan la incertidumbre. Lo que no se conoce, aquello sobre lo cual no se sabe con certeza, puede producir recelo y resistencias socio-afectivas. Desde esas resistencias socio-afectivas pueden provenir múltiples presiones centrífugas que hagan fracasar las mejores políticas de integración política o económica. Las tendencias actuales en algunos países de Europa del Este y aún de occidente, como Bélgica, o Italia, donde se están creando partidos políticos regionales secesionistas, deberían alentar al MERCOSUR para prestar una fuerte atención a este tipo de cuestiones.

En el ámbito económico, la única certeza es que los escenarios de inserción ocupacional serán muy cambiantes. En efecto, y más allá de la necesidad de dominar los requerimientos de un determinado lugar de trabajo, hoy se sabe que, en el futuro, cada persona tendrá que cambiar de ocupación y aún de profesión varias veces en su vida. Es probable que en los intervalos entre un trabajo y otro deba asumir momentos de desocupación o subocupación. Sería deseable que todos los ciudadanos puedan realizar durante su vida adulta trabajos con altos requerimientos de especialización y, en consecuencia, buena retribución, pero eso exige que durante su juventud realicen trabajos

en el sector servicios con bajísimos requerimientos de especialización. Si esto no fuera así, querría decir que una proporción significativa de la población estaría condenada a realizar durante toda su vida trabajos con muy escasa apertura para la realización personal y condenados a limitada retribución, lo cual consolidaría la posibilidad de conformación del segundo de los escenarios prospectivos no deseados mencionados con anterioridad.

- Por todo lo expuesto se puede proponer que la formación de la *competencia afectiva* en los ciudadanos productivos requeriría la incorporación a los diseños curriculares y a las formas educativas de conceptos tales como "incertidumbre", "diferencias", "semejanzas", de procedimientos para conocer y comprender a los otros diferentes, tales como "observar", "escuchar", e "intercambiar opiniones", "defender", pero "concertar"; y de valores como "respeto a las diferencias" y "tolerancia".

La segunda competencia que se propone para el sujeto de la transformación del MERCOSUR es la *socio-histórica*. Ella es la manifestación exterior de la conciencia de la historia (Véase a este respecto v. BORRIES, PANDEL, RUESSEN, 1991). Consiste en la capacidad de articular tres tipos de acciones en tres tiempos y en una variedad de espacios continuos y discontinuos. Los tres tipos de acciones son "experimentar", "comprender" y "proyectarse". Uno de los espacios es el MERCOSUR. La competencia socio-histórica comprende dos dimensiones.

La primera dimensión es la *temporalidad*. Tener competencia temporal significa la capacidad de articular el antes y el mañana, de distinguir en ese escenario de tres tiempos lo real de lo imaginario, lo estático y lo cambiante, la velocidad de los cambios, la diferencia y la articulación entre la historia y la naturaleza y la historicidad de la naturaleza. El desarrollo de la temporalidad es

indispensable como contribución para el redescubrimiento del pasado común y la construcción de un futuro compartido, orientado por la voluntad de convivencia armónica en un escenario natural también compartido.

La segunda dimensión de la competencia socio-histórica es la "*socialidad*", cuyo eje es la posibilidad de construir una *identidad* compleja, que pueda procesar entre otros numerosos aspectos el hecho de pertenecer, a la vez, a una comunidad local, otra provincial, otra nacional y otra u otras suprarregionales, y que -en articulación con la competencia afectiva- permita también aceptar las identidades diferentes de los demás. Se completa con la comprensión de las estructuras y procesos de articulación estratégica y de posicionamiento social de nivel comunal, regional, nacional y supranacional. Las competencias socio-históricas deberían permitir a los sujetos actuar con conciencia, a sabiendas y pudiendo prever y evaluar consecuencias y corregir rumbos. Por eso, puede decirse sin temor a equivocarse, que sólo individuos que hayan construido esta dimensión de la competencia socio-histórica podrán constituirse en sujetos de la integración.

El desarrollo de la temporalidad y de la socialidad puede permitir la emergencia de la conciencia moral a partir de parámetros temporales, en la que ocupe un lugar central el pasado y el futuro compartidos. Gracias a ese desarrollo, ingenieros y ecólogos, abogados, por ejemplo, al desarrollo de represas o de otros emprendimientos regionales, podrían estar en mejores condiciones de contribuir a un aprovechamiento de las ventajas y a limar las desventajas comparativas de los países que integran el MERCOSUR, teniendo como mira el mejoramiento de la calidad de vida de la población más allá de los trazados fronterizos.

- La formación de la *competencia socio-histórica* en los ciudadanos productivos del MERCOSUR sugiere la necesidad de introducir en los diseños curriculares el manejo

de conceptos tales como "país", "región", "nación", "pueblo", "grupo, sector y/o clase social", "Estado", "régimen político", "poder", "conflictos" y "consensos", "burocracia", "integración", "disolución", "actor y/o agente", "totalidad social y/o civilización y/o cultura y/o modos de producción y/o formación económico social", "liberalismo", "conservadurismo", "socialismo", etc..

Esos conceptos sólo pueden aprehenderse a través del manejo de información válida y confiable que a menudo es intercambiable. En vistas al objetivo de integración regional podrían priorizarse temas tales como: "El poblamiento del continente americano desde la aparición del hombre hasta la actualidad y su impacto en la naturaleza" y/o "Los procesos de constitución de las Naciones" y/o "Diversidad y Unidad cultural" y/o "Industrialización, cuestión social y ambiente ¿natural?", en todos los casos con énfasis en América del Sur (véase para más aportes FINOCCHIO, S. y otros, 1993). A los procedimientos sugeridos con anterioridad, podrían sumarse "formular hipótesis", "reunir información para demostración o refutación", "argumentar". Los valores parecen en principio convergentes con los ya propuestos para la competencia afectiva.

Una tercera competencia es la *comunicacional*. Los mismos fenómenos enunciados más arriba, más la globalización de la economía, la transnacionalización de los procesos culturales y la velocidad de las comunicaciones, harán cada vez más importante la necesidad de que los sujetos del MERCOSUR manejen numerosos y diferentes códigos comunicacionales, lo cual permite formular una nueva sugerencia.

- Las previsiones de líneas de acción de Plan Trienal del componente educativo del MERCOSUR incluyen la enseñanza mutua de la lengua de los países vecinos. Pero desde la referencia a las *competencias comuni-*

cacionales, esa enseñanza mutua debe darse en articulación a la profundización ya iniciada en algunos niveles y jurisdicciones para revisar los criterios de enseñanza de todas las lenguas: propias y ajenas, pasando de la moda estructuralista del análisis gramatical al énfasis en la decodificación y construcción de mensajes y de metamensajes.

Es seguro que en un universo de ocupaciones en transformación también estarán en permanente transformación los medios y lenguajes para la comunicación de los hombres y mujeres entre sí. De hecho la aparición y difusión de las computadoras, por ejemplo, ha conllevado la construcción de nuevos términos y de nuevas formas mucho más sintéticas para la transmisión de mensajes. El marco de las competencias significa también replantear profundamente la enseñanza de asignaturas como música, plagada de formalismos, prejuicios, concepciones antiguas de la Nación y de las formas de construir sentimientos de pertenencia e identidad nacional. Significa acercarse a los códigos culturales de los otros, incorporando también sus canciones, sus danzas y su plástica por su valor intrínseco como canal de acercamiento a información sobre sus usos, costumbres y tradiciones.

En cuarto lugar es imprescindible que los sujetos del MERCOSUR desarrollen su *competencia tecnológica* equilibrada y complementariamente. Sin embargo, y por razones ya expuestas, se propone que en la educación general o en los primeros ciclos de la educación es más importante orientarse hacia el equilibrio a través de un desarrollo convergente compartido, que hacia la complementariedad.

Como resultado del desarrollo de la ciencia y de las nuevas tecnologías, en muchos países de América Latina -tal vez la Reforma Frei de Chile fue pionera en esta dirección-, se comenzó a proponer la inclusión de una asignatura denominada "tecnología" en las escuelas (SCHIEFELBEIN, E., 1976). En otros se diseñaron formas de vinculación

de la escuela con el aparato productivo que tenían el propósito de familiarizar a los jóvenes con los lugares de trabajo y con las técnicas que allí se empleaban. El modelo cubano de politécnicos, con tiempos de presencia de todos los educandos en las fábricas (RENSBURG, P. van, 1977); y el modelo de los planes duales, con tiempos de presencia de algunos educandos de sectores socioeconómicos bajos en ciertas fábricas (FRIGERIO, G., 1987), intentaron esto desde concepciones más o menos democratizadoras. Las escuelas rurales suelen entrar en contacto con las tecnologías tradicionales, pero no como objeto del proceso educativo, sino como componente -a veces molesto- de la vida cotidiana de los niños del campo (GAJARDO, M., 1988).

Ninguno de los tres modelos mencionados parece hoy adecuado para formar al ciudadano trabajador competente del siglo XXI en el MERCOSUR, sobre todo porque no proponen articular en equilibrio elementos cognitivos con elementos prácticos variados. Por eso parece pertinente avanzar hacia una nueva sugerencia.

- El desafío de formar la *competencia tecnológica* implica incorporar a los diseños curriculares el tratamiento de conceptos tales como: "ciencia", "técnica", "tecnología", "progreso técnico", "tecnologías apropiadas", "tecnología de punta", "incorporación de tecnologías", "patentes"; así como numerosos conceptos de las ciencias naturales imposibles de enumerar en este contexto. Implica formar en procedimientos tales como "medir", "poner en marcha", "desactivar", "alimentar", "organizar", "administrar" y en otros ya específicamente referidos a por lo menos un par de tecnologías seleccionadas: una apropiada y otra de punta. En forma convergente con exigencias de otras competencias implica enfatizar valores y actitudes tales como "rigurosidad", "creatividad" y "laboriosidad".

La necesidad de formación de la *competencia ecológica* implica que los sujetos se orienten en la naturaleza, equilibrando utilización y preservación. Esto quiere decir reemplazar las dos concepciones predominantes para vincular hombre-técnica y naturaleza (de HAAN, Gerhad, 1987): la positivista y la reacción apocalíptica. Desde Bacon hasta Adorno se pensó en la dominación de la naturaleza a través de la técnica en beneficio de los hombres. Con la emergencia de las dificultades que estas concepciones acarrearán para el progreso de la humanidad, surgieron las concepciones del crecimiento cero, asociadas a una visión apocalíptica de la humanidad. La primera visión predecía una humanidad con un futuro promisorio gracias a los avances tecnológicos. La segunda predecía una humanidad sin futuro, consecuencia de esos mismos "avances". El desafío para la transformación en el marco de la integración, radica en formar a los actores para que encuentren una tercera alternativa, hoy no preconstruida, para un nuevo equilibrio entre el hombre, las tecnologías y la naturaleza, que garantice que desde todos los espacios nacionales se resguardará el espacio común supranacional, condición de supervivencia de cada uno de aquéllos. Para ello puede sugerirse lo siguiente.

- El desafío de la formación de la *competencia ecológica* en los ciudadanos trabajadores del MERCOSUR parecería hacer conveniente la inclusión en los diseños curriculares de conceptos tales como: "conservación", "preservación", "industrialismo", "naturaleza", "región", "especie", "ecosistema", "ecología", "armonía", "supervivencia", pero articulados en torno a temas de significación para todos o varios de los países del MERCOSUR y/o de América del Sur.

Podría cuidarse que los temas a seleccionar garanticen, particularmente, la promoción de tendencias de integración que no se limiten a la

vinculación entre las estructuras productivas centrales de cada Nación, sino que contemplen también un correlato territorial (BONETTI, E. y otros, 1991). Particularmente apto en esta línea podría ser "El caso de la represa de Salto Grande". Entre los procedimientos a enseñar para la conducción de la formación de esta competencia cabe mencionar: "observar", "formular hipótesis", "recoger elementos para refutar o avalar hipótesis", "medir", "registrar", "argumentar", "ponderar". Entre los valores necesarios a esta área de competencias ocupa un lugar central "respecto a la naturaleza" y/o "convivencia armónica con la naturaleza", formulaciones que en sí mismas ameritan debate, fundamento y concertación en torno a cuestiones de rezagada presencia respecto de la realidad de la región.

Elementos acerca de algunas trabas pedagógicas e institucionales a la transformación y a la integración en el MERCOSUR

El ejercicio de considerar más de cerca algunas investigaciones cualitativas respecto de nuestros sistemas educativos puede contribuir a agudizar la creatividad y el ingenio para fortalecer los componentes todavía débiles de las propuestas de programas para la promoción del sector educación en el MERCOSUR, como son los específicamente pedagógicos y algunos institucionales. Seguramente, este fortalecimiento recién podrá completarse cuando se disponga de los resultados de estudios comparativos y de otros trabajos que el Plan Trienal propone llevar adelante.

Por ahora sólo es posible repensar los resultados de investigaciones empíricas nacionales, llevadas a cabo en la Argentina y en otros países del MERCOSUR, desde la perspectiva de descubrir

en los insumos y procesos del modelo pedagógico y del modelo de gestión predominantes en los países del MERCOSUR aspectos desfavorables y otros favorables a la búsqueda de la integración.

LAS TRABAS A LA INTEGRACION EN LOS INSUMOS Y PROCESOS PEDAGOGICOS

Hacia fines de los '80 se comenzó en América Latina un polo de consenso que proponía que una educación de calidad era aquella que ofrecía a los niños y jóvenes el acceso a saberes significativos, válidos y confiables. Pero no se llegó a un acuerdo claro acerca de cuáles eran esos "saberes" significativos. Posteriormente se avanzó desde la propuesta de "saberes" a la ya expuesta de "competencias". Sin embargo esta segunda no invalida la primera.

En tanto las competencias serían más o menos estables, los saberes lo serían menos. Proliferarían incluso tan rápidamente que sería imposible su actualización en los diseños curriculares al ritmo de su transformación. Eso no significa sin embargo que no deban estar presentes en la escuela, aunque ya no como punto de llegada, sino como ingrediente indispensable en la construcción de competencias. En los saberes se entrelazaría la información, los conceptos y los procedimientos, pero tendrían más autonomía que los valores y además serían tanto internos como externos a los sujetos, en tanto las competencias son, por definición, atributos de los sujetos.

Al mismo tiempo que se fue avanzando en esas discriminaciones y precisiones, se avanzó también respecto de que "significativos" quería decir vinculados a lo vivencial y a lo social, a lo que los alumnos sienten y requieren para participar con conciencia en la sociedad, la economía y el régimen político en que viven, con capacidad a la vez de adaptación y de transformación. Se precisó por último que válidos y confiables se refiere a su cone-

xión con la realidad misma y con el grado de desarrollo de las respectivas áreas de conocimiento.

Consenso y evidencias acerca de la baja calidad de los logros de la educación

Aún antes de constituirse ese consenso se comenzó también a conformar otro, respecto de la baja calidad de la educación. Para el caso argentino se sabe, por ejemplo, que cuadros gerenciales de empresas tan diversas como la SHELL, IBM, SIDERCA, ALPARGATAS, IVISA, BAYER, ATANOR, BIOSIDUS, MONSANTO, ROEMMERS, JOHNSON Y JOHNSON, FATE, BASF, WITCEL o CELULOSA, se manifiestan profundamente disconformes tanto con el papel de mediadora de conocimientos como de agencia de socialización de las escuelas y de las universidades (GENTILLI, P., 1990). También la prensa y diversos sectores y actores vinculados a la educación participaron de esa opinión.

En la actualidad comienza a saberse con mayor certeza cuáles son las carencias en algunos de aquellos saberes significativos válidos y confiables. Sobre todo en el Uruguay (FAJNBZYLBER, 1991, UNESCO/CEPAL 1992), pero también en la Argentina (BERTONI y otros, 1989; AGUERRONDO, I., 1991; LAFOURCADE, P., 1992 y otros trabajos) y en menor medida en el Brasil, se cuenta hoy con incipientes resultados de investigaciones acerca de los logros de aprendizaje de los niños y jóvenes que atravesaron diversos niveles de sus sistemas educativos en términos de adquisición o no de saberes significativos, que incluyen ciertos indicios y posibilidades de inferencia respecto de sus competencias.

Para el caso argentino, los estudios ofrecen evidencias acerca de que los niños y jóvenes que egresan de los niveles primario y medio del sistema educativo no saben leer y escribir en la medida necesaria para garantizar la comunicación,

no pueden calcular porcentajes, no comprenden las leyes naturales ni los procesos sociales de desarrollo. En uno de los estudios representativos, con una muestra de alumnos de establecimientos públicos y privados, el promedio obtenido en las habilidades básicas de lecto-escritura y cálculo que todo ciudadano debería saber fue de aproximadamente cuatro sobre diez (AGUERRONDO, I., 1992)

Si bien esos resultados constituyen un avance por demás importante y útil respecto de la previa ausencia total de datos referidos a la calidad de la educación, son muy insuficientes, tanto para saber en qué lugar relativo están los países del MERCOSUR respecto de los desafíos actuales de formación de competencias a través de saberes significativos, válidos y confiables, como para identificar, de manera fértil, nudos gordianos de freno a la transformación y a la integración, sobre los cuales actuar.

Pero, por otra parte, la evaluación cualitativa de los insumos y procesos educativos es aún muy incipiente. No existen verdaderas evaluaciones nacionales de insumos tan relevantes como los diseños curriculares y los textos, a excepción de algunos trabajos puntuales (LANZA, H. y FINOCCHIO, S., 1993; LIENDRO, E., 1992). Por ejemplo, en el caso argentino, sólo en tres "estados de situación" se incorporó a la evaluación de los logros de aprendizaje una aproximación a factores complejos y agregados de logros, tales como el modelo pedagógico y el modelo de conducción, que permiten realizar interesantes inferencias respecto de los procesos pedagógicos y de conducción (BIRGIN, A., 1991; PINKASZ, D., 1992 y FUMAGALLI, L., 1993). Sin embargo, es esta evaluación cualitativa de los insumos y procesos educativos la que ofrece más posibilidades de aprender mutuamente y de ofrecer elementos pertinentes para diseñar estrategias de intervención, pues permite acercarse al conocimiento no sólo de cuán poco se aprende sino también de algunos de los por qué endógenos al quehacer educativo.

En función de esa argumentación, es posible introducir una nueva sugerencia para el fortalecimiento del componente educativo del MERCOSUR.

- Analizar la necesidad de concertar *estrategias de evaluación* comunes o al menos compatibles en todos los países del MERCOSUR, para cumplir con tres propósitos: a) ofrecer algunos elementos indicativos adicionales a los datos de estructura, planes y programas; para compatibilizar cada vez más adecuadamente los certificados y títulos de los cuatro países primero y progresivamente de toda América Latina; b) obtener información integrada y comparable acerca de las competencias de su población y de las condiciones de construcción de las mismas; para identificar claramente aquellos aspectos que más inciden en las ventajas o desventajas comparativas a la hora de ponderar resultados; y c) aprender mutuamente de esas ventajas y desventajas comparativas.

La escasez y deficiencia de "insumos" o "recursos" para una educación de calidad en los países del MERCOSUR y en América Latina.

Entendemos por "insumos", aquellos elementos que escuelas crecientemente autónomas requieren para organizar sus procesos institucionales y pedagógicos de acuerdo a los lineamientos de equidad y desempeño. Entre ellos juegan un papel destacado los diseños curriculares, los libros de texto y los docentes. La reflexión y la investigación sobre estos insumos es aún muy incipiente. Permite sin embargo plantear algunas hipótesis.

Simplificando extremadamente la *situación curricular* del último ciclo del nivel primario y

del ciclo básico del nivel secundario, y dejando por ahora el complejo tema de los primeros años de escolarización primaria, puede proponerse que existe, muy esquemáticamente, *dos modelos curriculares*.

El *primero* responde a las viejas *concepciones positivistas*. Está organizado por asignaturas (MAGENDZO, A., 1986). En el nivel primario esas asignaturas se aglutinan en áreas, que no siempre llegan a conformar una unidad de sentido. Aún cuando en la formulación de objetivos, y menos frecuentemente de actividades y de estrategias de evaluación se diga otra cosa, prioriza como contenidos a aprender la información sobre hechos, los datos (véase sobre distintas concepciones de conocimiento ENTEL, A., 1988). Las taxonomías, las fórmulas, los teoremas, las fechas de batallas y fundaciones, los nombres de los próceres, de ríos y de accidentes geográficos recorren los diseños curriculares para el caso del nivel primario y los planes y programas, a veces único componente curricular visible, en los colegios secundarios (véase por ejemplo para el caso argentino LIENDRO, E., 1992 y LANZA, H. y S. FINOCCHIO, 1993).

El *segundo* suele proponer la "interdisciplina", la "regionalización" y la "apertura para su reformulación por los docentes". Es más frecuente en el nivel primario, pero ha comenzado a generalizarse también en el secundario. Transforma lo que en los primeros eran "intersticios" (FRIGERIO, G., y otros, 1992), espacios no formalizados para la reformulación por parte de los docentes, en componente de la planificación, aunque limita los referentes para esa planificación a universos estrechos, en algunos casos exclusivamente a lo existente en una localidad, provincia o región. Con supuesta justificación en la necesidad de regionalización, no se propone a los jóvenes el tratamiento de temáticas de globalización o integración mundial, ni a veces regional, ni de la historia o las formas de organización del trabajo externas a su país, ni a veces su región o incluso comunidad. En general, también en este modelo se prioriza como contenidos a aprender información o

datos del mismo tipo que en el anterior.

Las sugerencias ya formuladas a partir de las "imágenes-objetivo" de las competencias deseables como ejes de la formación de los sujetos de la transformación y la integración del MERCOSUR apuntan precisamente a subsanar estos problemas, transformando además a los nuevos diseños curriculares en instrumentos orientadores de los procesos de evaluación (véase AGUERRONDO, I., 1991).

Simplificando, también extremadamente, la situación de los *libros de texto*, proponemos que hay dos modelos predominantes. El modelo tradicional y el modelo centrado en las actividades.

El *modelo tradicional* de libros de texto ofrece un volumen de información más o menos amplio, generalmente poco articulada entre sí, que suele estar poco actualizada y en ocasiones es errada. No presta demasiada atención a los aspectos gráficos, que cumplen un papel de "ilustración". Tienen problemas con las escalas de mapas, los elementos de las experiencias, y los gráficos, pues las casas editoriales y los autores no aprovechan el diseño gráfico como recurso pedagógico para la enseñanza de los procedimientos claves para el futuro ciudadano trabajador competente, por ejemplo observar, analizar y comparar; graficar a partir de cuadros, identificar en mapas, etc. (RIEKENBERG, M., 1991).

EL *modelo centrado en las actividades* ofrece un sinnúmero de ellas según las asignaturas. Entre las mismas hay experimentos, juegos didácticos de distinta naturaleza, resolución de guías; en menor medida lecturas y delegación para la búsqueda de información fuera del libro mismo. En muchos casos, las actividades propuestas no conducen a la formación y al empleo de actividades mentales superiores, por ejemplo la reflexión. No se selecciona información para la promoción de la integración de distintos grupos a imaginarios compartidos. En muchos casos, no hay una conducción clara hacia la construcción de parámetros para distinguir la realidad de la ficción o de la

simulación (BRASLAVSKY, C., 1993).

Lo más llamativo es que, tanto en el caso de los currícula como en el de los textos y en los dos modelos propuestos para cada caso, parecen predominar un elemento común: *el criterio cuantitativo*. Se agregan asignaturas al curriculum de tipo positivista, se recortan espacios en el regionalizado; se agrega o se quita información en ediciones sucesivas de los textos positivistas. Se agregan actividades al modelo alternativo, pero, en definitiva, la cantidad de lo que se ofrece sigue jugando un papel fundamental. Hay pocos replanteos globales que permitan resignificar la información y las actividades en función de un nuevo perfil formativo, centrado en las competencias.

Los currícula y los textos son un importante área de la cooperación y el trabajo compartido, más aún habida cuenta de que algunas agencias internacionales del desarrollo dan a la renovación y distribución de textos una prioridad que no ha sido adecuadamente detectada ni aprovechada para este área.

Por eso se sugiere:

- Acompañar e incentivar la transformación curricular, *incluyendo* en los procesos concertados de evaluación a los *diseños curriculares y a los textos*, promoviendo su análisis desde la óptica de su contribución a la formación de los sujetos de la transformación e integración del MERCOSUR.
- *Producir unidades didácticas* que sirvan de ejemplo para el tratamiento de los temas claves mencionados en recomendaciones anteriores, o de otros tales como "Los niños de América del Sur", "Los adolescentes de América del Sur", "Las migraciones juveniles entre países latinoamericanos", "Vida cotidiana y conflictos del extranjero recién llegado", "Urbanización y ciudades de frontera" (véase como ejemplos para pensar:

LLOMOVATTE, S. y otros, 1992 y ONA, A., 1992).

Los temas mencionados están orientados hacia el fortalecimiento de la identidad compartida. Varios priorizan el conocimiento mutuo desde la vida cotidiana de los escolares y estudiantes. Todos podrían contribuir, además, a resolver la tensión curricular entre regionalización y universalismo.

Algunos procesos implícitos en el modelo pedagógico predominante a la luz de observaciones de clases argentinas

El acercamiento desde el Plan Trienal del Sector Educación del MERCOSUR de verdaderas unidades didácticas alternativas, que articulen la provisión de materiales a la capacitación de los docentes para el tratamiento de algunos temas vinculados a la integración, podría contribuir a fortalecer los "talleres por área o interáreas" y por otros espacios curriculares que existen en varios de los países y que tienen todavía una débil tradición institucional. Su producción sería una contribución clara de una iniciativa político-económica al mejoramiento del modelo pedagógico predominante en la vida cotidiana de los establecimientos educativos. La visibilidad de este tipo de aporte en los establecimientos educativos, generaría, seguramente, una mayor disposición de padres, maestros y alumnos hacia la integración.

¿Por qué se enfatiza esta cuestión?

Los modelos pedagógicos son extremadamente complejos y heterogéneos. Son, además, un hecho indivisible en el que las palabras, los gestos, los materiales recomendados para la lectura, los ejercicios y muchos otros componentes se

interrelacionan de una forma muy particular y difícil de develar. Esa complejidad sólo puede "biviseccionarse" con fines expositivos o didácticos, pero su análisis requiere siempre la reconstrucción de la totalidad.

Hecha esa salvedad, distinguiremos dos dimensiones de los modelos pedagógicos: aquella directamente vinculada a los "conceptos" y "procedimientos", y aquella vinculada a los "valores" y "actitudes". Haremos también una simplificación metodológica, presentando brevemente una caracterización del modelo que, a través de una serie de investigaciones cualitativas, ha demostrado estar más difundido en la Argentina.

Ese modelo predominante contiene saberes disciplinarios "*devaluados*", ya sea por su falsedad, la transmisión de información recortada u atomizada, las características de la conceptualización, o su carácter desactualizado. Una de las características comunes a todas estas formas de los saberes disciplinarios es su limitación en tanto materia prima para la formación de sujetos competentes y creativos y su consecuente asociación a actividades rutinizadas. Esto se complementa con la falta de vinculación de los saberes disciplinarios ofrecidos a las características y necesidades de los alumnos y de sus contextos de aprendizaje local, provincial, nacional y subregional y regional, entendidos estos últimos aquí como MERCOSUR. En el modelo didáctico predominante, aquella información se ofrece recortada de los intereses y necesidades del sujeto que aprende, de la historia de su producción y de sus posibilidades de transformación y aplicación.

Aquel modelo predominante asume ciertas especificidades de acuerdo a las disciplinas. En historia, el conocimiento se "construye" a través e actividades tales como "enumerar", "nombrar", "definir", "ubicar", "mencionar", con exclusión de otras tales como "comparar", "interpretar", "analizar", "contrastar con la cotidianidad", o "discutir". El tipo de conocimiento que se adquiere a través de las actividades promovidas no puede ser otro que atomizado, fragmentado y carente de significación

para los adolescentes. Pero además el tipo de procedimiento que se incorpora no es aquel que facilitaría en mayor medida los procesos de integración regional.

En varias clases de historia se propone a los alumnos que investiguen utilizando guías de preguntas. En su mayor parte, esas guías reproducen los títulos que habitualmente encabezan los apartados de los también "devaluados" textos escolares (véase LANZA, H. y FINOCCHIO, S., 1992). "Investigar" se presenta como una actividad similar a "copiar" o a "resumir" la información (BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A., 1992). Proponemos que, temáticas vinculadas a la integración, adecuadamente procesadas, podrían insuflar aire fresco en esta situación, ya que es difícil pensar que a los adolescentes no les interesan temas tales como "Las migraciones juveniles entre los países latinoamericanos", o "Vida cotidiana y conflictos del extranjero recién llegado", a través de los cuales se podrían tratar cuestiones referidas al mercado del trabajo, la organización laboral e institucional, las tecnologías comunes y diferentes que se utilizan, etc., etc..

Según otra investigación (RIPOLL, L., 1989), las clases de *educación cívica* están organizadas en torno a conceptos de tres tipos "ascéticos", "ahistóricos" y "moralistas". Los primeros ofrecerían una interpretación de la realidad de muy alto nivel de abstracción, que impediría la reflexión sobre la misma. Los segundos aislarían las situaciones tratadas de su devenir histórico y los terceros buscarían controlar los conflictos que pueden provocarse a través de la reflexión, recurriendo a principios abstractos que, a juicio del profesor, deberían regir todas las conductas humanas. En algunos casos, el tratamiento temático que se ofrece imbrica esos tres tipos de conceptos.

En clases sobre drogas, representativas de este modelo, no se utilizaban conceptos comprensivos ni históricos, que abrirían naturalmente el tratamiento a temas vinculados con la mundialización de la economía y de la cultura y con los procesos de integración. No se hace men-

ción, por ejemplo, a "desocupación", "atención sanitaria", "narcotráfico", que facilitarían a los alumnos el establecimiento de conexiones de sentido mucho más complejas y cercanas a la realidad, y que están en todos los casos vinculados a las prioridades del MERCOSUR.

En las clases de *literatura*, se observaron situaciones de copia de poemas o de análisis superficial de algunas novelas antiguas. No se tuvo ocasión de observar ninguna clase en la que se tomara como objeto de análisis una novela de un país vecino.

Entre las conclusiones de investigaciones sobre la enseñanza de la *biología*, se incluye que la forma de presentar los contenidos en el aula refleja la propuesta eminentemente enciclopedista de los programas y libros de texto, articulada en torno a una preocupación por la educación para la salud desde un enfoque médico restringido que ofrece pocas oportunidades para incorporar aristas vinculadas a la integración.

En esta dinámica los adolescentes aprenden estrategias de supervivencia que son absolutamente imprescindibles para sobrevivir, pero que poco tienen que ver con el tipo de ciudadanía que se desea construir en el MERCOSUR. Por eso se agregan otras sugerencias.

- Elaborar orientaciones para que las unidades didácticas para la integración se diferencien claramente de los libros de texto en circulación y de los folletos turísticos, constituyéndose en verdaderas *guías para la realización de micro-emprendimientos de investigación* a través de los cuales se aprendan los procedimientos que se concierten en la recolección, manipulación y procesamiento de la información práctica y conceptual válida y confiable.
- Además de producir buenos materiales sería

importantes demostrar la potencialidad del tratamiento de temas integrativos para la formación de competencias valoradas en los distintos países organizando *exposiciones, muestras o concursos* de estudiantes que trabajen con ellos.

La cuestión docente

La puesta en práctica de las sugerencias presentadas exige un perfil de *docentes* con fuerte reconocimiento social y en posesión de sólidas competencias, de conocimiento de las realidades locales, regionales, nacionales y universales, así como de las metodologías de enseñanza adecuadas para la promoción del autoaprendizaje.

Ninguno de los países del MERCOSUR, y probablemente de América Latina, está formando ese perfil docente. La actual formación tiende a caracterizarse por su antigüedad, su mimetización con el nivel para el cual se forma, su endogamia, y la ausencia de reflexión sobre los modelos pedagógicos e institucionales vigentes en los establecimientos donde los futuros docentes deberán trabajar (BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A., 1993).

La formación disciplinaria del magisterio no le ofrece reservas cognitivas para trabajar con los niños y jóvenes los conceptos y los procedimientos centrales para la promoción de la integración y para las transformaciones nacionales.

La formación psico-sociológica y pedagógica, solo excepcionalmente incorpora los desafíos actuales para la educación en el MERCOSUR y en América Latina, y esto sólo por decisión estrictamente individual de algunos docentes, aunque en algunos países esto está comenzando a cambiar. Hasta ahora no se ofrece en los profesorados un bagaje conceptual para comprender a los migrantes, y mucho menos para trabajar con ellos y

con los niños de cada país en pos de su entendimiento. Por eso, también se formulan las siguientes sugerencias.

- Elaborar propuestas para incorporar progresivamente a la *formación* y a la *capacitación docente* los conceptos, procedimientos y valores claves ya mencionados para que puedan ser transmitidos tanto en el tratamiento de temas integrativos, como en su carácter de bagaje de sus prácticas cotidianas, es decir, "en acto". Utilizar como material privilegiado de concreción de estas propuestas, las guías para los docentes que acompañen a las unidades didácticas para los alumnos, acoplando así la promoción de innovaciones a la práctica difundida entre docentes de privilegiar los textos para los alumnos como material de consulta para su propia planificación pedagógica.
- Diseñar *recursos complementarios* para la formación, la capacitación y el perfeccionamiento docente, tales como listas de bibliografía sobre historia regional y subregional y listas de novelas de países vecinos. Esas listas podrían ser un aporte de bajo costo y rápida llegada a las escuelas. Podrían confeccionarse por concurso especial entre los profesores de los cuatro países o como un producto solicitado a consultores.
- Elaborar un *texto para profesores* acerca de cómo enseñar en el horizonte de la integración regional, que se nutra de esas guías y materiales complementarios.

Además de las dificultades de formación, capacitación y desempeño docentes, también el deterioro salarial, el abandono de la docencia y la disminución de las inscripciones en los establecimientos que forman para esa profesión involucra a todos los países del MERCOSUR (para el caso

61-62

argentino véase BRASLAVKY, C. y BIRGIN, A., 1993).

- Por eso sugerimos *analizar la posibilidad de cambios concertados en la política de remuneraciones, atracciones y retención en la docencia*, para evitar, al ampliarse la apertura de fronteras, los mutuos reconocimientos de títulos y la autonomía de los establecimientos para contratar personal, se produzcan procesos de competencia salvaje por los mejores docentes en áreas de frontera, tales como los que a veces se descubren entre provincias o estados de Argentina y el Brasil.

LAS TRABAS DE LA GESTION EDUCATIVA AL FORTALECIMIENTO DE LA INTEGRACION A TRAVES DE LA INTEGRACION

El modelo de gestión de cada uno de los países del MERCOSUR es muy diferente, tanto desde el punto de vista de los márgenes de autonomía otorgados a los establecimientos educativos para tomar sus propias decisiones, como de la organización de las base territorial de la toma de decisiones (véase entre otros SENEN GONZALEZ, S. N. de, 1991).

Desde el punto de vista de los márgenes de autonomía otorgados a los establecimientos educativos para tomar sus propias decisiones, puede decirse que en todos se está abriendo paso la idea y la práctica de su ampliación, como modo de promover la integración de cada uno de ellos en torno a proyectos institucionales explícitos que le permitan generar propuestas acordes con las comunidades que atienden, y de promover también una mayor responsabilidad por los resultados

(véase por ejemplo las propuestas de NAMO DE MELLO, G., 1991).

Desde el punto de vista de la organización de la base territorial, en ellos coexisten una fuerte centralización, una tradición federal arraigada y una tendencia a una muy rápida descentralización. *Luego de varios años de adopción acrítica de la propuesta descentralizadora, se está abriendo paso la convicción que, de acuerdo al tamaño y tradiciones de los países, cada uno deberá elegir el punto crítico de centralización o descentralización que le sea más adecuado.* Al mismo tiempo se está abriendo paso la convicción de que, aún en sistemas con instituciones dotadas de amplios márgenes de autonomía y fuertemente descentralizados, es necesario contar con un centro de concertación, asistencia técnica, evaluación y compensación de diferencias que potencie las posibilidades de construcción de una educación de calidad equitativamente distribuida (véase entre otros TEDESCO, J. C., 1989).

En síntesis, puede decirse que, a través de diversas consideraciones, se está llegando a la conclusión que el nuevo modelo de gestión de los sistemas educativos debería combinar la construcción de instituciones autónomas con la reconversión de centros decisorios en centros orientadores, acompañantes y evaluadores. Los argumentos en favor de este equilibrio, desde la óptica de la integración regional, son los siguientes.

Algunos de los riesgos de la promoción de una autonomía sin orientación, acompañamiento y control consiste en que las escuelas no puedan contar con insumos para promover la integración, que no haya control sobre fenómenos de discriminación a los migrantes que acrecienten al infinito las desigualdades regionales, o que la posibilidad de acotar o especificar los contenidos curriculares devenga en tal dispersión nacional en la formación básica de los alumnos que ni siquiera haya posibilidad de mantener grados óptimos de integración nacional de los sistemas educativos, prerequisite indispensable para la integración del MERCOSUR y en toda América Latina (FERNANDEZ

LAMARRA, N. y D. PULFER, 1992).

Por otra parte sistemas educativos fuertemente centralizados suelen tener la cabeza lejos de aquellos espacios de frontera, emigración e inmigración, y de las instituciones y aulas donde se vive cotidianamente la necesidad y la posibilidad de la integración, donde se hacen presentes los conflictos y las resistencias.

Como consecuencia de las consideraciones precedentes sugerimos lo siguiente:

- Incentivar la utilización de los márgenes de autonomía institucional para *que las escuelas de frontera se constituyan en una avanzada en los procesos de integración* (FERNANDEZ LAMARRA, N. y D. PULFER, 1992) y promover la *constitución de redes escolares de frontera*, que potencien la cooperación y la solidaridad y se transformen en verdaderas productoras de integración.
- Sostener el *tema de la integración como un eje para la discusión de políticas educativas regionales y para la promoción de la reconversión de los centros de conducción educativa* en espacios de orientación, acompañamiento y promoción de la calidad y equidad en la educación de cada país.

Posibilidades para enriquecer la capacidad interpretativa y de diseño para la promoción de la transformación educativa desde la integración

La investigación de la región y los estudios llevados a cabo en muchos organismos públicos

durante períodos democráticos, y excepcionalmente también de facto, han dado pasos importantes en la descripción de la situación educativa de los países. Pero se ha hecho muy poco por explicitar cuáles son los factores externos y, más aún, internos a los sistemas educativos, que retardan los procesos de transformación educativa.

Por eso, dado que en el Plan Trienal del MERCOSUR se propone llevar a cabo diversos estudios, es relevante detenerse a reflexionar acerca de los abordajes desde los cuales ejecutarlos para que ellos contribuyan a incrementar la capacidad explicativa y, en consecuencia, predictiva de la educación en la región. Para llegar a la elaboración de sugerencias comenzaremos revisando rápidamente los abordajes utilizados con mayor frecuencia en el pasado.

LOS ABORDAJES DE LA INVESTIGACION CLASICA SOBRE LA EDUCACION EN AMERICA LATINA

El abordaje formalista

Algunas veces se procuró interpretar las ventajas relativas de unos países sobre otros en las tasas de alfabetización, escolarización o deserción, comparando formalmente los resultados alcanzados con tasas globales de crecimiento económico, indicadores de industrialización o de expansión del sistema educativo. Esto llevó, por ejemplo, a explicar mecánicamente los éxitos o fracasos de las políticas globales de los Estados que respondieron a las propuestas de desarrollo propias de la etapa de la Alianza por el Progreso (BRASLAVSKY, C. 1979).

Esa forma de explicar las diferencias entre países se apoyó en un tipo de comparación que ha sido criticado ya por autores de varios países, y tiene ciertas similitudes con el abordaje factorialista

y con una de las formas de abordaje generalista, a las que haremos referencia a continuación.

El abordaje factorialista

El camino factorialista es el que se ha seguido al interior de la mayor parte de las oficinas públicas. Temerosos los técnicos de incursionar en explicaciones de carácter más general, buscaron explicar los problemas por factores aislados, manipulables desde sus lugares de acción o sus órbitas de influencia. Así proliferaron en las décadas de los '60 y de los '70 las mediciones acerca de la incidencia numérica de las disponibilidades de textos, aulas o docentes en el rendimiento de los alumnos, o de la alimentación, los días de clase y de huelga en la asistencia (ETCHART DE BIANCHI, 1976).

El abordaje factorialista permitió diseñar algunos programas de acción que fueron de utilidad para la reversión parcial de algunos problemas, pero no fue efectivo para dar una interpretación comprensiva y orientadora de una amplia transformación educativa.

El abordaje generalista

La intención de este abordaje consistió en constituir una red conceptual que se desprenda del análisis empírico y aportara un mayor nivel de interpretación. Este camino reconoce dos vertientes: una que tuvo mayor sesgo político y otra social.

La vertiente con mayor sesgo político tendió a explicar los problemas de la educación, y de cada país, relacionándolos con las tendencias socioeconómicas y políticas del mismo, más allá del análisis de correlación entre indicadores cuantitativos. A través de este abordaje, se establecían conexiones de sentido rápidas, generalmente asentadas en análisis de coyuntura a corto plazo,

para explicar procesos de mediano o largo plazo (véase el primer estudio en BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A., 1992). Si bien esa manera de interpretar la realidad ofreció algunas orientaciones para la práctica de ciertos actores, no dio explicaciones satisfactorias para la persistencia de los grandes problemas de la educación luego de varios años de transición democrática.

La vertiente de mayor sesgo social tendió a explicar los problemas de la educación de cada país asimilando las elaboraciones de alto grado de generalidad realizadas a través del análisis empírico de las realidades de otros países, en general de alto nivel de desarrollo. Se interpretó, por ejemplo, que los problemas de acceso, permanencia, segmentación y baja calidad de la educación, tenían que ver exclusivamente con las necesidades de reproducción del capital y de las relaciones de poder (VASCONI, T. A., 1977). Se transfirió así el resultado de un largo proceso de recolección, análisis e interpretación llevado a cabo en Francia o en los Estados Unidos de Norteamérica, o más recientemente en España, sin comparar los datos sobre la educación y los demás aspectos de las diferentes realidades nacionales; aquellas en las que se construyeron las explicaciones y aquellas a las que se estaba transfiriendo la misma explicación. La comparación contextualizada de información diseñada para ser sometida a ese procedimiento, podría permitir un enriquecimiento y, un proceso de reconstrucción interpretativa más adecuado.

CAMINOS ALTERNATIVOS QUE UTILIZAN LA COMPARACION

Sin pretender caer en una explicación monista, es posible que una de las razones de la baja potencialidad interpretativa de la situación de la educación en los países del MERCOSUR en la actualidad, sea la escasa utilización de un abordaje comparativo-explicativo, para cuya construcción

existen al menos tres importantes antecedentes.

El primero fue el proyecto de investigación educativa de largo alcance que tuvo su sede en Buenos Aires desde 1976 hasta 1979 y que se llevó a cabo en cooperación entre la CEPAL, la UNESCO y el PNUD. Se denominó Educación y Desarrollo en América Latina. Consideró la realidad de los sistemas educativos y de sus resultados para los países de toda la región. Su principal mérito fue iniciar la ruptura con los paradigmas de los caminos formalista, factoralista y generalista para explicar la situación educativa de la región. Se abordaron, desde ciertas definiciones conceptuales mínimas, varias realidades a un mismo tiempo y con información comparable. Se reconstruyeron luego inductivamente los elementos conceptuales. Así, fue posible pensar a la educación en América Latina de otra manera. Ese pensar de otra manera les permitió a los investigadores del proyecto contribuir considerablemente a construir lo que hoy se denomina el paradigma histórico-crítico de interpretación de la relación de la educación con la sociedad.

Sin abandonar las lecturas de los productores de punta de Europa y de los Estados Unidos, ni de los teóricos de la educación de la región, fue desde los datos comparados que se pudo reinterpretar más complejamente la relación de la educación con las totalidades sociopolíticas de la región en el mediano y largo plazo. Se dió así, además, un fuerte empuje para sacar a las lecturas interpretativas acerca de los problemas de la educación latinoamericana de la globalización esterilizante acerca de si la educación contribuía a la reproducción o renovación de la sociedad o si un factor definía en un 0,5% más que otro el logro o fracaso escolar.

Un segundo antecedente, también fue llevado a cabo por la CEPAL (FAJNZYLBER, F., 1991). Se constató que en ningún país de América Latina en la década de los 80 se había logrado crecimiento con equidad. El primer impulso fue interpretar esto como resultado de ciertos rasgos comunes a todos ellos: su dependencia y la gran

cantidad de recursos girados al exterior. Pero la comparación con situaciones de otros países del globo, como Asia y Europa del Este, permitió encontrar otros elementos también involucrados en aquella falta de crecimiento con equidad.

Se mostró que varios países del sudeste asiático, España y Yugoslavia, que también eran dependientes y giraban capitales a países centrales en forma regular y en cantidad relevante, habían logrado en la misma década crecer y distribuir mejor su riqueza, consolidando o abriendo, además, alguna vía de desarrollo democrático. La diferencia más evidente entre esos países y los nuestros es que aquellos mejoraron su capacidad de producción científica y tecnológica, su educación y la distribución de riqueza entre la población, sin cambiar las relaciones de producción ni de poder. A partir de esta constatación fue posible formularse nuevas y variadas preguntas que motivaron la producción del texto citado varias veces en este trabajo: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.*

El tercer antecedente son los estudios cualitativos que se llevaron a cabo en forma paralela en diversos países, centrados, fundamentalmente, en las prácticas de los docentes y llevados a cabo en el CIUP de Colombia, el DIE de México, la Fundación Carlos Chagas del Brasil y FLACSO de Argentina. Esos estudios mostraron que numerosos docentes e instituciones buscan analizar y cambiar sus prácticas, en forma paralela, complementaria o integrada a las búsquedas de transformación de las condiciones políticas y sociales de sus países y que sus experiencias son de una gran importancia.

En consecuencia y a la luz del análisis se formula la siguiente sugerencia.

- Incentivar y ejecutar en el ámbito del MERCOSUR *investigaciones educativas, consolidando el abordaje comparativo-explicativo*, a través del cual se procure superar la comparación descriptiva de tendencias

X

cuantitativas por un lado y la interpretación coyunturalista o ideológica sin base empírica por el otro, y se logre proveer insumos aptos para la producción de cambios que comprometan la cotidianeidad escolar.

HACIA NUEVOS PERFILES PROFESIONALES PARA LA EDUCACION EN EL MERCOSUR

Los desafíos planteados para avanzar en el fortalecimiento del componente educativo en el MERCOSUR son numerosos y complejos, pero no más que los propios desafíos para la transformación educativa en cada uno de los países que lo integran. Ambos tipos de desafíos exigen para su adecuada atención de nuevos perfiles profesionales.

Consideramos que de este texto se desprenden numerosos argumentos en favor de la necesidad de constituir esos nuevos perfiles, que ya no son asimilables a los de aquellos inspectores o supervisores inventados en el siglo XIX o a los de los planificadores inventados en el siglo XX. Ambos suponían, con variantes, una ejecución de disposiciones tomadas en el centro de países con desarrollos educativos fuertemente autorreferidos.

Los nuevos perfiles profesionales deberán, en cambio, participar de procesos de tomas de decisiones mucho más complejos, ya sea en el centro o en la periferia y a la base del sistema, en los cuales la negación, el consenso, la fundamentación, la argumentación y la comparación con los países vecinos y con otros más distantes ocuparán lugares muy destacados.

Por eso completamos este texto con dos últimas sugerencias.

- Aprovechar las oportunidades de formación y capacitación regional ya existentes para promover la emergencia de un *nuevo perfil de funcionario público del sector educación*, que esté en condiciones de articular el tema de la integración a las preocupaciones de cada Estado y de promover políticas de investigación y desarrollo pertinentes, así como generar nuevas oportunidades que aprovechen las capacidades instaladas en cada uno de los países del MERCOSUR.
- *Incluir el tema de la integración en los programas de capacitación de personal de conducción de nivel intermedio y de la base del sistema educativo, especialmente en las áreas de frontera.*

Quisieramos cerrar este aporte con una reflexión. El MERCOSUR puede o no tener éxito, puede o no estar incluido en las prioridades de las políticas de los Estados y de diferentes gobiernos latinoamericanos, puede o no consolidarse como el mejor ámbito de integración. Esto es relativamente secundario. La integración latinoamericana comenzando por uno y otro escenario o alternativa es un tema que tendrá vigencia por presencia o por ausencia en todo el próximo siglo. Las sugerencias elaboradas pretendieron ser pensadas con este horizonte.

Bibliografía citada

AGUERRONDO, I., 1991: "Innovaciones y calidad de la educación", en *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año III N° 4, Buenos Aires.

BERTONI, A., 1989, *Prediagnóstico del sistema de información educativa*, M.E.J., Buenos Aires.

BIRGIN, A., M. KISILEVSKY y C. BRASLAVSKY, 1988, *Profesores: su formación y su práctica*, UBA-FLACSO/Argentina, (mimeo, informe de investigación sujeto a revisión).

BIRGIN, A. y otros, 1991, *Estado de situación de los C.B.U. en la Provincia de Río Negro*, FLACSO/Argentina, (mimeo).

BONETTI, E., y otros, 1991: *Frontera, integración y después... El desarrollo regional integrado: un aspecto específico de la integración regional*, Logos/CIESU/FESUR, Montevideo.

V. BORRIES, PANDEL, RUESEN, 1991. *Geschichtsbewusstsein empirisch*, Centaurus, Pfaffenweiler.

BRACHO, T., 1992, *Educación media para el trabajo: modalidades institucionales*, CIDE, México.

BRASLAVSKY, C., 1993: *La historia en los libros de texto de ayer y hoy para las escuelas primarias argentinas*, FLACSO, Buenos Aires.

BRASLAVSKY, C., 1992: *Espacios y recursos para una contribución de la educación media a la formación para el trabajo*, FLACSO, Buenos Aires.

BRASLAVSKY, C., 1979: *Die Schulpflicht in Lateinamerika*, Universidad de Leipzig, Tesis de Doctorado.

BRASLAVSKY, C., y BIRGIN, A., 1993: *Situación del magisterio argentino y aportes para el diseño de estrategias de capacitación*, FLACSO/Serie Documentos e Informes de Investigación N° 136, Buenos Aires.

BRASLAVSKY, C., y BIRGIN, A., 1992: *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*, ed. Miño y Dávila-FLACSO, Buenos Aires.

de HAAN, G., 1987: "Erziehung am Ausgang der Industriegesellschaft", en: Becker, E. (ed.), *Oekologische Paedagogik-Paedagogische Oekologie*, IKO, Frankfurt.

DREEBEN, R., 1983: "El curriculum no escrito y su relación con los valores", en: Gimeno, J. y Perez, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

ENTEL, A., 1988, *Escuela y conocimiento*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aries.

ETCHART DE BIANCHI, M. y otros, 1976, *Los determinantes de la educación en la Argentina*, FIEL/ECIEL, Buenos Aires.

FAJNZYLBER, F., 1991, "Demanda educativa que se deriva de la transformación productiva con equidad", en: *Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.

FERNANDEZ LAMARRA, N., y PULFER, D., 1992, *Educación y recursos humanos en el MERCOSUR, Armonización de políticas para la integración*, M.C.E., Buenos Aires.

FILMUS, D. y BRASLAVSKY, C. 1988, *Ultimo año del colegio secundario y discriminación educativa*, Ed. Miño y Dávila/FLACSO, Buenos Aires.

FINOCCHIO, S., y otros, 1993, *El desafío de estudiar Ciencias Sociales en la escuela media. Una propuesta didáctica*, Ed. Troquel (en prensa), Buenos Aires.

FRIGERIO, G., 1987, *Sistema Dual: evaluación de funcionamiento*, FLACSO, Buenos Aires.

FRIGERIO, G., y otros, 1992. *Curriculum presente, ciencia ausente*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aries.

FUMAGALLI, L., 1993, *Estado de situación de las escuelas primarias de la ciudad de La Plata*, FLACSO, Buenos Aires.

GAJARDO, M., y A. M. de ANDRACA, 1988, *Trabajo infantil y escuela. Las zonas rurales*, FLACSO, Stgo. de Chile.

GENTILI, P., 1990, *Escuela, familia y empresa. La formación para el trabajo desde la perspectiva empresarial*, FLACSO/Serie Documentos e Informes de Investigación N° 106, Buenos Aires.

GOODLAD, J. I., 1983, *A place called School, Prospects for the future*, Mc-Graw Hill, New York.

IBARROLA, M. de, 1993, artículo en *Propuesta Educativa* N° 8, (en prensa), Miño y Dávila Ed., Buenos Aires.

LAFOURCADE, P., 1992, "Resultados de evaluaciones efectuadas en diversas áreas curriculares a los alumnos de 3º y 5º año de 19 establecimientos de nivel medio", en: *Propuesta Educativa* N° 6, FLACSO, Buenos Aires.

LANZA, H. y S. FINOCCHIO, 1993, *Curriculum presente, ciencia ausente, tomo III: el caso de la historia*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

LIENDRO, E., 1992, *Curriculum presente, ciencia ausente, tomo II: el caso de la biología*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

LLOMOVATTE, S. y otros, 1992, *Adolescentes, antes y ahora, aquí y allá*, FLACSO, Buenos Aires.

MAGENDZO, A., 1986, *Curriculum y cultura en América Latina*, PIIE, Stgo. de Chile.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION, 1992, *Plan Trienal para el Sector Educación en el contexto del MERCOSUR*, Buenos Aires.

NAMO DE MELLO, G., "Autonomía de la escuela: posibilidades, límites y condiciones"; en : *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, N° 26, UNESCO/OREALC, 1991.

NARODOWSKI, M., 1990, *Ser maestro en Argentina*, Ed. SUTEBA, Buenos Aires.

NEGT, O., 1985. "Zukunft der Arbeit, Erziehung zur Arbeitslosigkeit", en: Engholm, B. (ed.), *Demokratie faengt in der Schule an*, Eichborn.

ONA, A., 1992, *La ciudad, el medio ambiente y la calidad de vida*, FLACSO, Buenos Aires.

PINKASZ, D. y otros, 1992, *Estado de situación de las escuelas primarias del Departamento General López*, FLACSO, Buenos Aires.

RENSBURG, P. van, 1977, "Combining education and production: situation the problem", in: *Prospects*, UNESCO, Paris, Vol. II, N° 3.

RIEKENBERG, M., 1991, *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*, ed. Alianza.

RIPOLL, L., 1989, *La socialización política de la juventud argentina. Contribución del mensaje del profesor de educación cívica en la enseñanza media. 1984-1988*, FLACSO/Argentina. (Tesis de maestría).

SCHIEFELBEIN, E., 1976, "Reforma de la educación chilena 1974-1980", en: *Educación hoy. Perspectivas latinoamericanas*, Bogotá, año IV, mayo-agosto, N° 33 - 34.

SENEZ GONZALEZ, S., 1991: *La descentralización educativa y el orden político: países unitarios y federales*, Buenos Aires, mimeo.

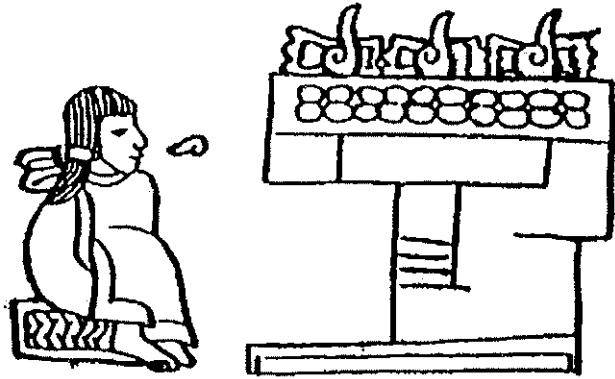
TEDESCO, J. C., 1992, "Privatización educativa y calidad de la educación en América Latina", en *Propuesta Educativa* N° 6, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

TEDESCO, J. C., 1989, "The role of the state in education", en: *Prospects*, Vol. XIX, N° 4, París.

UNESCO-CEPAL, 1992, *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Naciones Unidas, Stgo. de Chile.

VASCONI, T.A., 1977, "Aportes para una teoría de la educación", en: *La educación burguesa*, ed. Nueva Imagen, México.

innovaciones educativas



Temachtiani
Calmeccac



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

experiencias

NICARAGUA

Sistematización del Proyecto PAM-PALE: "Propuesta para el Aprendizaje de la Matemática y de la Lengua Escrita" (*)

El presente documento sobre la Sistematización del Proyecto Piloto en la experimentación de la Propuesta del Aprendizaje de Lengua Escrita -PALE- y del Aprendizaje de Matemática -PAL-, es un esfuerzo de la UNESCO/ALEMANIA/507/RLA/10, FORTALECIMIENTO DE LAS AREAS RURALES, para ordenar y clasificar la información acerca de insumos, procesos y productos relativos a la aplicación de la Propuesta. Esta experiencia se puso en práctica con los niños de los primeros grados de doce escuelas, en los municipios de Tecolostote, San Isidro, Potosí y Managua, a partir de agosto de 1992 y se continúa actualmente con los primeros y segundos grados de las mismas escuelas.

Antecedentes del proyecto

Los países de América Latina enfrentan problemas sociales, económicos, políticos y

(*) Responsables de la implementación: Lic. Socorro Ojeda Baltodano; Lic. Mirna Ramos Martínez; Lic. Ruth M. Cruz Cortez -Especialistas de la Dirección de Educación Primaria-; Lic. Betty Sandoval Avellán; Lic. Anselino Ramírez Villalobos -Consultores Nacional del Proyecto SIMEN- y Prof. Aristóbulo Larrota, Apoyo Técnico a la Dirección de Primaria Equipo PAM-PALE. El informe que aquí se presenta, fue extractado de la versión final del documento del mismo nombre.

culturales, lo que trae como consecuencia situaciones alarmantes de pobreza con limitadas esperanzas de vida y con un alto porcentaje de analfabetismo. En estas circunstancias, los sistemas educativos enfrentan escaso presupuesto, mínima atención a la educación preescolar, tanto rural como urbana, inadecuada o escasa capacitación a los docentes y poca participación de la familia y la comunidad con la escuela. Todos estos factores, entre otros, inciden en la calidad de la educación y provocan un alto grado de repitencia y deserción escolar.

Nicaragua, país sumamente pobre como resultado de

la guerra civil de la cual fue escenario en la década de los '80, experimenta esta misma problemática, y con mayor crudeza en todas las modalidades de Educación Primaria: Regular, Extra-Edad y Multigrado.

De acuerdo con el estudio "*Variables que inciden en la deserción y repitencia escolar*" realizado por el Ministerio de Educación en conjunto con UNICEF en 1992, del total de niños que ingresan a primer grado sólo el 22% logra terminar el sexto grado de Educación Primaria. Entre *las causales* que provocan este fenómeno se destacan:

- *Estragos de guerra,*
- *Extrema pobreza,*
- *Alto nivel de empirismo de los docentes,*
- *Curriculum Rígido, el cual no satisface todas las necesidades de la realidad de los sectores urbanos y rurales,*
- *Uso de métodos tradicionales en la enseñanza, los cuales no permiten al maestro conocer y considerar los intereses, necesidades e inquietudes de sus alumnos.*

Esto ha tenido como consecuencia que la escuela no resulte atractiva para ellos ya que, entre otros factores, los contenidos de estudio no son

impartidos con las metodologías apropiadas, ni son significativos para su propia vida. Esta falta de motivación en los alumnos es

uno de los factores que contribuyen a la alta tasa de repitencia y deserción escolar en el sistema educativo.

El Ministerio de Educación (MED) ha emprendido varias acciones, con el apoyo de Organismos Internacionales y fondos propios, para subsanar la problemática de la repitencia, la deserción escolar y mejorar la calidad de la educación. Por tal razón, Nicaragua se integra al Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS) en 1990, y en septiembre de ese año participa de un *seminario en Caracas, Venezuela*, a través de su integración en:

- *Innovación curricular en educación inicial, pre-escolar y básica; concretando sus esfuerzos en las innovaciones metodológicas en la enseñanza-aprendizaje de la lectura, escritura y matemática en los tres primeros grados de educación primaria.*
- *Capacitación a técnicos, docentes y directores de nivel nacional y regional, para incorporar la familia en la escuela.*
- *Expansión de los centros de recursos para el aprendizaje.*

A partir de 1991, Nicara-

gua pone en marcha la actividad multinacional *Modelo Pedagógico* (1), a través de los "Centros de Recursos para el Aprendizaje" (CRA) e "Incorporación de la familia y comunidad en la tarea educativa". Los criterios que PRODEBAS determina para la selección de los centros donde se implementarán estas subactividades, son los siguientes:

- . Pertener al área rural.
- . Baja promoción académica.
- . Alto índice de deserción.
- . Alto índice de repitencia.

Al cumplirse con estos requisitos, se implementa el Proyecto "*Incorporación de la familia y la comunidad en la tarea educativa*" en diez centros a nivel nacional, y sólo en seis de éstos funcionan los CRA.

Con respecto a la subactividad multinacional: "*Innovación curricular en lectura, escritura y cálculo matemático*", programada a realizarse en el Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE), PANAMA, no pudo concretarse por atrasos en la ejecución de actividades multi-

(1) El Modelo Pedagógico es una de las seis grandes líneas de trabajo del Proyecto de Educación Básica (PRODEBAS). Dicho Modelo busca atender al niño de manera integral, mejorar su entorno social, disminuir el fracaso escolar en áreas rurales y urbano-marginales, aplicar estrategias curriculares innovadoras e intercambiar información sobre las mismas.

nacionales. En vistas de lo anterior, la Organización de los Estados Americanos, conociendo la necesidad de Nicaragua para mejorar la educación del país, recomienda al Ministerio de Educación la participación de la Dra. Margarita Gómez Palacio, quien ha dirigido en México numerosas investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Escrita y Matemática, y es la principal autora de las Propuestas para el aprendizaje de ambas materias. Es por ello que en Octubre de 1991 el Ministerio de Educación, a través de la OEA, y con el apoyo técnico de especialistas mexicanas, realizó una *jornada de capacitación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Escrita en los primeros grados de educación primaria*, en el que participaron especialistas de la Sede Central del MED y maestros de primero y segundo grado de diferentes departamentos del país.

En marzo de 1992, se reunieron nuevamente los coordinadores nacionales de PRODEBAS en un *seminario en Santiago, Chile*, con el propósito de conocer avances, evaluar la marcha del Proyecto, planificar y programar acciones futuras de carácter multinacional y, también, planes nacionales.

En mayo de 1992, con el patrocinio de PRODEBAS, se realiza un *seminario taller multinacional en Nicaragua*. En él, intervinieron representantes de diferentes países como: Costa Rica, El Salvador, Panamá,

Paraguay y Nicaragua. Los participantes de nuestro país fueron especialistas de la Sede Central del MED, Consultores del Sistema de Mejoramiento de la Educación Nicaragüense (SIMEN), Delegados, Sub-Delegados, Directores y Maestros. En este Seminario se tuvo la oportunidad de conocer las experiencias e innovaciones curriculares de los países involucrados. El seminario abordó los aspectos teóricos y prácticos de la *Concepción Psicogenética*, expuestos por especialistas mexicanos encabezados por la Doctora Margarita Gómez Palacio. Se reafirmó el marco conceptual de Lengua Escrita, se llevó a la práctica la evaluación diagnóstica y su conceptualización, así como la realización de actividades de aprendizaje en el Centro Escolar Nicarao de Managua. También se abordó, por primera vez, el planteamiento teórico-metodológico de la Propuesta para el aprendizaje de Matemática (PAM).

Después del evento anterior, Nicaragua participó en el *Encuentro Multinacional para el Intercambio y Análisis de la Experiencia en la Renovación Metodológica de la Enseñanza de la Lectura, Escritura, Lengua Materna, Ciencias y Matemática en Educación Inicial y Básica*, que se realizó del 26 al 30 de mayo de 1992 en la Ciudad de Panamá, donde se expuso la forma de la enseñanza-aprendizaje de Matemática y Lecto-escritura de primero a

sexto grado. También se tuvo la oportunidad de observar en las aulas de clase la aplicación de la Propuesta Metodológica basada en los principios de la Epistemología Genética de Jean Piaget.

Con base en estas experiencias, el Ministerio de Educación decide desarrollar el proyecto piloto para la *Experimentación Pedagógica y en PALE y PAM en los primeros grados de educación primaria*. Esta se realiza con el apoyo de la OEA y UNESCO y tiene como propósitos: "contribuir a elevar la calidad de la educación y disminuir los índices de repitencia y deserción escolar en los tres primeros grados de educación primaria". En el desarrollo del proyecto, desde mayo hasta agosto, se dan *dos talleres de capacitación a maestros de primer grado*, y las acciones específicas para brindarles asesoría técnica en sus aulas dentro de los municipios participantes, contó con el apoyo de consultores mexicanos, cuyas acciones se sintetizan de la siguiente manera:

- Adecuación de la Propuesta para Nicaragua; mayo 1992.
- Seminario-Taller de Matemática y asesoría técnica en Lengua

Escrita; junio 1992.

- Seminario-Taller de Lengua Escrita y asesoría técnica en Lengua Escrita y Matemática; julio y agosto; 1992.
- El seguimiento de la aplicación de la Propuesta -visita de asesoría, reuniones técnicas, entrega de materiales, reuniones con autoridades educativas y padres de familia-; agosto, 1992.

Después de haber evaluado el proyecto aplicado en primer grado en diciembre de 1992, el Ministerio de Educación, en coordinación con el Proyecto SIMEN, determina ampliar la experiencia a los primeros y segundos grados en las mismas escuelas. Para ésto, el equipo técnico -especialistas de primaria y Consultores del SIMEN- elaboran una "*Propuesta de apoyo al Proyecto de aprendizaje de la Matemática (PAM) y de la Lengua Escrita (PALE)*", la que fue aprobada en mayo de 1993 por UNESCO a través del SIMEN, lo que permite continuar aplicando la Propuesta Metodológica. Esta vez, los objetivos que se pretenden lograr a lo largo del desarrollo de esta Propuesta son los siguientes:

OBJETIVOS GENERALES:

- Mejorar la calidad de la educación en los primeros grados de la

escuela primaria, fortaleciendo el aprendizaje y disminuyendo los índices de deserción y repitencia, mediante la aplicación de una nueva metodología fundamentada en la teoría psicogenética para el aprendizaje de la Matemática y la Lengua Escrita.

- Fortalecer la descentralización educativa, estimulando en los funcionarios y funcionarias departamentales y municipales el ejercicio de sus funciones en el área sustantiva y el interés en la experimentación de innovaciones metodológicas.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Realizar actividades de sensibilización con participación de la comunidad educativa de las escuelas involucradas, sobre los propósitos y ventajas del PAM - PALE.
- Capacitar a maestros, maestras, directores y directoras sobre metodologías activas en el proceso de aprendizaje de la Matemática y la Lengua Escrita.
- Sensibilizar a los padres y madres de familia acerca de su papel en el proceso de formación de sus hijos e hijas, principalmente en los primeros grados de la escuela primaria.
- Crear en unos casos y fortalecer en otros, las condiciones pedagógicas y materiales requeridas para la ejecución del PAM-PALE.
- Proporcionar los elementos necesarios para la fundamentación en la planificación y puesta en práctica de la promoción automática y el curriculum flexible, tomando como base el PAM-PALE.

Marco conceptual del Proyecto PAM-PALE

La aplicación de la

Propuesta Metodológica del

Proyecto PAM-PALE, se fundamenta en la teoría *Psicogenética de Jean Piaget, los aportes de Vigotski y los principios de la Pedagogía Operatoria*. Estas teorías conforman la estructura cognoscitiva que necesariamente debe convertirse en objeto de estudio para los docentes, igual que la estructura conceptual sobre Matemática y Lengua Escrita.

Según Piaget, un maestro de los primeros grados debe ser un verdadero "especialista", tanto en su materia como en la metodología necesaria para impartirla. Por tal razón, se considera conveniente que el docente construya la *estructura cognoscitiva*, también la *estructura conceptual* sobre Matemática y Lengua Escrita y las vincule para conformar la *estructura metodológica*. De la tríada anterior, que es el marco teórico conceptual, se deriva la metodología de la Propuesta. Cabe destacar que es en la práctica pedagógica en donde se realiza la vinculación de los elementos teóricos que la fundamentan con las situaciones de aprendizaje que se dan en el contexto de la interacción grupal.

Se explicará brevemente cada una de las estructuras que conforman el marco conceptual:

ESTRUCTURA COGNOSCITIVA

El conocimiento que

tiene el maestro sobre el desarrollo cognoscitivo y afectivo del niño, le permite comprender y orientar:

- El proceso que siguen los niños al construir sus conocimientos sobre el Sistema de Escritura y Matemática.
- Cómo se interrelacionan e interactúan constantemente los factores fundamentales que intervienen en el proceso de aprendizaje: equilibrio (motor fundamental del desarrollo intelectual), maduración neurológica, experiencias (con las personas y objetos) y la transmisión social.
- El propio ritmo de aprendizaje que tiene cada niño, el cual debe respetarse en su proceso de aprendizaje.
- Los procesos de asimilación y acomodación, que permiten al niño alcanzar progresivamente estados superiores de equilibrio y comprensión. Recíprocamente, a medida que asciende el nivel de comprensión, el niño cuenta con estructuras intelectuales más amplias y complejas.
- La aparición continua de nuevos objetos que requieren de nuevas estructuras por parte del niño y, por otro lado, que las estructuras de mayor fuerza, al descubrir incongruencias o lagunas entre las ya existentes, continúan impulsando la actividad

intelectual. De esta manera, conforme evoluciona el desarrollo intelectual y afectivo, el niño dispone, cada vez, de estructuras de pensamiento más amplias e integradas.

ESTRUCTURA CONCEPTUAL

Es el conocimiento que tiene el maestro sobre el sistema de la Lengua; la competencia Lingüística y el Sistema de Escritura, así como los conceptos fundamentales de matemática, tales como: número natural, sistema decimal de numeración, adición, sustracción, multiplicación, división, medición y geometría.

ESTRUCTURA METODOLÓGICA

Es el conocimiento que tiene el maestro sobre los principios de la Pedagogía Operatoria, que le permite orientar su práctica pedagógica, atendiendo la comprensión del niño como

un camino recorrido (y no exento de errores) en un tiempo variable en cada uno de ellos, donde se dan las hipótesis y contradicciones hasta llegar a la comprensión de un hecho y conceptualizarlo. Comprender la importancia de este recorrido, que no es solamente el haber construido un nuevo conocimiento, sino el haber descubierto cómo llegar a él, permite generalizar ese conocimiento a otras situaciones que, aún siendo diferentes, tengan relación con el mismo.

Con lo anterior se podrá lograr lo que dijo Piaget: *el fin fundamental de la Educación es promover la formación de individuos autónomos y críticos, capaces de inventar, descubrir y no sólo repetir lo que otros han hecho.*

Estos son, en esencia, los principios, lineamientos y las principales directrices, orientadores del quehacer docente cotidiano de los maestros incorporados en las escuelas donde se aplica la Propuesta Metodológica.

Aplicación de PAM-PALE

PROGRAMACION

Atendiendo la propuesta, en este aspecto se fomenta la atención individual y el respeto

al ritmo del aprendizaje del niño, de tal manera que se da gran flexibilidad en la realización de las actividades planteadas.

Aquí, el maestro, como

mediador del aprendizaje, sustituye un programa de contenidos rígidos, y con un tiempo estipulado que debe tomar en cuenta en todo momento, por un conjunto de actividades que selecciona de acuerdo con una evaluación en el proceso de aprendizaje de los niños.

Las actividades propuestas llevan implícitas en su realización el desarrollo y equilibrio de las estructuras cognoscitivas, lógicas, afectivas y psico-motoras.

Esta estrategia de aprendizaje, según investigaciones realizadas, estima entre doce y quince meses, aproximadamente, el período que tarda el niño para adquirir los elementos básicos de la Matemática y la Lengua Escrita que le permitan cierta independencia y la oportunidad de continuar aprendiendo. Por esta razón, la propuesta metodológica lleva contemplados dos años lectivos -primero y segundo grado- durante los cuales el niño de primer grado avanza al segundo con su maestro respectivo.

ORGANIZACION DEL AULA

El aula de clases, en esta propuesta metodológica, se caracteriza por ser un lugar de mucha dinámica y múltiples actividades lúdicas, donde los niños se organizan, según

orientación del profesor, en forma grupal, por equipo e individual, dependiendo de la naturaleza de la actividad.

En varias escuelas del proyecto, sin limitaciones de infraestructura, el aula está organizada adecuadamente, facilitando la movilidad, participación e interacción de los niños en el proceso de construcción de su propio conocimiento.

METODOLOGIA

No se aplican determinados métodos para el aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática.

Se respeta el proceso natural de aprendizaje del niño, el cual se favorece a través de actividades estructuradas lúdicamente para despertar el interés infantil.

Se considera la propuesta activa, la inducción y el análisis inferencial, a fin de proporcionar la reflexión crítica y la interacción niño-objeto de conocimiento-entorno social.

MEDIOS EDUCATIVOS

Los medios educativos juegan un papel importante en

la construcción del conocimiento de los niños, y varían desde las tradicionales tiza y pizarrón, hasta entretenimientos adquiridos o elaborados por el maestro, los niños y padres de familia.

Las actividades de Lengua Escrita y Matemática se realizan a manera de juego. El maestro, como facilitador, plantea a los alumnos preguntas que propicien la reflexión sobre determinado objeto de conocimiento, lo cual contribuye a que construyan un determinado concepto a través de la ejercitación práctica.

FORMAS DE EVALUACION

La evaluación del aprendizaje se conceptualiza como un proceso cualitativo permanente, dirigido a indagar, identificar y caracterizar las manifestaciones de los niños cuando operan con los contenidos de aprendizaje.

En esta propuesta se aplican dos tipos de evaluación: evaluación diagnóstica o inicial y evaluación formativa o de proceso.

La evaluación diagnóstica

Se aplica una evaluación diagnóstica al momento de integrarse en la Propuesta, con el

fin de indagar el conocimiento que el niño posee en ese momento. Esto le permite al maestro planificar sus clases, tomando en cuenta los resultados obtenidos y organizar los equipos de trabajo en Lengua Escrita y Matemática.

La evaluación formativa

Se caracteriza por integrarse a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, por formar parte de él y por responder a la finalidad del ajuste progresivo de la enseñanza a la evolución del aprendizaje de los alumnos.

La evaluación, entonces, se concibe como un proceso sistemático y permanente que da cuenta del desarrollo del aprendizaje, de los avances y la estabilidad de las adquisiciones que un sujeto manifiesta al interactuar con un determinado objeto de conocimiento. Los resultados de las evaluaciones realizadas, son indicadores de las conceptualizaciones que, a lo largo del proceso, presentan los alumnos.

El fin esencial de la evaluación del aprendizaje es el de proporcionar las bases para tomar decisiones pedagógicas encaminadas a reorientar el proceso metodológico que, expresado en situaciones didácticas, promueve el aprendizaje escolar. Sólo en esta medida la evaluación será

formativa.

Las evaluaciones aplicadas en los primeros grados fueron revisadas y adecuadas por los especialistas del Ministerio de Educación con la Asesoría de docentes de la Universidad de Las Américas de México.

Actualmente, son preparadas por especialistas de la Sede Central del MED y los Consultores Nacionales del SIMEN especializados en Español y Matemática.

Adecuación

Se elaboró una normativa de calificaciones que establece equivalencias entre aspectos cualitativos y cuantitativos, a los efectos de traslados de un centro donde se aplica la Propuesta Metodológica a otro tradicional, y rendimiento de informes semestrales.

ACTITUD DEL MAESTRO

Todos los maestros que aplican la Propuesta han sido previamente capacitados en los aspectos teóricos y prácticos que la fundamentan. En este aspecto, a pesar de ciertas limitaciones en cuanto a materiales didácticos y bibliográficos, de infraestructura y, desde luego,

económicas, en más de un 90% han respondido positivamente a las exigencias del proyecto.

Es bueno resaltar que los maestros han asumido con abnegación y responsabilidad, y conforme sus posibilidades académicas, las funciones de investigadores y facilitadores del proceso de construcción del conocimiento por los niños.

ACTITUD Y FUNCIÓN DEL DIRECTOR

Los directores, a quienes se han señalado funciones de responsabilidad directa en el proceso exitoso de la experiencia, han recibido la capacitación correspondiente y apoyan parcialmente el desarrollo del Proyecto, aduciendo razones de carácter administrativo. Sin embargo, se está haciendo labor para que interioricen la trascendencia de este programa, en relación con la actualización de nuestras concepciones educativas y asuman la función que les compete.

ACTITUD Y FUNCIÓN DEL PADRE DE FAMILIA

Los padres de familia,

quienes han sido sensibilizados y orientados sobre las razones básicas para la implementación del proyecto, y por tanto de su papel en esta nueva concepción educativa, han estado respondiendo favorablemente a las demandas que le plantea la propuesta.

Los padres de familia asisten a las convocatorias de las escuelas o del maestro; además cooperan en las actividades orientadas por éste para favorecer el proceso de aprendizaje de los niños (trabajo en casa).

Participantes

En el desarrollo de la experiencia pedagógica, la escuela, en forma directa o indirecta, ha hecho participar a la comunidad. Para ello se han planificado ciertas actividades cuyos resultados han sido positivos, por ejemplo: visitas para observar productos o constatar precios en misceláneas y supermercados con la colaboración y presencia de los padres de familia.

El Ministerio de Educa-

ACTITUD Y FUNCIÓN DE LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS

La coordinación rectora del Proyecto la ejerce la Sub-Dirección General de Educación, a través de la Dirección respectiva y de las Autoridades Municipales.

Las autoridades antes mencionadas son las principales impulsoras del Proyecto, cuyas acciones son atendidas prioritariamente con apoyo logístico y supervisión sistemática.

ción, en la primera etapa de aplicación -1992- realizó todas las actividades sustantivas con presencia directa desde la Sede Central. Las autoridades municipales, que apoyan totalmente la propuesta, participaban y observaban el desarrollo, pero no se les asignaba funciones directas en la parte técnica. Es a partir de junio del '93 que las delegaciones asumen la responsabilidad ejecutiva y supervisora de la propuesta.

Fuentes de financiamiento

Financian la aplicación

del Proyecto PAM-PALE.

- La Organización de Estados Americanos (OEA), 1992.
- El Proyecto UNESCO/PAISES BAJOS/519/NIC10, "SIMEN", 1992 Y 1993.
- El Gobierno Nacional, quien sufraga el salario de los docentes, asesores, secretarías, chóferes y otros gastos menores.

Cobertura

El Proyecto se inicia en 1992, atendiendo solamente a 25 maestros de primer grado con una población escolar de 905 alumnos distribuidos en 12 centros a

nivel nacional.

En 1993 se amplía la cobertura a 2.337 alumnos y 65 maestros, en primero y segundo grado de las mismas escuelas.

Evaluación

De la evaluación del Proyecto PAM-PALE, surgen,

sintéticamente expresados, los siguientes resultados:

- Los niños aprenden con calidad, entusiasmo e interés, lo que permite el progreso significativo en su proceso de aprendizaje.
- La deserción de los niños en este Proyecto fue del 1%.
- La repitencia en el primer grado no se da, puesto que el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en los niños se realiza en el término de dos años lectivos (1º y 2º grado).
- La atención individual que se da a los niños, permite detectar aquellos casos que ameritan ser tratados en Educación Especial.
- Atiende las diferencias individuales, respetando el ritmo de aprendizaje de cada niño.

- Evalúa, enfatizando en el proceso de aprendizaje del niño y garantizando su resultado exitoso.
- Permite la interacción constante entre alumno-objeto de conocimiento, alumno-maestro y alumno-alumno, propiciando la construcción de su conocimiento.
- Transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje en una experiencia interesante que motiva al maestro y al niño a ser creativos.
- Los maestros dejan de ser transmisores de conocimientos y se convierten en investigadores docentes, realizando una labor integral durante el desarrollo de su práctica educativa y atendiendo al niño en los aspectos socio-afectivos, cognoscitivo y psico-motor.
- La aplicación de la propuesta y la asesoría oportuna capacita a los maestros en una nueva concepción educativa que permite mejorar la calidad de la educación.
- Permite el difícil tránsito de las concepciones educativas tradicionalistas y conductivistas, a una concepción científica y pedagógica, centrada en el niño y en su proceso de aprendizaje.
- Sirve de elemento motivador a lo interno de las escuelas, porque muchos maestros que no están dentro del Proyecto expresan su deseo de incorporarse a la experiencia.
- La aplicación de la Propuesta integra a maestros, padres de familia, comunidad y a los niños en el proceso educativo.

Conclusiones y recomendaciones

CONCLUSIONES

- Los maestros que experimentan la propuesta, están en transición, en relación al cambio de una concepción pedagó-

gica tradicional por una propuesta metodológica innovadora que se orienta hacia el aprendizaje del niño.

- La experiencia hace de la escuela un ambiente abierto para que todos los actores educativos participen en el proceso del aprendizaje.
- La práctica del maestro se orienta sobre la base de un currículum flexible e interdisciplinario.
- La propuesta metodológica convierte al maestro en un investigador en el aula y al alumno en protagonista de su propio aprendizaje. Parte de que la evaluación es la base del progreso y medio de retroalimentación constante para el proceso del aprendizaje.
- Los padres de familia se han involucrado en la educación de sus hijos en la medida que el proyecto lo ha permitido.
- De acuerdo a los resultados obtenidos en 1992, la experiencia se amplía, ya que en 1992 funcionó solamente en los primeros grados y en 1993 funciona en los primeros y segundos grados de las escuelas seleccionadas.
- Los maestros de primero y segundo grado, directores de las escuelas seleccionadas y técnicos asignados a éstas, han sido capacitados en la fundamentación teórica de la propuesta.
- La implementación del proyecto se ha llevado a cabo con algunas limitaciones de recursos básicos, materiales y financieros.
- La experiencia pedagógica servirá de fundamento para la transformación curricular que realizará el Ministerio de Educación en cuanto a su política curricular.

RECOMENDACIONES

- Dado que el pilotaje del Proyecto PAM-PALE considera dos años -primero y segundo grado- para el aprendizaje de la

Lengua Escrita y la Matemática -conceptos básicos correspondientes a dichos grados-, se hace necesario preparar condiciones técnicas y metodológicas para los grados inmediatos superiores -tercero a sexto grado- de manera tal que el niño continúe su proceso de aprendizaje en una misma concepción educativa.

- Se hace necesario continuar formando pedagógicamente a los asesores MED-SIMEN, para que éstos a su vez capaciten a maestros, directores y técnicos a través de las visitas de asesoría y reuniones técnicas, y de esta manera lograr la interiorización de esta nueva concepción pedagógica.
- Conviene continuar dándole participación en forma organizada al padre de familia, de manera que participe en reuniones, se capacite, elabore materiales con recursos del medio, todo ello con el propósito de que apoye directamente tanto al maestro como a los niños que experimentan el pilotaje.
- El Sistema Educativo Nicaragüense necesita apoyo financiero para ampliar gradualmente la experiencia a todos los primeros y segundos grados del país, porque en ellos es donde existen los principales problemas de deserción, repitencia y promoción escolar.
- Se debe pensar en organizar, planificar y ejecutar una capacitación sobre la Teoría Psicogenética del Desarrollo y Actividades propias de Matemática y Lengua Escrita, dirigida a maestros de primero y segundo grado, con el propósito de ir cambiando los esquemas tradicionales y, así, convertir la escuela en lugar atractivo para los niños.
- Conviene analizar a altos niveles educativos los logros obtenidos con la aplicación de la propuesta metodológica, en vía de continuar mejorando la calidad de la educación y de concebir una transformación curricular que permita realizar la transición de una escuela tradicional a una escuela innovadora, en donde el niño sea sujeto de su propio aprendizaje.

DESCRIPTORES:

Calidad de la educación-Educación primaria-Educación Rural-Participación de la comunidad educativa-Psicogénesis.

La Educación Rural Comunitaria: Un Estudio de Caso (*)

Por: B. Margarita Noriega Chávez (**)

La Educación Rural Comunitaria -ERCO- es un proyecto tendiente a atacar y prevenir el problema del rezago escolar en el medio rural. Su objetivo es la atención integral del problema a través de tres líneas de trabajo: el apoyo a los maestros; la atención a niños rezagados y la educación preescolar con padres de familia.

ERCO, aunque no logró desarrollar una estrategia que permitiera la atención integral del rezago educativo en las escuelas primarias rurales mexicanas, puso en evidencia la complejidad de la vida escolar, las pobres condiciones profesionales de los maestros y las dificultades que se presentan en las comunidades rurales para lograr una mejor relación entre padres, maestros y comunidad.

La escuela primaria en México

La educación primaria en México, como compromiso surgido de la Revolución de 1910, es por ley, laica, gratuita y obligatoria. Sin embargo, pese a los esfuerzos, aún no se ha logrado universalizarla. Actualmente acuden a las primarias del país poco más de 14 millo-

(*) Estractado del Documento "Un estudio de caso: Educación Rural Comunitaria", México D.F., julio de 1992.-

(**) Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, México.-

nes de alumnos, lo que representa una cobertura cercana al 90% de la demanda potencial. Pero no asisten a ella, poco más de un millón de niños, según cifras del Censo de 1990.

Además, los niveles de deserción y reprobación, aún son preocupantes. Para la generación 1982-88, estaban egresando alrededor de 53 alumnos por cada cien inscriptos en el primer grado seis años antes e, históricamente, este porcentaje ha venido aumentando en forma lenta. En un período de doce años, la eficiencia terminal de primaria sólo se ha incrementado en 9 puntos porcentuales.

En consecuencia, el problema del analfabetismo persiste -existen poco más de 6 millones de adultos analfabetos, según la misma fuente censal- y la acentuada pirámide escolar sigue teniendo como red de contención al nivel básico, que impide el paso a niveles superiores a los sectores de población más desfavorecidos: campesinos, urbano marginales e indígenas. Sólo como muestra, mencionaremos que hay diferencias de uno a cuatro años en los promedios de escolaridad de la población rural en contraste con la urbana. (1)

Es bien sabido que todo ello obedece a complejas situaciones económicas, sociales, políticas, culturales, pedagógicas y hasta psicológicas, pero en un primer plano de análisis es imposible aislar el desarrollo

escolar de los procesos globales de la sociedad. En México, las expectativas que ha generado la escuela, así como la imagen social y las condiciones laborales del maestro, a partir de la revolución de 1910, han sido marcadas, fundamentalmente, por los momentos y procesos que, con grandes pinceladas, a continuación se esbozan.

LA ESCUELA PALANCA DEL DESARROLLO Y EL MAESTRO SU PROMOTOR.

Llevar la educación a todos los rincones del país, era uno de los primeros compromisos del Estado surgido de la Revolución. En esa época, México era fundamentalmente rural; la revolución la habían hecho los campesinos, así que atender sus necesidades básicas era uno de los compromisos más importantes del Estado. Por eso, los proyectos de la Escuela Rural Mexicana concentraron muchos esfuerzos. Se pensaba a ésta como la unidad que podría impulsar la transformación de las comunidades y del país. Sería su palanca de progreso y desarrollo. El maestro "apóstol", aún impregnado del fervor revolucionario, era la figura principal que debía asumir tales tareas, a través de la Escuela de la Acción, las Casas Escuela, las Misiones Culturales, entre otros proyectos. (2) Esta imagen social que

del maestro se tenía, y de las funciones que la escuela podría cumplir en la comunidad, aún están presentes en algunas escuelas y maestros del país y alimentan la tradición educativa mexicana.

LA EXPANSION ESCOLAR Y LA CERTIFICACION

El proceso de industrialización, en torno a polos de desarrollo, generó fuertes desigualdades, no sólo entre las entidades del país sino al interior de cada una. Los servicios -entre ellos el educativo- se fueron estableciendo alrededor de los centros industriales. Además, los procesos de migración campocidad se aceleraron y la estructura poblacional se modificó hacia la conformación de la estructura agraria, caracterizada por la concentración de capital y de tierras en manos de pequeños grupos de empresarios agrícolas, al lado de mayorías campesinas formadas por minifundistas y ejidatarios con ínfimos niveles de producción y de vida.

La oferta educativa se amplió notablemente, pero orientada por la demanda concentrada en algunas zonas predominantemente urbanas. De esta forma, las posibilidades de acceso y retención escolar fueron menores, y a veces nulas, para los indígenas, los campesinos y los estratos sociales más débiles.

Esto, tanto por la distribución desequilibrada de la oferta educativa como por su incapacidad para adecuarse a las condiciones de vida y a las características culturales de esas poblaciones.

Asimismo, *algunas de las funciones atribuidas a la escuela dieron un giro*; ahora se trataba de formar los recursos humanos necesarios para el aparato productivo y de servicios que estaban en momentos de significativa expansión. Los certificados, como vía de acceso y mejoramiento en el mercado laboral, daban otro significado a la escuela. El crecimiento sostenido del famoso Milagro Mexicano, permitía que las expectativas encontrarán un sustento real; había posibilidades de cierta movilidad social, en especial para las capas medias. En este proceso, la escuela se convirtió en expedidora de pasaportes. Consecuentemente, las demandas estaban más determinadas por las expectativas de mejoramiento social y económico depositadas en los certificados escolares, que por los beneficios culturales y de socialización de conocimiento que la escuela podía ofrecer.

La expansión acelerada del sistema impuso un importante cambio cualitativo en la dinámica escolar. "La inclusión de gran número de niños provenientes de los sectores populares, supuso una mutación social del alumnado: los

maestros debieron enfrentarse a un nuevo interlocutor histórico, portador de un lenguaje y de referencias culturales completamente ajenos a los propios de la escuela, violentando las formas tradicionales vigentes en la institución, su organización, el currículo y, sobre todo, el trabajo docente". (3)

Las condiciones de los maestros también se modificaron. Si antes ellos eran las personas de más escolaridad en las comunidades, ahora venían a ser un personaje más entre los que tenían ciertos niveles de estudio. Ser maestro tuvo otra connotación para la población de estratos medios y bajos. Ser profesor significaba la obtención rápida -con estudios de tres años después de la secundaria, o menos, pero incorporados a programas generalmente sabatinos- de un empleo que ofrecía ciertas ventajas en cuanto a horarios, vacaciones y condiciones de seguridad básicas.

Para entonces, *el sindicato magisterial ya se había incorporado a la estructura corporativa del país*. Constituido en único desde 1943, se ligó a los grupos en el poder y se convirtió en una organización de control político del magisterio. Así, se fue gestando en el sistema una doble jerarquía que pesaba sobre los maestros: la administrativa oficial y la sindical.

Con el cambio de la población -de predominante-mente rural a predominantemen-

te urbana-, y *con la incorporación de la mujer al trabajo productivo y al sistema educativo*, la vida familiar se modificó, haciendo cada vez más difícil la relación entre la escuela, los padres y la comunidad.

Además, *la estructura política del país poco propició el desarrollo de las organizaciones independientes de la comunidad*. El partido oficial, de carácter multiclasista, se constituyó en el canal para incorporar a las organizaciones, orientando sus demandas. (4) El control así ejercido, fue impidiendo una participación más libre de la sociedad civil, aunque más recientemente, como producto de diversos procesos políticos, sociales y aún económicos que experimenta el país, la sociedad civil se está haciendo cada vez más presente en la vida nacional.

LA CRISIS: ABATIMIENTO DE CONDICIONES MATERIALES DE LA ESCUELA Y DISMINUCION DE EXPECTATIVAS

La crisis económica y financiera de los '80, viene a ser otro momento que marcó un nuevo rumbo en el país y que impactó a la escuela. La reestructuración del Estado y la política de austeridad que priorizaba el pago de la deuda, minimizó los gastos estatales y

abatió considerablemente las condiciones de vida de las mayorías. El gasto educativo se redujo en todos los niveles. Para 1988, el gobierno federal, en términos reales, lo había disminuido en cifras por debajo de las erogadas en 1977, cuando tenía una inscripción de casi 6 millones menos de estudiantes en sus servicios.

En ese contexto, en educación primaria la matrícula comenzó a registrar una tendencia decreciente y la deserción tendió a incrementarse. La crisis quebró las esperanzas de movilidad social y de acceso al empleo por la vía escolar, influyendo en la demanda. Así, la educación, para algunos sectores de población, dejó de ser prioridad.

La drástica caída de los salarios impulsó a los maestros a buscar otros medios de subsistencia: el comercio, los servicios, etc., en menoscabo de su labor profesional. Asimismo, aumentó la inconformidad provocada por el cacicazgo imperante y se fue gestando un movimiento masivo organizado en torno a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (5), que actuó como detonante para iniciar un proceso de reestructuración de esa organización, aún en marcha.

Como en otros países, a raíz de la reestructuración del Estado y de su incapacidad para disponer de recursos que le permitan satisfacer las crecientes demandas sociales, en México, la acción de las Organizaciones No Gubernamentales se ha

incrementado a partir de la década de los '80, actuando en diferentes esferas de la vida del país: en educación, muchas de ellas han canalizado sus esfuerzos a la atención de los adultos o de grupos marginados, aunque muchas veces esos esfuerzos carecieron de continuidad.

LA ESCUELA MEXICANA, INSTITUCION ACTUAL

En México, la mayoría de las escuelas primarias -más del 98%- cuenta con edificio propio. (6) Sin embargo, existen aulas en mal estado o improvisadas. Asimismo, la mayoría de los profesores en las escuelas normales cuentan con una plaza de base y con las prestaciones laborales correspondientes: vacaciones, prima de antigüedad, seguro médico y de vida, etc.

La incorporación de los profesores al servicio se hace de manera casi automática. Los egresados de las escuelas normales oficiales son absorbidos por el sistema, cumpliendo solamente ciertos requisitos administrativos.

Las escuelas primarias del país se rigen por planes y programas nacionales y la Secretaría de Educación Pública proporciona los libros de texto -gratuitos y obligatorios- a

toda la población inscrita en cualquiera de los establecimientos, ya sean oficiales o particulares.

En la vida de las escuelas públicas mexicanas, aparecen diferentes pautas, normas, concepciones, etc.. Las investigaciones al respecto han arrojado interesantes resultados (7), de los cuales, aquí solo retomaremos, brevemente, algunos que son pertinentes a nuestro estudio.

El trabajo del maestro incluye una serie de funciones relacionadas no sólo con la enseñanza sino también con la organización de su grupo y la operación de la escuela. Esas funciones, no necesariamente tienen que ver con su labor docente y le restan tiempo y esfuerzo. (8)

Además de esas condiciones laborales, el maestro no tiene apoyo técnico para su labor y, en buena parte, su pensamiento pedagógico se forja también en la comunicación cotidiana con sus compañeros. Entre ellos se comentan nociones, opiniones y conocimientos que abarcan desde la reflexión sobre su situación laboral hasta la interpretación de las órdenes y lineamientos técnicos que reciben de las instancias superiores. Entre las opiniones más difundidas, dice Rockwell, está la de que el *"fracaso" de los niños suele deberse a la falta de colaboración de los padres, a la desnutrición y a la pobreza del medio, o bien se la remite a la*

inadecuación de los programas y de los libros, sin reconocer la incidencia de su propia práctica profesional. (9)

Mucho se ha dicho sobre el conocimiento que se imparte en la escuela. La crítica más generalizada al respecto, es que en ella se enseñan cosas poco útiles para la vida y que nula o casi nula entrada tiene el conocimiento cotidiano de los estudiantes y de la cultura a la que pertenecen. En la escuela se comunica al alumno una diferenciación clara entre lo que él conoce y lo que allí se sanciona como válido. Se enseña a confirmar o a negar el conocimiento propio, confrontándolo, no con la experiencia, sino con la autoridad que la escuela otorga al docente, independientemente de quién tenga la versión "correcta". Se establece un proceso de transmisión del conocimiento que es contradictorio con la experiencia individual de aprendizaje y con el proceso de generación del conocimiento. (10) Con esto, se ensancha la distancia entre la escuela y su entorno; el conocimiento científico pierde sentido y significado, por lo cual la oferta escolar resulta poco atractiva para ciertos sectores de la población.

El desarrollo del sindicalismo corporativo impregnó muchas de las actividades escolares. El tipo de relación y de concesiones mutuas establecida entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la

cúpula del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), trajo consigo, en la práctica, una imbricación de las jerarquías laborales y sindicales. En este momento, en México, están en revisión estas relaciones, aún las del propio escalafón magisterial, como parte del Acuerdo SEP-SNTE para la Modernización de la Educación.

Sin embargo, hasta ahora, la cadena administrativa que va desde el maestro hasta el supervisor se halla cruzada por la presencia sindical.

Esta es la estructura institucional que enmarcó el desarrollo de ERCO y en donde logró su incidencia.

Naturaleza y desarrollo de la innovación

EL PROYECTO ORIGINAL Y LAS NEGOCIACIONES

El proyecto de Educación Rural Comunitaria fue una propuesta de una Asociación Civil, el *Centro de Estudios Educativos (CEE)*, de larga trayectoria en la investigación educativa del país y que ha impulsado proyectos de innovación a nivel experimental. Muchos de ellos estuvieron destinados a atender sectores marginados de la población. Al interior del Centro, la iniciativa provino de una investigadora con amplia experiencia en planeación y, específicamente, en planeación de la educación básica.

El objetivo era desarrollar una estrategia que permitiera la atención integral del rezago educativo, entendido este como el fenómeno histórico, multicausalmente determinado,

que afecta de manera fundamental a la población económicamente desfavorecida y que se expresa en el síndrome de reprobación, deserción, ausentismo o no inscripción a la escuela primaria.

En ERCO, *el rezago educativo* se planteó como el resultado de la contradicción entre la práctica escolar empobrecida y la práctica social de los sujetos históricamente desfavorecidos. En esta concepción, la contradicción surge porque la práctica escolar no responde a las demandas mínimas de aprendizaje funcional de la lecto-escritura y del cálculo. Tampoco es capaz de rescatar la cultura, la experiencia y motivaciones de los sujetos. Por todo lo cual, resulta irrelevante para elevar su calidad de vida. (11)

Originalmente, el

programa se vertebraba en torno

a tres estrategias:

- vinculación de los contenidos escolares con las actividades productivas y sociales de la comunidad;
- reforzamiento de las destrezas culturales básicas -lenguaje oral y escrito y matemáticas- y
- la participación de la comunidad en el proceso educativo. De ahí se desprendieron *tres líneas de trabajo*:
 - * la atención y apoyo académico a los maestros a través de un programa de formación de agentes educativos orientado a prevenir y atender el rezago;
 - * el trabajo con niños desertores; y
 - * el trabajo con padres de familia.

La propuesta era llevar a cabo el trabajo en comunidades atendidas por los propios investigadores -comunidades de acción intensiva- y, con la finalidad de radiar gradualmente dicha propuesta, se proponía que algunas otras fueran atendidas por personal educativo del Gobierno del Estado, a las que se consideraban comunidades de acción extensiva. (12)

Se decidió llevar a cabo el proyecto ERCO en Guanajuato, Estado del centro de la República, porque el entonces responsable de la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación (SECyR), tenía una larga vinculación con el CEE y con el personal del mismo. Además, contaba con vasta experiencia en proyectos

de desarrollo comunitario, lo cual garantizaba interés y apertura para este tipo de trabajo. Por todo ello, la negociación se facilitó y la SECyR se comprometió a brindar recursos humanos y materiales, aunque no financieros, para el desarrollo del proyecto en el Estado.

Las zonas de trabajo fueron asignadas por la SECyR, quien prefirió ubicar el proyecto en los ámbitos que cubrían dos supervisores de características personales adecuadas: entusiastas, abiertos al cambio, preocupados por su labor, trabajadores, etc., con la mira de garantizar el éxito del trabajo y de asegurar, en el futuro, acciones permanentes a través de ese personal.

El *respaldo financiero* se obtuvo en la International Development Research Centre (IDRC), agencia canadiense de apoyo a la investigación.

El *diseño* se ajustó a una metodología que combinaba dos líneas de trabajo: un diseño cuasiexperimental y una metodología de investigación-acción participativa, con fines de construcción y ajuste de los modelos educativos.

La *propuesta* comprendía un período de dos años de trabajo en campo para su realización. Se incluían seis meses más para la negociación y el diseño, y otros seis para la sistematización de la experiencia y la elaboración del informe. Todo esto influido por el hecho de que el entonces Secretario de Educación del Estado, terminaría su período en esas fechas y sería riesgoso planificar mayor tiempo sin la seguridad del respaldo institucional.

De acuerdo con el diseño original, se preveía, en *educación preescolar*, lograr que los niños atendidos a través de ERCO tuvieran desempeños similares, en desarrollo perceptivo, socioafectivo y cognoscitivo, a los alcanzados en un grupo de preescolar tradicional.

En *educación primaria*, se proponía trabajar con los maestros, los alumnos y los padres de familia. De los maestros se esperaba, por una parte,

cambios en actitudes con respecto a los niños rezagados y a los padres de familia, y por otra, cambios en sus habilidades cognitivas y en su práctica docente. Con respecto a los niños rezagados, se esperaba que lograran habilidades de comunicación y manejo de las matemáticas, al menos similares o mejores a las desarrolladas por los alumnos inscriptos en el sistema formal. En relación a los padres, el objetivo era lograr involucrarlos más en el desempeño de sus hijos y predisponerlos favorablemente para participar en las actividades de la escuela.

LA IMPLEMENTACION Y LOS CAMBIOS EN EL DISEÑO ORIGINAL

Organizativamente, el proyecto operó bajo una coordinación con residencia en el CEE, fuera del ámbito geográfico de la implementación del proyecto y con un equipo de campo que residía en León, Ciudad del Estado de Guanajuato, estratégica por su ubicación en relación a las comunidades de trabajo.

El personal de campo lo constituyeron cinco investigadores que tenían más experiencia de trabajo en comunidades que en el plano de la educación básica tradicional y en formación de profesores. Esto, agrega-

do a que los tiempos de negociación y diseño no permitieron un período de integración del equipo en torno al proyecto, hizo que, desde el inicio, prevalecieron entre los integrantes del equipo diferencias conceptuales que se manifestaron en el desarrollo del trabajo y que no siempre fueron fáciles de superar.

Una vez instalado el equipo de investigadores en la ciudad de León, se realizó un primer diagnóstico de las comunidades y de las condiciones para operar el proyecto. Estas, obligaron a cambiar las estrategias originales y, en consecuencia, las líneas de trabajo se comenzaron en tiempos diferentes y con otras características, lo que hizo prácticamente imposible su integración. Cada una siguió su propia dinámica y, salvo en excepcionales momentos, no lograron puntos de convergencia, tal como a continuación se describe.

La línea de trabajo con maestros

Las condiciones de trabajo desfavorables y los bajos salarios de los maestros hacen difícil su participación en actividades que exijan tiempos extras y trabajos fuera de sus lugares de adscripción. Por ello, se decidió elaborar un programa estructurado con valor escalafonario, a fin de encontrar estímulos que lo

hicieran atractivo. Con el apoyo de la SECyR, se logró insertar una *Especialización en Investigación Educativa y Docencia*, dentro de los programas de la Dirección de Educación Superior, en la Escuela Normal de Especialidades. La negociación resultó exitosa gracias al interés y el ambiente reinantes en la SECyR en ese momento y por lo atractivo de una propuesta innovadora sustentada en la experiencia de trabajo del magisterio.

La Especialidad se planteó como semiescolarizada para maestros de educación preescolar y primaria, quienes al finalizarla obtendrían un cierto puntaje concertado con la Comisión Mixta de Escalafón.

La dinámica generada por la especialización, sobre todo durante el primer año, involucró al equipo de investigadores en su totalidad, lo que redujo los tiempos y posibilidades para alcanzar mayores logros en las otras dos líneas de trabajo de ERCO y limitó su integración.

La convocatoria fue abierta para todos los maestros de las dos zonas escolares seleccionadas.

A pesar de los esfuerzos de difusión y de lo atractivo del Programa, solo se logró incorporar a cerca de la tercera parte de la población magisterial de esas zonas, 45 maestros, de los cuales obtuvieron su certificado

37. De los inscriptos, 2 eran inspectores de zona, 4 auxiliares de Inspección, 6 directores, 4 auxiliares de dirección, 21 maestros de grupo, 5 bachilleres y 3 coordinadoras de preescolar. De este modo, se conformó un grupo heterogéneo que permitió la formación de cuadros en diferentes niveles de la estructura administrativa escolar.

El sistema de incorporación voluntaria y la organización del trabajo semiescolarizado, rompieron con la estrategia de nuclearización planteada originalmente, pues cada escuela tuvo un número variable de inscriptos. Así, ni la escuela ni la comunidad constituyeron la unidad de acción; ésta más bien se vio desplazada a los maestros y grupos de autoestudio que se convirtieron en los núcleos de la acción pedagógica.

Las exigencias de la Escuela Normal para avalar la Especialización obligaron a un determinado diseño curricular y con ello a una definición previa de la temática a abordar, contraponiéndose a la metodología propuesta inicialmente para el proyecto ERCO. En ella, la investigación-acción suponía decidir los contenidos a partir de las necesidades de los maestros y no de trabajar con contenidos prefijados. Sin embargo, al fin, no hubo que ceñirse a la estructura curricular convenida. Los contenidos temáticos se agruparon en torno a tres grandes ejes. El primero: *Fundamentos teóricos de la práctica docente*, se

desarrolló con base en guías de estudio que exigían trabajo grupal e individual. Cada semestre se cubrieron cuatro guías.

Con este eje se inició la especialidad y de inmediato fue necesario integrar los grupos de trabajo. Estos se constituyeron respetando los criterios de los propios maestros: simpatía, cercanía en los lugares de residencia, amistad previa y/o pertenencia a la misma escuela. Asimismo, la presencia de autoridades, directores o inspectores de zona, capaces de convocar y mantener el interés de los maestros, facilitó la organización de algunos equipos.

Cada equipo eligió su lugar de trabajo y horarios de reunión.

Operativamente, las inspecciones y las escuelas ubicadas en las cabeceras municipales cubrieron las funciones de "escuelas ejes", donde se entregaban y recogían materiales, se realizaban las reuniones regionales, se estudiaban las guías por algunos grupos, etc.. Cada zona contó con una escuela que fungió como centro de las acciones.

Desde el momento de operar la primera guía, se hicieron evidentes las dificultades de los maestros para el trabajo semiescolarizado. La falta de hábitos de estudio y, en algunos casos, hasta dificultades en la comprensión de la lectura, obligaron al equipo de coordinadores a reforzar el trabajo con

ellos. Se realizaron visitas a los maestros en sus comunidades, se les acompañó en algunas reuniones de estudio para dar apoyos puntuales y se hicieron observaciones a su trabajo en el salón de clases.

Los dos ejes restantes: *Innovación Curricular en Educación Básica Rural y Metodología y Práctica de la Investigación Participativa*, se desarrollaron a través de Seminarios-Taller, de Reuniones Generales con los participantes de las dos zonas y de Reuniones Regionales, realizadas en la escuela central de cada zona. En cada semestre, en promedio, se realizó un taller y 2 reuniones regionales.

Los talleres y las reuniones también se constituyeron en oportunidades para la evaluación y la planificación temporal de actividades. Fueron momentos y lugar de encuentro entre los maestros de las distintas comunidades y de intercambio sobre las experiencias en marcha. La dinámica de las reuniones estuvo caracterizada por un ambiente cálido, familiar y humano, que resultó significativo como elemento de identificación y cohesión del grupo. Para los maestros, este ambiente distinguía la experiencia de la Especialización de los cursos de actualización tradicionales.

Desde el momento de la puesta en marcha, las expectativas sobre los alcances del

Programa hubieron de reducirse en función de la realidad. El bajo nivel de rendimiento de los maestros en su conjunto, su casi nula formación teórico-pedagógica y el hecho de que un buen número de ellos no conocía siquiera los programas oficiales del grado que manejaban, eran las situaciones que había que considerar.

Interactuar con los maestros y explorar sus necesidades e intereses, llevó al equipo de investigadores a comprender que, para los profesores, los problemas inmediatos están en el aula y la escuela misma no ofrece el espacio propicio para resolverlos. Así, la relación con los padres era tangencial y circunscripta al apoyo que el maestro esperaba de algunos de ellos, sobretodo de las familias de alumnos indisciplinados, faltistas o con bajo aprovechamiento.

Detectar que las necesidades e intereses de los docentes se ligan a cuestiones de tipo técnico-pedagógico, como el uso cotidiano de materiales didácticos, de técnicas y dinámicas grupales y de estrategias para manejo de la disciplina, obligó al equipo de investigadores a aceptar que no había condiciones para integrarse a una labor de vinculación con padres de familia y con la comunidad en tareas de promoción. Esto se veía como una etapa posterior, que dependería de las posibilidades y dispo-

ción de los maestros.

En esas circunstancias, para cubrir el objetivo de vinculación con padres y comunidad, se optó por introducir la *Unidades de Aprendizaje de Investigación-Acción* (UAIAS). Estas técnicas didácticas parten del planteamiento de algún problema, por ejemplo el rezago educativo, y desencadenan actividades de análisis y estudio. En este caso, algunas Unidades estaban orientadas a realizar entrevistas y trabajos con padres de familia. Fue sólo a través de este medio que algunos maestros llegaron a replantearse o modificar su relación con los padres, pues a lo largo de la Especialización, *la estrategia comunitaria no pudo constituirse en una prioridad*. El equipo decidió continuar con el trabajo de formación emprendido con los maestros, respetando el ritmo y los tiempos de sus procesos.

Finalmente, el trabajo de la Especialización se centró en la práctica docente y el rendimiento escolar, *abordando tres líneas:*

- el análisis sobre la práctica, plasmada en el diario de campo.
- la detección y atención de problemas de rendimiento en los alumnos.
- la reflexión sobre el quehacer docente, la situación actual

del trabajo en la escuela y las perspectivas para mejorarlo.

La línea de trabajo con pre-escolar

Originalmente, el Proyecto contemplaba el desarrollo de una línea de trabajo en educación preescolar atendida por jóvenes o madres campesinas, con el fin de incidir en la prevención del fenómeno del rezago escolar. Se partía del supuesto de que en las comunidades pertenecientes a las zonas de trabajo elegidas habría una demanda no atendida que podría captarse. Sin embargo, no fue así. La demanda estaba cubierta.

Este hecho cambió la estrategia y se decidió trabajar con madres campesinas en un programa de educación familiar para la creación de un ambiente propicio al desarrollo integral del niño. De hecho, se trataba de un programa de educación inicial que tenía una doble finalidad: pilotearlo en una comunidad y desarrollar una metodología para el descubrimiento de las pautas de crianza prevalecientes en comunidades rurales. Así surgió el Programa: *"Conociendo a mi hijo"*.

El trabajo se desarrolló a lo largo de 14 meses, entre marzo de 1990 y junio de 1991 y comprendió dos fases: *la*

primera, de trabajo directo con madres, durante la cual se reelaboró el Programa y la *segunda* de extensión, involucrando a maestros y madres campesinas. La primera, se inició en una comunidad, a partir de una invitación a los padres. Se trabajó con un pequeño grupo de madres, cuyas edades fluctuaron entre 25 y 70 años, hecho que enriqueció el trabajo porque permitió descubrir pautas de crianza del pasado y reconstruir su evolución hasta el presente.

En la segunda fase, se intentó integrar esta línea con algunas acciones desarrolladas a través de los trabajos de ERCO con maestros y con niños desertores.

Así, fue posible involucrar algunos maestros en el momento en que, como parte de sus actividades en la Especialización, se vieron obligados a recolectar información sobre familias y hogares de alumnos con retraso escolar para hacer una evaluación diagnóstica del desarrollo integral del niño.

En general, los maestros, aún estando interesados en entablar un diálogo diferente con los padres de familia, no cuentan con el tiempo suficiente para ello por la situación laboral prevaleciente y las cargas de trabajo administrativas. En este caso, la experiencia se vio favorecida por la motivación que surgía de las tareas asignadas en la Especialización y por la

situación laboral relativamente privilegiada de ese equipo, lo que permitía disponer de tiempo necesario para estas actividades.

Las tareas con padres de familia se prolongaron durante un mes, con sesiones semanales. El trabajo puso en evidencia que los maestros tenían miedo a los padres porque no encontraban formas de diálogo. Se aprovecharon los días de cobro, cuando los maestros se trasladan a la inspección escolar, para planear y evaluar las sesiones. Esto y el apoyo del equipo de investigación permitió a los maestros vencer sus temores e iniciar una buena comunicación con los padres, en torno, obviamente, a los niños.

El trabajo con niños desertores

La línea de trabajo de atención directa a desertores de entre 9 y 14 años de edad, se proponía favorecer el desarrollo de destrezas culturales básicas y desarrollar habilidades para el estudio autodidacta. Se pensaba que sería un programa atendido por maestros asignados por la SECyR y que la investigadora a cargo de la experiencia, en colaboración con ellos y con apoyos de la Secretaría, sería la responsable de la promoción, la capacitación, el seguimiento, la

adecuación del modelo y la sistematización del proyecto.

La idea era aprovechar el Programa de Educación Básica Intensiva (EBI), que se ha venido desarrollando en el país desde hace tiempo para la atención de la población 10-14 a través de los CEBIS, Centros de Educación Básica Intensiva. El modelo es flexible en cuanto a horarios y actividades, respetando el ritmo de aprendizaje y las condiciones y características individuales de los alumnos.

El apoyo institucional se logró a través del Instituto Nacional para la Atención de los Adultos (INEA), que en ese momento estaba piloteando el proyecto de Educación Básica Intensiva a nivel nacional. Para el INEA la experiencia de

requeridos para el proyecto, aduciendo razones de tipo presupuestal y de falta de recursos humanos. Así, se estuvo ante la disyuntiva de cancelar el proyecto o buscar alternativas para ponerlo en marcha.

Luego de considerar algunas formas de implementación, se decidió captar el interés de jóvenes de la comunidad para quienes el proyecto les ofrecía posibilidades de desarrollo personal.

De cualquier forma, el mismo tuvo que ser modificado, simplificándolo.

La invitación a los niños para insertarse en las actividades, se hizo a través de la escuela y mediante una evaluación diagnóstica aplicada por el

ERCO comprobó que la dinámica de la institución escolar impone fuertes limitaciones a toda iniciativa que implique salir de su ámbito, proyectándose hacia los padres y hacia la comunidad.

ERCO resultaba interesante porque significaba la adaptación del modelo EBI al medio rural, lo cual facilitó el apoyo.

Sin embargo, no todo fue según lo planeado. La SECyR no asignó los maestros

INEA, se puso en evidencia la heterogeneidad de los conocimientos y habilidades de los alumnos. Por ello, se intentó dar atención diferenciada; por un lado a quienes no sabían leer y escribir, y por otro, a aquellos que podían expresar por escrito

enunciados coherentes y comprender textos cortos. El trabajo con el primer grupo se centró en la alfabetización y el cálculo básico, mientras que en el segundo, las actividades se orientaron hacia la comprensión de textos y la expresión oral y escrita, el reforzamiento del cálculo básico y su aplicación en la solución de problemas.

El trabajo combinó diferentes formas de abordaje: Taller de Enseñanza Individualizada, trabajo con fichas de autoaprendizaje y experiencia de aprendizaje a través del juego. Estas últimas actividades fueron ampliamente exitosas y se difundieron también entre los niños de la primaria. Durante dos meses se organizaron juegos dos veces a la semana, por las tardes. Participaban tanto alumnos de la primaria como desertores. La experiencia resultó muy positiva porque revaloró a éstos; aumentó su autoestima al descubrir actividades en que podían estar en similares condiciones que los estudiantes regulares e incluso aventajarlos.

Sin embargo, no se logró desarrollar trabajo formal con padres de familia. La capacitación, asesoría y seguimiento a los orientadores absorbió la mayor parte del tiempo de la investigadora-promotora, en detrimento de la atención a los padres y de la labor de concientización con respecto al problema de deserción.

Con la intensa tarea y dinámica propia de cada línea de trabajo y con su compleja problemática, con un equipo pequeño que debía planear, operar, hacer el seguimiento, negociar y sistematizar el trabajo de las diferentes líneas, la integración y convergencia de las mismas fue prácticamente imposible, aún considerando que el equipo era excepcional por su entrega y compromiso con el trabajo. La concepción integral que en la teoría estaba presente, fue escindida en la realidad con líneas de trabajo que tenían espacios, tiempos y complejidades particulares. No obstante, la experiencia reportó importantes aprendizajes que abordaremos en el siguiente capítulo.

Resultados de las innovaciones y de su desarrollo

ALCANCES Y LOGROS DE ERCO

El proyecto ERCO finalizó en 1991 y proporcionó

beneficios y aprendizajes en torno a las dificultades existentes para lograr una real vinculación entre padres, maestros y comunidad en torno al rezago

escolar. ERCO puso de manifiesto la complejidad de la vida institucional de la escuela, y sus hallazgos, en ese sentido, coinciden con los resultados que ha venido arrojando la investigación educativa al respecto. ERCO, si bien no logró integrar las acciones de las tres líneas de trabajo, de modo que aportaran una estrategia de acción conjunta y diversificada para prevenir y atacar el rezago educativo, *comprobó que la dinámica de la institución escolar impone fuertes limitaciones a toda iniciativa que implique salir de su ámbito, proyectándose hacia la comunidad o hacia los padres.*

Además, cada una de las líneas de trabajo de ERCO produjo interesantes resultados. En primer lugar, proporcionó beneficios directos a la población atendida que intentaremos, de manera esquemática, puntualizar a continuación y, en segundo lugar, esos resultados tienen potencialidades para radiarse en beneficio de otras poblaciones.

A continuación se describen brevemente *los aportes de ERCO por línea de trabajo.*

Con maestros

La especialización, por la manera en que se ajustó a las exigencias de la Dirección de Educación Superior y por el puntaje que escalafonariamente

se le otorgó, pudo integrar y retener a 37 maestros de diferentes niveles de la estructura administrativa, de 13 diferentes escuelas y dos zonas.

Además del beneficio personal de superación que el Diploma de la Especialización representa, los maestros participaron en el Programa adquirieron y desarrollaron conocimientos, competencias y actitudes que enriquecen su labor profesional. La evaluación de la Especialización, según lo reportado en el Informe correspondiente, combinó diferentes técnicas e instrumentos -análisis de trabajos y ensayos, entrevistas, observaciones en el aula y cuestionarios-, y mostró que los maestros - alumnos lograron:

EN EL PLANO DE LOS CONOCIMIENTOS

- Ampliar su marco teórico de referencia, entendido como la capacidad de explicarse los mismos fenómenos con nuevos elementos para construir explicaciones más complejas y profundas sobre su práctica docente y el rezago escolar.
- Aumentar sus habilidades cognitivas, esencialmente en lo referente a la lectura de comprensión y al análisis crítico de textos, así como la expresión y

comunicación oral y escrita.

- Desarrollar ciertas habilidades de investigación; identificación y comprensión de las distintas etapas del proceso de investigación y de la importancia de cada una de éstas, dentro de la propuesta de Investigación-Acción.

EN EL PLANO DE LAS COMPETENCIAS

- Transformar su práctica docente, con la introducción de innovaciones en la forma de conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje, con cambios en la presentación del conocimiento escolar, en el uso del lenguaje y sus formas de comunicación oral, en el tipo y frecuencia de las evaluaciones. También lograron mejorar la organización de su trabajo, el manejo de la disciplina y el clima de trabajo de clase.
- Cambiar la forma de explicarse el problema de los alumnos rezagados y la manera de atenderlo, analizando las posibles causas y probando alternativas pedagógicamente más adecuadas.

EN EL PLANO ACTITUDINAL:

- Cambios en relación a su profesión: desarrollo y/o aumento de su autoestima. Reiniciaron la búsqueda del significado de ser maestro y revivieron la satisfacción profesional del quehacer docente.
- Cambios frente a su práctica: de la rutina a la búsqueda; de una actitud centrada en la respuesta a una pedagogía de la pregunta. Esto contribuyó al desarrollo de una conciencia crítica frente a los problemas y de una actitud creativa hacia su solución.
- Modificación de actitudes en relación con los padres de familia; revalorización de su participación en la educación de sus hijos y una actitud más abierta al diálogo con ellos.
- Cambios en su relación con otros compañeros y con las autoridades de la escuela y de la zona escolar. Revalorización de los maestros hacia sus compañeros y desarrollo de una mejor comunicación entre autoridades y maestros.
- Revalorización del alumno y de su cultura, aumento en la comunicación con los alumnos, modificaciones en el manejo de la discipli-

na en el aula y establecimiento de relaciones afectivas más estimulantes para el aprendizaje y desarrollo de sus alumnos.

Es de esperar que estos cambios se manifiesten en la práctica docente de los maestros egresados y, por lo tanto, redunden en beneficio de otros tantos alumnos, aunque esto depende del ambiente de trabajo donde se inserten y de los apoyos y recursos con que cuenten.

Al respecto conviene destacar tres hechos:

- Muchos de estos maestros trabajan en escuelas diferentes, lo que limita la potencialidad de la experiencia en tanto están y se sienten aislados; no siempre encuentran la comprensión y el apoyo de sus compañeros y autoridades para radiar sus conocimientos en beneficio de otros maestros y/o de la escuela misma y aún de su propio grupo.
- La participación de dos inspectores resultó clave porque tienen un mayor margen y espacio para organizar actividades y propiciar los cambios que ERCO esperaba.
- Existe interés en la SECyR de reabrir la Especializa-

ción, pero hay carencias de recursos humanos y financieros para hacerlo. Un problema inicial es que el equipo de ERCO se deshizo y sus integrantes ahora laboran en proyectos diferentes.

Con niños desertores

Este proyecto atendió a 20 niños de dos comunidades. Los beneficios que obtuvieron los alumnos atendidos por ERCO, se reflejaron en dos sentidos: adquirieron conocimientos y lograron cambios actitudinales positivos.

LOS CONOCIMIENTOS.

La evaluación formal de los alumnos se hizo a través del INEA, lo cual permitió ubicarlos en el Nivel correspondiente -en el modelo de básica intensiva, la primaria se cursa en tres niveles. El inicial corresponde a la alfabetización- y comparar resultados al finalizar el trabajo. En ese sentido, los alumnos de nivel alfabetización lograron avances en cuanto al desarrollo de la habilidad de la lectura. Entre los niños ubicados en el Nivel I, los resultados muestran mejorías en el cálculo básico y en la expresión escrita. Para mediados de 1992, algunos de

los alumnos atendidos habían logrado pasar las evaluaciones del INEA para cambiar de Nivel.

- Mejores habilidades de expresión y comunicación oral y escrita.

LAS ACTITUDES

Los alumnos de ERCO pudieron:

- Aumentar su autoestima. El hecho de ser, antes de su participación en ERCO, niños estigmatizados como fracasados y finalmente haber logrado avances en sus estudios, permitió que ellos mismos se reconocieran como personas con potencialidades de aprendizaje.
- Desarrollar algunas habilidades básicas para el autodidactismo. Acceder por sí mismos a información de textos o desarrollar fichas de trabajo.

CON LOS ORIENTADORES

En cuanto a los orientadores, se logró crear en ellos:

- Actitudes de comprensión y respeto hacia los niños desiertos.

Educación inicial

El proyecto benefició directamente a un pequeño grupo de madres de una comunidad, pero apuntaló, vía la Especialización, la relación de maestros y padres en momentos muy específicos y con un pequeño grupo de maestros. La experiencia puso en evidencia algunas de las dificultades que existen para abrir el diálogo entre padres y maestros.

En las madres participantes, el proyecto logró:

- desarrollar actitudes de diálogo más abiertas con los maestros;
- adquirir conocimientos sobre nutrición, salud, educación, recreación y afecto, como factores importantes en el desarrollo de los niños;
- valorar pautas de crianza tradicionales que pueden considerarse "positivas" para el buen desarrollo del niño.

Con algunos maestros de la Especialización, el proyec-

to pudo romper la barrera existente para establecer el diálogo con los padres y hacer concientes algunos elementos actitudinales hacia ellos.

REFLEXIONES EN TORNO A LA EXPERIENCIA

El proyecto ERCO puso en evidencia la complejidad de la vida escolar y las pobres condiciones profesionales de los maestros rurales, comprobando, una vez más, lo que la investigación educativa ha venido develando. Inmerso en una dinámica institucional que lo mismo le exige ser vendedor de productos en la cooperativa

rural vive "el vaciamiento del trabajo docente".

Retomar, como punto de partida, la práctica docente para pensar las acciones de prevención del rezago escolar, es, quizá, la propuesta que derive de la experiencia de ERCO. Pues como se señala en las conclusiones del Informe de la Especialización: *"Los maestros enfrentan solos el conflicto cotidiano de su trabajo y la organización escolar refleja y refuerza el desplazamiento de lo pedagógico en favor de lo administrativo".*

Y aquí se juegan las expectativas de la sociedad con respecto al docente y a la escuela. Así: *"La contradicción permanente entre lo que le*

Retomar, como punto de partida, la práctica docente para pensar las acciones de prevención del rezago escolar, es, quizá, la propuesta que derive de la experiencia de ERCO.

escolar, que llenar formatos y vigilar la puntualidad o recabar fondos para el mantenimiento o construcción de la escuela, el maestro no encuentra estímulos a su trabajo. Sin apoyos y dependiendo de un escalafón que incentiva la parálisis, rebasado por esa dinámica, ha ido perdiendo la esencia de su trabajo, la docencia. Como lo señala Cecilia Fierro, *el maestro*

dijeron que era ser maestro, lo que se creyó y se propuso y lo que hace y observa que otros hacen, es una fuente permanente de frustraciones y conflictos que ellos habrán de procesar como puedan. Unos, instalados en la indiferencia o el cinismo, otros, en el descontento pasivo, otros más en la búsqueda de espacios grupales de cambio o en el esfuerzo individual de

hacer del trabajo en el aula un espacio gratificante". (14)

En ese sentido, la comprensión de la dimensión real del docente y de la escuela deben constituir el punto de partida para replantear su función social. En la época pos-revolucionaria se esperaba que la escuela fuera el centro del desarrollo comunitario, lo cual se justificaba por el ambiente y la dinámica que produce toda revolución. Ahora son otras las circunstancias: la complejidad de la vida moderna, los vertiginosos cambios en las comunidades y en los modos de vida y convivencia que ha venido imponiendo el proyecto modernizador del país, la sociedad que estimula el individualismo, las condiciones laborales del maestro y las condiciones materiales de las escuelas, los resultados nocivos de décadas de sindicalismo corporativo que fincó en las relaciones personales el mayor peso de los ascensos, etc.. Por eso debemos replantear la búsqueda de estrategias a partir de la pregunta: *¿cómo la comunidad y los padres pueden apoyar al maestro y a la escuela?*

Esta cuestión exige propuestas para ampliar las posibilidades de cooperación de los padres y la comunidad con la escuela. Ampliar sus relaciones y sacarlas de la reducción con que han operado hasta ahora. En síntesis, se trata de proponer estrategias de mayor acercamiento y diálogo, replanteando la direccionalidad de las iniciati-

vas. *De los padres y la comunidad hacia y en apoyo a la escuela y los maestros.*

Otra reflexión a que mueve el proyecto, es que *para mejor potenciar una innovación o experiencia de esta naturaleza es imprescindible nuclearizarla*, tal como estaba propuesto originalmente. Dadas las condiciones institucionales de la vida escolar que aquí se han remarcado, es comprensible que un maestro que vive un proceso diferente de formación, al regresar a su ambiente normal de trabajo se siente aplastado, incomprendido y a veces hasta hostigado por las autoridades o los propios compañeros, de manera que el impulso renovador se convierte en permanente frustración. En cambio, si las propuestas y los proyectos son colectivos, de una escuela o de una zona, el clima que se produce ayuda al mayor éxito. La empresa colectiva estimula el proceso y compromete, e incluso genera cierta presión hacia quiénes se resisten. Por eso, es fundamental tomar como unidad de acción la zona escolar o al menos la escuela.

La experiencia de ERCO muestra lo beneficioso que es plantear acciones de formación con grupos heterogéneos que incluyan autoridades. En este caso, la presencia de directores y supervisores rompió con la relación estereotipada entre los profesores y los jefes adminis-

trativos, para convertirla en una relación donde éstos, de alguna manera, asumieron el papel de líderes y organizadores del trabajo y se convirtieron también en compañeros con preocupaciones comunes. La sensibilización se logró en ambos sentidos. Los

directores ampliando su comprensión de la vida escolar y probando y apoyando otras formas de trabajo docente, diferentes a las tradicionales. En los maestros, ampliando el diálogo y las formas de relación con sus jefes.

Conclusiones y recomendaciones

De acuerdo con el análisis que hasta aquí se ha hecho y en virtud de que en México se están viviendo cambios profundos en el sistema educativo, resulta conveniente puntualizar algunas de las condiciones indispensables para modificar la vida escolar, promoviendo, desde diferentes ámbitos y niveles de la administración, una mayor cooperación y asociación efectivas en torno al rezago.

EN EL AMBITO ESCOLAR

Como hemos analizado, para prevenir el rezago, en primera instancia es necesario mejorar la práctica docente y la vida en la escuela. Con esta finalidad, y para desarrollar en los maestros actitudes de apertura, innovación y análisis, que les lleven a actuar comprometidamente con su tarea, es necesario al menos:

* Apoyar al profesor en su centro de trabajo.

Resulta indispensable proporcionarle los estímulos y los medios profesionales para enriquecer su labor. Ofrecerle, en la escuela, las instancias de discusión y el apoyo técnico necesario, no sólo a través de cursos eventuales, sino apuntalando su trabajo técnico-pedagógico de manera permanente y cotidiano.

Esto exige de tiempos, dentro del horario escolar, destinados a este fin, así como recursos humanos y materiales. Para contar con los tiempos necesarios que esas tareas implican, habría que descongestionar la labor docente, derivando en otros los trabajos administrativos y todos aquellos que constituyen rutinas tradiciona-

les pero que son insustanciales

para la tarea educativa.

• Estímulos a la carrera magisterial.

En este aspecto, el sistema escalafonario, tal como ha funcionado hasta hoy, poco tiene que ofrecer. Urge un escalafón en el que, no sólo cuenten la antigüedad, las relaciones personales, o los controles administrativos, sino

que, en la valoración, se tengan en cuenta los aspectos como: la atención a niños rezagados, las condiciones del ambiente con compensaciones directamente proporcionales a las dificultades que ofrece, el planteo de iniciativas que mejoren el trabajo, etc..

Si las reformas se apuntalaran desde abajo, desde los espacios de reflexión y de trabajo permanente en la escuela, sistematizando los procesos y los productos de estas reflexiones, se estarían echando las bases para que en cualquier momento se tuvieran propuestas probadas que dieran otro significado al currículo escolar, respetando y valorizando los saberes y la cultura de los alumnos.

• Retroalimentar al maestro y aumentar su autoestima.

El maestro requiere del desarrollo de actitudes de valoración de sí mismo y de su trabajo. Esto, además de proporcionarse en los espacios de discusión y reflexión permanentes, puede hacerse mediante estímulos no sólo económicos y/o escala-

fonarios, sino en la esfera de la satisfacción profesional y de la realización personal. Abrir posibilidades para dar a conocer su trabajo entre los demás maestros, a través de redes de intercambio, puede ser una de tantas iniciativas que se impulsen al respecto.

• Acerca del currículum.

El planteamiento de un currículum más vivo, de mayor significación para los alumnos, padres y comunidad, es otro elemento necesario para hacer más atractiva la oferta educativa. La escuela tiene que recobrar su sentido de centro de socialización de saberes y no sólo de expedición de diplomas. Aunque se reconoce que esa problemática se determina más allá de la escuela, en los centros de trabajo y en la misma sociedad, también es posible incidir al respecto en el espacio escolar. Allí se puede ir generando un movimiento que recupere ese sentido; el currículum, con sus planes y programas y el docente con su práctica y su participación, pueden ser fuerzas motoras para su impulso.

La identificación de contenidos significativos de aprendizaje, debe ser el producto de la investigación, de la aportación de proyectos como ERCO y de la participación de los maestros en su definición. *Sin embargo, esto exige de un proceso de formación de los docentes en dos sentidos: el de*

la participación y el dominio de los contenidos.

Si las reformas se apuntalaran desde abajo, desde los espacios de reflexión y de trabajo permanente en la escuela, sistematizando los procesos y los productos de estas reflexiones, se estarían echando las bases para que en cualquier momento se tuvieran propuestas probadas que dieran otro significado al currículum escolar, respetando y valorizando los saberes y la cultura de los alumnos.

Desde otra perspectiva, aunque resulte obvio decirlo, es absolutamente necesario que los profesores dominen los conocimientos que imparten. De ser así, será posible que el maestro transmita el gusto por el saber y pueda encontrar formas imaginativas de enseñanza para que sus alumnos se apropien de tales conocimientos y, como suele suceder, evitando distorsiones. El conocimiento científico, cuando entra en los vericuetos de la escuela, muchas veces pierde su esencia y con ello también su significación.

• Acerca de la vida institucional.

Si las condiciones de la

vida institucional de las escue-

las no cambian, es imposible exigir al maestro un mayor involucramiento con la comunidad y tampoco una efectiva relación con los padres. En este aspecto, es necesario hacer dos consideraciones. La primera se refiere a que *no puede esperarse hasta que los cambios radicales sean dados. Es posible e imprescindible iniciar un proceso que propicie el diálogo y establezca elementos para lograr una mejor comunicación entre padres y maestros, centrando el vínculo en torno al niño.*

El diálogo permitiría que los padres se compenentren de las condiciones y exigencias que viven los profesores y, por la otra, los profesores comprendan las condiciones y problemas de la vida familiar de sus alumnos. No obstante, la tarea, como lo demostró ERCO, no es fácil y es necesario derribar la barrera de los temores entre ellos. Para lograr establecer el vínculo a través de la discusión y de la reflexión, el maestro requiere del apoyo constante del supervisor o de otros profesionales o aún de sus mismos compañeros.

La segunda consideración se refiere a *la imagen social de la escuela y de los maestros*. Es necesario impulsar, discutir y difundir sus condiciones y sus posibilidades en una dimensión real, sin atribuirle funciones o cualidades que son deseables pero no posibles en una sociedad cada

vez más compleja y cambiante. Es necesario reconocer que la comunidad, lejos está de ser un núcleo de solidaridad y de armonía, y el maestro dista mucho de ser el apóstol promotor del desarrollo, concepciones que aparecen de manera implícita en algunas de las demandas que se hacen a la escuela, al maestro y a la comunidad. Difundir, discutir y reflexionar al respecto, son actividades imprescindibles para pensar en tareas de transformación tanto de la vida escolar como de las relaciones entre escuela y comunidad.

EN LA ZONA ESCOLAR

Como se ha señalado antes, *el puesto de supervisor es clave* como núcleo de transmisión de las órdenes y normas administrativas y académicas del trabajo. También lo es como instancia de autoridad que puede dar estímulos o ejercer coerción sobre el personal directivo y docente, además de ser el centro intermedio de control administrativo y de concentración de información estadística. Estas funciones desbordan las posibilidades reales de recursos y tiempos para orientar el trabajo educativo en las escuelas. Por ello es necesario:

- *Asignar a los supervisores tareas solo educativas.*

Comprender, por parte de las autoridades educativas y de los mismos supervisores, que el apoyo a la escuela y los maestros es una tarea que tendría que constituir su primera prioridad. En ese sentido, sería necesario despojar a las supervisiones de las funciones administrativas para que su tarea fuese fundamentalmente educativa.

- **Reforzar la formación y la actualización de los supervisores.** La descarga de tareas administrativas no asegura, por sí misma, el mejoramiento en las funciones de apoyo pedagógico que cumplirá la inspección. A la fecha, la rutina en el sistema escolar y las formas y mecanismos que han prevalecido en el escalafón, no constituyen la mejor garantía para que los inspectores, en su conjunto, integren un cuerpo técnico que pueda sostener el trabajo que se propone. Lo cual no niega sus potencialidades, pero es indispensable la formación de los supervisores en dos sentidos: en el técnico-pedagógico y en el de dirección de personal, con propuestas de corto y mediano plazo, modificando las condiciones futuras de su reclutamiento.
- Obviamente, todo lo anterior implica un cambio en las condiciones de trabajo y sería indispensable dotar a las inspecciones de equipo y material. Contar con una microcomputadora y personal para operarla, con materiales

de apoyo pedagógico, con equipo para la reproducción de material y material bibliográfico, es lo mínimo a lo que podría aspirarse. Los recursos podrían buscarse en donaciones de las grandes empresas que operen en el ámbito regional o del Estado y las tareas para adquirir los recursos pueden ser asumidas por comités de padres, por los equipos regionales de planeación, por las administraciones y el gobierno estatal o local y, sólo de manera eventual o en tareas de apoyo, por la inspección.

EN EL NIVEL ESTATAL, REGIONAL Y CENTRAL

En México, recientemente, se ha decidido la federalización de la enseñanza básica y de formación de maestros. De hecho, es un proyecto descentralizador el que se impone. En ese contexto, y pensando en las condiciones que a nivel central y estatal son necesarias para promover una mayor cooperación y asociación efectivas en torno al rezago, es conveniente impulsar:

- **la capacitación y la carrera profesional de los cuadros técnicos administrativos.** La doble jerarquía, sindical y administrativa, que durante años prevaleció, dejó secuelas

en las burocracias estatales. Por ello es urgente contrarrestarlas y consolidar equipos administrativos y profesionales eficientes;

- *los estudios de investigación educativa* que den cuenta del impacto que, en la educación básica, están teniendo y tendrán los procesos sociales, culturales y los cambios en los modos de vida de los diferentes grupos de población;
- difundir los productos de la investigación educativa entre maestros, funcionarios y, aún, entre la sociedad.

A partir de los cambios en las condiciones antes expuestas, *las acciones específicas que pueden emprenderse para prevenir y atacar el problema del rezago educativo, de manera cooperativa y participativa*, podrían ser:

A NIVEL CENTRAL Y ESTATAL

- *Elaboración de un plan nacional y de planes estatales de atención permanente al rezago educativo* o, al menos, de atención prioritaria a zonas críticas. Estos planes serían renovados y evaluados en plazos medianos y en correspondencia con los cambios gubernamentales, pero sólo siendo permanentes se puede

garantizar una acción efectiva para abatir y prevenir el rezago escolar.

- Si no es posible inscribir los planes educativos en planes más globales de desarrollo, entonces existe la alternativa de *impulsar acciones de concertación a todos los niveles*. El sector educativo podría encabezar o impulsar negociaciones con las instituciones existentes en el país, para lograr una acción más integral en torno al problema del rezago, su atención y su prevención.
- La concertación implica la *creación de grupos de trabajo* cuyas funciones primordiales sean la coordinación, la promoción de convenios interinstitucionales y el apoyo en la planeación, seguimiento y evaluación de las acciones en todos los niveles de la administración educativa.

El sector podría retomar algunas experiencias para promover la participación en la lucha contra el rezago. Las Misiones Culturales, de larga tradición en la época posrevolucionaria, son un buen ejemplo de las estrategias que pueden rescatarse con este fin. La propuesta sería la integración de equipos interinstitucionales que podríamos llamar Misiones Promotoras. Estas serían itinerantes y circularían en las zonas y comunidades con mayores problemas. Las Misiones estarían comprometidas a

propiciar la participación y a coordinar acciones. Esto implicaría también la búsqueda de recursos y de apoyos en organizaciones no gubernamentales, nacionales e internacionales.

- *En cuanto a las acciones netamente sectoriales*, podría retomarse la propuesta de ERCO, integrando a las instituciones desde el momento mismo de la planeación, para propiciar un mayor compromiso con ellas. Por ejemplo, el Instituto Nacional para Educación de los Adultos, la Institución para el Desarrollo Integral de la Familia y otras, podrían sumarse a la lucha organizada contra el rezago. La tarea de coordinación recaería, inicialmente, en las Misiones y posteriormente en los comités estatales o comunitarios de educación, con asesoría de las zonas escolares.

- *Planeación flexible y participativa*. La práctica y la experiencia han demostrado que los planes altamente centralizados, al operarse, pierden su esencia, porque la distancia que recorren del centro de planeación al lugar de operación es amplia y no permite la adecuación a las necesidades reales y sentidas de los grupos de población a los que se quiere llegar. Así, es necesario contar con una planeación flexible que, delineando grandes estrategias y disponiendo de recur-

sos, pueda ir proponiendo acciones más concretas, en función del lugar y el grupo de atención.

A NIVEL DE ZONA Y CENTRO ESCOLAR

Identificadas las zonas de atención prioritaria en función de su problemática de rezago escolar, sería necesario elaborar diagnósticos más finos, en colaboración con los Comités Comunitarios de Educación, para definir necesidades y estrategias específicas de acción. Estas, también estarían determinadas por las instituciones educativas disponibles en la zona e interesadas o con posibilidades para colaborar. Todas estas tareas serían coordinadas por las Misiones de Promoción.

Conjuntamente, las instituciones y las organizaciones que apoyaran el proyecto, analizarían la estrategia a seguir y definirían campos de acción, actividades específicas y formas de participación y vinculación. Las estrategias podrían pilotarse en escuelas y comunidades previamente seleccionadas. El objetivo sería desencadenar una dinámica semejante a la propuesta original de ERCO, incluyendo el programa de Especialización. Para ello sería necesario:

- Lograr el apoyo de institucio-

nes formadoras de maestros y de investigación educativa y cuyo objetivo sea coincidente con la atención y prevención del rezago escolar, nucleando las acciones en torno a la escuela.

- La incorporación sería con base en la escuela, por lo menos las de aquellas en donde los maestros, en su mayoría, estuvieran interesados en hacerlo.
- En las zonas seleccionadas habría un equipo técnico que elaboraría materiales, diera seguimiento al trabajo y sistematizara la experiencia. La Universidad Pedagógica Nacional y las escuelas normales podrían ser las instituciones que aportaran recursos humanos y elaboraran y propusieran materiales al respecto, aprovechando los ya existentes en el país y que son de circulación masiva.
- La zona podría ser el centro de seguimiento y evaluación de la experiencia. La idea sería que las instituciones u organizaciones involucradas asignaran personal para conformar un equipo de seguimiento y evaluación.
- La disposición de materiales de apoyo técnico-pedagógico y bibliográfico, serían indispensables y la zona escolar podría ser el centro de reproducción y de distribución de esos materiales. Asimismo, sería indispensable la elabora-

ción y difusión de boletines de apoyo a los Consejos Escolares y de grado.

- Los Comités Municipales o Comunitarios, en colaboración con las Misiones, podrían promover el apoyo a la escuela, no solo en términos económicos sino, por ejemplo, a través de padres o madres de familia que ayuden al maestro en la atención a niños con retraso escolar, en los trabajos administrativos, concertando y promoviendo acciones con los demás padres o, por último, sirviendo de enlace entre la escuela, los padres y la comunidad.
- Con la idea de descargar al maestro de tareas no docentes, se propondría, siempre que fuera posible, que la cooperativa escolar estuviera a cargo de la comunidad o de la sociedad de padres de familia, no sólo para la venta directa, sino para su administración. La escuela asesoraría y vigilaría su buen funcionamiento y la aplicación adecuada de los recursos obtenidos por esa vía.
- Como parte de las actividades de apoyo y estímulo al maestro, podrían organizarse reuniones de intercambio de experiencias entre escuelas, y establecer redes en donde los maestros, a través de periódicos escolares o de la zona, de sencillos boletines o de otros medios, pudieran plantear sus dudas, sus propuestas, sus

reflexiones, etc..

- Iniciar campañas de sensibilización y de conocimiento de las condiciones de la escuela y de vida de los maestros, de la complejidad de los programas escolares, etc..
- Hasta donde fuera posible, radiar el trabajo educativo con los padres, con ayuda de promotores de las comunidades o del personal de instituciones involucradas. La idea sería iniciar campañas de sensibilización con respecto al rezago escolar, difundiendo la multicausalidad de esta problemática.

Quizá, antes de proponer cualquier programa innovador, habría que comenzar con cursos, talleres, seminarios, en donde expertos en el asunto expongan y discutan con los administradores y planeadores los puntos nodales de la proble-

mática que se pretende abordar, así como la fundamentación de la propuesta. También sería necesario pasar de ese nivel analítico a una visita o recorrido de una zona o centro escolar en donde el problema fuese más agudo. La observación directa seguramente podría sensibilizar a los técnicos más que muchos cursos teóricos. Por último, la constante interacción con los equipos a cargo del programa, contribuiría a superar obstáculos y lograr el éxito de la experiencia.

Como reflexión final, consideramos que las acciones que aquí se han propuesto, si bien implican recursos, tampoco exigen erogaciones desorbitadas. Muchos recursos ya están asignados por la vía de las instituciones del sector. Mas bien se requiere de decisión política y, sobre todo, de esfuerzos de coordinación.

DESCRIPTORES:

*Educación preescolar-Medio rural-
Participación de los padres-Participación de la comunidad-Rezago escolar*

Notas y Referencias

- 1- Secretaría de Educación Pública -SEP- *Programa Nacional para la Modernización de la Educación*. México 1988.
- 2- Uno de los autores intelectuales de esos proyectos, Rafael Ramírez, decía: "Los maestros rurales están obligados a entender que la mira de la escuela debe ser puesta en el mejoramiento de la salud, en la dignificación del hogar y de la vida doméstica, en el mejoramiento de la técnica de la ocupación habitual con que la gente se gana el sustento, en la introducción de la recreación y la creación de la vida social y en la propagación de la cultura entre la gente del campo" en Jimenez Alarcón, Concepción. *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. SEP - El Caballito. México. 1986.
- 3- Namó de Mello, Guiomar citada en Ezpeleta, Justa. *Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. UNESCO/OREALC. Chile. 1989. p.16.
- 4- F. Villoro, Luis. "La reforma política y las perspectivas de la democracia" en México Hoy. 1979. México.
- 5- La Coordinadora, nacida en 1979, dió forma y unidad al descontento magisterial en contra del grupo caciquil hegemónico. En 1989 logró aglutinar a casi el total del millón de agremiados, lo que significó la caída del líder de ese grupo y una reestructuración del Sindicato.
- 6- Con el *Programa de Primaria para Todos los Niños*, desarrollado en el sexenio 1976-82, la infraestructura física se amplió de tal manera que, desde entonces, el sector informaba que se estaba en capacidad de atender a la casi totalidad de la demanda. El desarrollo de un modelo arquitectónico prefabricado, facilitó la construcción de edificios en todas las regiones del país.
- 7- Referido, fundamentalmente, a las investigaciones que realizó el Departamento de Estados Educativos. CINVESTAV. IPN. México.
- 8- Rockwell, Elsie. *De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela*. Cuadernos de investigaciones Educativas. Nº 3. DIE - CINVESTAV. 1982. México. p.19.
- 9- Rockwell, opus. cit. p. 23.
- 10- Rockwell, Elsie. opus. cit. p. 24.

- 11- Lavín, Sonia. *Rezago Escolar y Calidad de la Educación*. Tesis de Maestría. Universidad Iberoamericana. México. 1991.
- 12- Lavín, Sonia, opus. cit.
- 13- Se trata del modelo para la atención de la población 10-14 de niños desertores. El modelo es flexible y estructurado en niveles de estudio y no en grados como la primaria formal.
- 14- Fierro, Cecilia. *Informe del Programa de Especialización en Investigación y Docencia*. CEE. 1991.

Bibliografía

Badillo, Alma. *Informe del Programa de Atención a Niños Desertores*. CEE. 1992.

Ezpeleta, Justa. *Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. UNESCO/OREALC. Chile 1989.

Ezpeleta, Justa. *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción*. Cuadernos DIE. DIE-CINVESTAV. IPN. 1986. México.

Fierro, Cecilia. *Informe del Programa de Especialización en Investigación y Docencia*. CEE. México 1991.

Fierro, Cecilia. *Ser Maestro Rural: ¿Una misión imposible?* SEP. CEE. A.C. México. 1991.

Gujosa Aguirre, María Elena. *Programa de Trabajo con Madres Campesinas*. CEE. 1991. México.

Jimenez Alarcón, Concepción. *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana*. SEP-El Caballito. México. 1986.

Lavín, Sonia. *Rezago escolar y calidad de la educación*. Universidad Iberoamericana. 1991.

Rockwell, Elsie. *De huellas, Bardas y Veredas*. Cuadernos DIE. DIE-CINVESTAV-IPN. México. 1986.

Sandoval, Etelvina. *Los maestros y su sindicato: Relaciones y procesos cotidianos*. Tesis DIE-CINVESTAV-IPN. México. 1992.

Shaeffer, Sheldon. *Collaborating for educational change: the role of teachers, parents and the community in school improvement*. IIFE. París. 1992.

La Reforma Educativa en el Aula *

por: Lic. Aída T. de Romero
Lic. María Ch. de García

Este documento contiene los fines, objetivos y expectativas de la educación en el Paraguay, en función de los cuales surgen los distintos componentes relacionados con el diseño curricular para la educación inicial y escolar básica del sistema educativo de ese país.

Aquellos fines y objetivos generales y los diseños curriculares para esos distintos niveles, conforman el Plan de Educación Escolar Básica, cuyo desarrollo fue encomendado al Ministerio de Educación y Culto en el año 1992.

Dicho Plan se sustenta en preceptos constitucionales, decretos y resoluciones promulgados durante los años 92 y 93, y su elaboración estuvo enmarcada, en ese mismo período, dentro de una amplia consulta nacional.

I. La educación básica

FINES Y OBJETIVOS GENERALES

Fueron concebidos,
inicialmente, en el seno del

* Documento elaborado por el Departamento de Curriculum, Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación y Culto, 1993.

Consejo Asesor de la Reforma Educativa y sometido a la consulta nacional durante los años 1992 y 1993.

Fines de la educación Paraguaya

La educación paraguaya busca la formación de mujeres y varones que, en la construcción de su propia personalidad, logren suficiente madurez humana que les permita relacionarse comprensiva y solidariamente consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con Dios, en un diálogo transformador con el presente y el futuro de la sociedad a la que pertenece, y con los principios y valores en que ésta se fundamenta.

Al garantizar la igualdad de oportunidades para todos, busca que varones y mujeres, en diferentes niveles, conforme con sus propias potencialidades, se califiquen profesionalmente para participar con su trabajo en el mejoramiento del nivel y calidad de vida de todos los habitantes del país.

Al mismo tiempo, busca afirmar y dinamizar la identidad de la nación paraguaya y de sus culturas, en la comprensión, la convivencia y la solidaridad entre las naciones, en el actual proceso de integración regional, continental y mundial.

Objetivos generales

La Educación tiene por objetivos:

- Despertar y desarrollar las aptitudes de los educandos, para que lleguen a su plenitud.
- Formar la conciencia ética de los educandos de modo que asuman sus derechos y responsabilidades cívicas, con dignidad y honestidad.
- Desarrollar valores que propicien la conservación, defensa y recuperación del medio ambiente y la cultura.
- Estimular la comprensión de la función de la familia como núcleo fundamental de la sociedad, considerando especialmente sus valores, derechos y responsabilidades.
- Desarrollar en los educandos su capacidad de aprender y su actitud de investigación y actualización permanente.
- Formar el espíritu crítico de los ciudadanos, como miembros de una sociedad, pluriétnica y pluricultural.
- Generar y promover una democracia participativa, constituida de solidaridad, respeto mutuo, diálogo, colaboración y bienestar.
- Desarrollar en los educandos

la capacidad de captar e internalizar valores humanos fundamentales y actuar en consecuencia con ellos.

- Crear espacios adecuados y núcleos de dinamización social, que se proyecten como experiencia de autogestión en las propias comunidades.
- Dar formación técnica a los educandos, en respuesta a las necesidades de trabajo y a las cambiantes circunstancias de la región y del mundo.
- Promover una actitud positiva de los educandos, respecto al plurilingüismo paraguayo y

propender a la afirmación y al desarrollo de las dos lenguas nacionales.

- Propiciar a los educandos oportunidades para que aprendan a conocer, apreciar y respetar su propio cuerpo y a mantenerlo sano y armónicamente desarrollado.
- Orientar a los educandos en el aprovechamiento del tiempo libre y en su capacidad de juego y recreación.
- Estimular en los educandos el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico y reflexivo.

EXPECTATIVAS DE LA EDUCACION PARAGUAYA

Impregnado de los principios y valores consagrados en la Constitución Nacional, en la Filosofía y los Fines de la Educación Paraguaya, se enuncian las expectativas de la Educación paraguaya que orientarán permanentemente el proceso educativo en sus diferentes niveles y modalidades.

Los aportes del Congreso Nacional de Educación -diciembre 1992- fueron muy valiosos para la definición de los Postulados Fundamentales que registrarán

el quehacer educativo que propugna:

- Una Educación que sitúe a la

persona humana, en su calidad de sujeto individual y social, como fundamento y fin de la acción educativa.

- **Una Educación que posibilite al hombre y a la mujer igualdad de oportunidades para constituirse, en estrecha relación solidaria con su entorno, en sujetos activos de su propia formación y de los procesos de desarrollo nacional.**
 - **Una Educación que tienda a la formación de la conciencia personal, la conducta democrática, el espíritu crítico, la responsabilidad y el sentido de pertenencia a una sociedad pluriétnica y pluricultural.**
 - **Una Educación que propicie el diálogo y la colaboración solidaria en las relaciones interpersonales y sociales y la integración local, regional, continental y mundial.**
 - **Una Educación que recupere y acreciente los valores morales, personales y familiares y el sentido trascendente de la existencia humana.**
 - **Una Educación que valore el rol de la familia como núcleo fundamental de la sociedad y considere prioritariamente sus funciones básicas, sus deberes y sus derechos.**
 - **Una Educación que responda a las exigencias de las nuevas circunstancias socio-económicas y al avance vertiginoso del saber científico y técnico de**
- nuestra civilización contemporánea.
- **Una Educación que promueva la comprensión de las relaciones entre la dinámica poblacional y el desarrollo, el respeto a la naturaleza, el uso racional de los recursos naturales, potencie el trabajo eficiente y creativo y contribuya a elevar la calidad de vida de la población.**
 - **Una Educación que valore la herencia de nuestro pasado, se asiente en el presente y se proyecte hacia la formación integral de la persona y el enriquecimiento de la sociedad y de la cultura paraguaya.**
 - **Una Educación que se constituya en derecho y deber fundamental, en exigencia básica de la sociedad en general y en particular, de la Familia, el Municipio y el Estado.**
 - **Una Educación que incorpore el trabajo socialmente útil, que forme al joven y la joven para contribuir, mantener y acrecentar el bienestar social y cultural de nuestro pueblo.**
 - **Una Educación que considere al Estado garante del derecho a la educación, regulador de la oferta educativa y de su financiamiento, y dinamizador de la participación de los agentes comunitarios en la acción educativa.**

PRINCIPIOS DE LA EDUCACION BASICA

La Educación Básica es aquella que busca satisfacer las necesidades Básicas de Aprendizaje de niños, jóvenes y adultos, desarrollando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que los mismos necesitan para resolver sus problemas cotidianos para seguir aprendiendo de acuerdo con sus necesidades e intereses y, así, mejorar su calidad de vida.

Su carácter de básica debe entenderse no como nivel elemental, sino como la necesaria para vivir dignamente.

Las Necesidades Básicas de Aprendizaje de niños, jóvenes y adultos de nuestra patria, abarca los instrumentos esenciales sin los cuales no es posible el aprendizaje: la lecto-escritura y la expresión oral en las lenguas oficiales (español y guaraní), el cálculo, el planteamiento, el reconocimiento y la solución de problemas y los contenidos básicos teóricos y prácticos (artísticos, científicos y técnicos), los valores de identidad, justicia y democracia y las actitudes de convivencia y participación social.

En este contexto, la educación paraguaya orienta su acción

en los siguientes Principios de la Educación Básica:

Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.

La Educación Básica, destinada a niños, jóvenes y adultos, garantiza a las personas la igualdad de acceso y permanencia en los servicios educativos, suprime discriminaciones de los

grupos menos favorecidos y tiene como destinatarios de sus servicios a:

- niños de 0 a 5 años

- niños y jóvenes en edad Escolar Básica
- niños y jóvenes que no concluyeron su Educación Primaria
- personas excepcionales
- analfabetos absolutos y funcionales
- indígenas y otras minorías étnicas
- poblaciones rurales marginadas
- poblaciones urbanas marginales
- personas en situación de alto riesgo
- otros grupos (madres solteras, jubilados, tercera edad, migrantes urbanos-rurales, etc.)

Priorizar la calidad de la educación

Para asegurar la calidad de la educación de niños, jóvenes y adultos, la Educación Básica se centrará en la búsqueda y la adquisición de resultados efectivos del aprendizaje para el desempeño personal y social.

Para lograr la calidad educativa, es importante crear un ambiente de aprendizaje cálido y estimulante, conseguir que los sujetos satisfagan sus Necesidades Básicas de Aprendizaje y

reciban todos los recursos necesarios, para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella.

La naturaleza del aprendizaje variará dentro de una región y de una región a otra, dependiendo de los grupos destinatarios que participan del servicio educativo y del contexto social.

Atender la pertinencia curricular y mejorar la eficiencia del sistema

Es conveniente que las Políticas y los programas Educativos sean pertinentes a las comunidades educativas; de ahí la necesidad de adecuarlas al

contexto en que se producen las actividades de aprendizaje.

Cada sociedad podrá decidir por sí misma el equili-

brio apropiado entre la pertinencia regional y nacional a largo plazo. Al tomar esta decisión, las comunidades educativas serán conscientes de que las instituciones educativas no pueden hacerlo todo, ni pueden tampoco hacer más de lo que les permiten sus recursos.

Un programa de Educación Básica eficiente, satisfice las siguientes condiciones:

- **Identifica las poblaciones y las necesidades de aprendizaje que han de recibir atención prioritaria.**
- **Promueve un proceso eficaz de toma de decisiones y de administración a nivel regional. La consulta con las comunidades permite determinar sus propias prioridades y les**

ayuda a percibirse a sí misma como gestoras del cambio.

- **Proporciona apoyo que refuerza el aprendizaje básico, cuando ofrece a los alumnos oportunidades para utilizar y ampliar sus conocimientos y habilidades.**
- **Utiliza a los sistemas de comunicación social y otras situaciones o experiencias educativas de la comunidad. Estos pueden coadyudar para la formación de niños, jóvenes y adultos, convirtiéndose, así, en parte integral del proceso de aprendizaje básico.**
- **Mejora la formación y la capacitación de los educadores, en relación con su formación personal y desempeño profesional.**

Ampliar el alcance y los medios educativos

La diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las Necesidades Básicas de Aprendizaje que tiene el país y las regiones, exigen redefinir el alcance de la Educación Básica tomando en consideración que:

- **La educación se inicia con el nacimiento; por ello la Educación Inicial debe comenzar en la primera infancia a través de**

la familia, las instituciones y las comunidades.

- **Las Necesidades Básicas de Aprendizaje pueden satisfacerse mediante sistemas variados de educación formal y no formal: Educación Inicial, Educación Escolar, Programas de Alfabetización, de Capacitación Laboral, Programas de educación formal que incorporen la**

cultura cotidiana y otros.

- Los medios educativos son diversos; se reconoce la importancia de los canales de información, comunicación y acción social, además de los medios tradicionales, como elementos básicos para transmitir conocimientos, informar y educar acerca de las cuestio-

nes que hacen a la vida y a la cultura.

- Es importante la concertación de acciones educativas entre todos los estamentos sociales y formas de Educación, para lograr una comunidad educadora comprometida con el mejoramiento de la calidad de vida de sus integrantes.

CONCEPTUALIZACION Y CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACION INICIAL

La Constitución Nacional, en su Art. 73 "Del derecho a la educación y de sus fines", establece que "Toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente que, como sistema y proceso, se realiza en el contexto de la cultura de la comunidad".

En concordancia con este postulado constitucional, y de acuerdo con los principios de la Educación Básica que propugna una "educación para todos" que satisfaga las necesidades básicas de cada persona, nuestro país pretende brindar una oferta educativa que atienda de manera integral y permanente a los niños y las niñas desde el momento mismo de su nacimiento.

En este sentido, se perfila la Educación Inicial como el primer nivel del sistema educativo nacional, que incorpora la población infantil de 0 a 5 años. Se le considera una etapa fundamental en la formación del niño.

Se orienta a crear las condiciones adecuadas para el desarrollo armónico de las potencialidades de niños y de niñas, en los aspectos afectivo, social, intelectual y psicomotriz y a orientar a la familia y la comunidad para el logro de este propósito.

LA EDUCACION ESCOLAR BASICA: CONCEPCION Y CARACTERISTICAS

La Educación Escolar Básica se sustenta en preceptos constitucionales, decretos y resoluciones promulgadas durante los años 92 y 93.

La Constitución nacional en su Art. 76 establece: "La Educación Escolar Básica es obligatoria. En las escuelas públicas tendrá carácter gratuito ..."

Por Decreto N° 15986 de fecha 30 de diciembre de 1992, se encomienda al Ministerio de Educación y Culto la elaboración del Plan de Educación Escolar Básica y se autoriza a dictar las reglamentaciones y disposiciones que garanticen su cumplimiento.

El 14 de enero de 1993, el Ministerio de Educación y Culto, en cumplimiento del Decreto mencionado en el párrafo precedente, de las recomendaciones del Congreso Nacional de Educación (1ra. Parte), de los Dictámenes del Consejo Asesor de la Reforma Educativa y del Consejo de Directores, emite la Resolución N° 15 relativa a normalizar y aplicar la Educación Escolar Básica. De la misma se transcribe los siguientes puntos:

- Establecer la Educación

Escolar Básica obligatoria destinada a satisfacer las Necesidades Básicas de Educación con 9 años de duración; estructurada en tres ciclos de estudios, y destinada a niños y niñas de 6 a 14 años de edad.

- Incorporar a los niños y niñas de 5 años en la Educación Pre-escolar, de acuerdo con las posibilidades de las comunidades educativas.
- Aplicar el régimen de Educación Escolar Básica en el seno de los pueblos indígenas, respondiendo a las disposiciones constitucionales y tomando en consideración las recomendaciones de sus representantes, aprobadas en el Congreso Nacional de Educación.
- Incorporar en los planes y programas de estudios de la Educación Escolar Básica, los componentes recomendados por el Congreso Nacional de Educación e iniciar su realización a partir del año 1994.

- **Formar y capacitar** los recursos humanos, elaborar los planes y programas, textos y documentos básicos, adecuar la infraestructura física necesaria, actualizar las disposiciones legales y la estructura administrativa, tanto central como regional, a partir del año 1993.
- **Reformar la estructura, orga-**

nización y currículum de la Formación Docente, adecuándolos a la nueva concepción de la Educación Escolar Básica del país.

- **Aplicar, a partir del año 1993,** en forma experimental, gradual y progresiva los planes y programas de la Educación Escolar Básica.

En el contexto de la Educación Escolar Básica y sus expectativas y en consonancia con la legislación correspondiente, se concibe la Educación Escolar Básica con las siguientes características:

- La Educación Escolar Básica, es obligatoria y gratuita en las escuelas públicas.
- Tiene una duración de 9 años.
- Incorpora a los niños a partir de los seis años de edad, tras una etapa de educación inicial adecuada.
- Aprovecha la mejor etapa para el desarrollo de los potenciales del niño y la niña para el aprendizaje, al incorporarlos a partir de los 6 años de edad.
- Atiende el desarrollo armónico de todas las potencialidades de la niña y del niño, buscando superar la posible insuficiencia de las experiencias educativas en los primeros años de vida.
- Favorece la articulación entre los diferentes ciclos y la continuidad del proceso educativo, evitando a los adolescentes cambios de institución y de grupo.
- Consolida la formación general -habilidades, destrezas y actitudes- que permita satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje y prepare a los educandos para seguir aprendiendo.
- Complementa la enseñanza general con la formación profesional, propiciando la formación para el trabajo socialmente útil.
- Sitúa la Educación Escolar Básica de 9 años en un mismo

nivel del Sistema Educativo.

En el Anexo I, se visualiza la ubicación de la

Educación Inicial y de la Educación Escolar Básica en la estructura del Sistema Educativo paraguayo.

Delineamientos curriculares de la Educación Inicial Paraguaya

CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO DE LA EDUCACION INICAL

La organización de las experiencias de aprendizaje se

concreta en un diseño (modelo, esquema o estructura) que incorpora objetivos, contenidos, acciones didácticas, recursos y evaluación, sujetos a criterios pre-establecidos.

Las principales características del diseño curricular para la Educación Inicial paraguaya son las siguientes:

- Incluye dos modalidades: la escolarizada y la no escolarizada.
- Define el Perfil del educando y los Objetivos Generales de la Educación Inicial. Concreta los objetivos específicos y contenidos de la etapa Pre-escolar.
- Se articula con el 1er. año de la Educación Escolar Básica, para evitar el corte que suele existir en el paso de un nivel al otro.
- Estimula los procesos de aprendizaje tendientes al desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad.
- Es abierto, flexible, dinámico y participativo, en el marco del desarrollo global de la persona.

En el contexto de la Educación Básica y sus postulados fundamentales, se concibe la Educación Inicial con las siguientes características:

- Se sustenta en los Fines, Objetivos y Postulados fundamentales de la Educación Paraguaya.
- Se centra en el niño y la niña como constructores y protagonistas de su propio aprendizaje, con capacidades y limitaciones propias, como seres únicos e irrepetibles.
- Busca desarrollar, en forma armónica y equilibrada, todas las dimensiones de la personalidad.
- Se presenta como un proceso abierto y flexible, que se puede enriquecer, complementar y adecuar a las necesidades de cada comunidad educativa.
- Incorpora a la Comunidad Educativa, en particular a la familia, en forma permanente y efectiva como corresponsable del proceso educativo y portadora de elementos culturales significativos.
- Se articula con el primer año de la Educación Escolar Básica, con el fin de garantizar la continuidad del aprendizaje. Esta coordinación asegura los mecanismos de enlace, sin perder de vista el logro de los objetivos propios de este nivel.
- Incorpora el juego como elemento central en el proceso de aprendizaje.
- Integra los conocimientos, las destrezas, las habilidades, las actitudes y los valores como medio para desarrollar la personalidad de los niños y de las niñas considerando sus intereses.
- Estimula la reflexión y la creatividad, mediante actividades variadas en las que se integran las experiencias y los aprendizajes previos de los educandos.

PERFIL EDUCATIVO DE LA EDUCACION INICIAL

La Educación Inicial tiende a formar niños y niñas que:

- 1- Actúen con creciente autonomía, libertad y seguridad emocional y afectiva en los diferentes momentos de su vida diaria.
- 2- Participen con su grupo en la práctica de costumbres de

- convivencia y de comunicación, propias de su edad, orientada en principios democráticos, manifestándola, también, en sus relaciones cotidianas.
- 3- Vivencien principios y valores establecidos en los Derechos del Niño.
 - 4- Manifiesten interés, creatividad y espontaneidad en su desempeño personal y social.
 - 5- Demuestren curiosidad, respeto y valoración por la naturaleza.
 - 6- Apliquen normas sanitarias básicas y hábitos de higiene que ayuden a proteger su salud y seguridad personal y social.
 - 7- Apliquen las destrezas básicas para la comunicación oral en su lengua materna.
 - 8- Manifiesten espontaneidad al comunicarse en forma oral en su lengua.
 - 9- Muestren curiosidad ante los mensajes que provienen de los medios de comunicación social.
 - 10- Apliquen en forma intuitiva nociones básicas fundamentales de matemáticas y de otras disciplinas en situaciones de vida cotidiana.

11- Participen creativamente en actividades manuales, deportivas y artísticas que contribuyan a su autorealización.

12- Manifiesten aceptación de su propia sexualidad y respeto por la de los demás.

ORGANIZACION Y ESTRUCTURA DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACION INICIAL

Organización:

La Educación Inicial se desarrolla en dos modalidades: escolarizada y no escolarizada.

La *modalidad escolarizada* comprende tres etapas:

- **Jardín Maternal:** recibe a niños y niñas de 0 a 3 años, a quienes se brinda atención y estimulación integral durante el día, en media jornada o en jornada completa. Ofrece servicios complementarios de salud y alimentación. Los jardines maternos están a cargo de maestras parvularias, enfermeras y cuidadoras.
- **Jardín de Infantes:** Atiende a

niños y niñas de 3 a 4 años. Ofrece actividades educativas tendientes a desarrollar todas las dimensiones de la personalidad de los infantes. Cuenta con un educador profesional que se responsabiliza de la formación integral de los niños, ayudado por asistentes que apoyan la tarea del docente.

- **Pre-escolar:** Atiende a niños y niñas de 5 años. Estimula el desarrollo integral de todos los aspectos de su personalidad. Es atendido por un docente especializado, apoyado por uno o más asistentes.

En cualquiera de las tres etapas, cada institución, de acuerdo con su estructura y organización, contrata los profesionales que necesitan en forma permanente, transitoria, de apoyo o de servicio.

Estos son: Médicos, psicólogos, orientadores, asistentes sociales, enfermeras, nutricionistas, profesores especiales (idioma, danza, educación física),

cuidadoras, limpiadoras y cocineras.

La modalidad no escolarizada es la que se ocupa de atender a los niños y niñas de 3 a 5 años que tienen acceso a la educación inicial escolarizada.

Se implementará en los Mita'i Róga (Casa del Niño) y otras organizaciones educativas que funcionan en casas de familia, escuelas, iglesias, municipalidades, clubes y otros, siempre que estas instituciones ofrezcan las condiciones básicas necesarias de seguridad para el desarrollo del infante.

Los niños son atendidos por voluntarios: padres de familia, estudiantes, maestros o enfermeras. Este tipo de servicio admite flexibilidad de horario y otras condiciones locales. Pueden trabajar con las disponibilidad del personal y del local: todos los días, dos o tres veces por semana, en jornadas sabatinas o domingueras.

Estructura:

El diseño de la Educación Inicial paraguaya se organiza en tres Componentes: Fundamental, de Desarrollo de la Personalidad y Local.

El Componente Fundamental, integra conocimientos,

actividades y valores relacionados con la Educación Familiar,

Educación Ambiental y Educación Democrática, que impregnan transversalmente el currículum; demandan un tratamiento desde todas las áreas y no se desarrollan en un espacio y tiempo determinados.

Es decir, se hacen presentes en todo el desarrollo de la práctica pedagógica. Se trata que en cada institución educativa se estimulen esos aprendizajes, tanto en el trabajo de aula como fuera de ella, y aún en las acciones que se ejecuten más allá de la institución, conjuntamente con la comunidad.

En muchos casos, este componente provee contenido curricular, y en otros, actitudes y valores que se vivencian en los procesos metodológicos y en las relaciones entre los actores sociales, por lo que demandan acciones coordinadas de todas las instancias y agentes que participan en la tarea educativa.

El Componente de Desarrollo de la Personalidad, incluye actitudes, habilidades, destrezas y conocimientos tendientes a desarrollar integralmente al niño y la niña en todas las dimensiones de su personalidad.

El Componente Local, constituye un espacio, "un estímulo", para la organización y desarrollo de actividades de carácter e interés comunitarios. Estas actividades pueden

responder a necesidades o expectativas que surgen del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la vida institucional o de la comunidad en general.

La forma en que estos componentes se organizan e interrelacionan, se visualiza en el gráfico de la siguiente página.

DESCRIPCION DE LOS COMPONENTES

Componente fundamental

Las áreas de Educación Familiar, Educación Ambiental y Educación Democrática constituyen el Componente Fundamental. Estas impregnan todas las experiencias de aprendizaje que se desarrollan en la Educación Inicial.

En el momento de planificar y ejecutar el currículo de este nivel educativo, se considerará la descripción del Componente Fundamental que se incluye más adelante, bajo el título: "Descripción de los tres ciclos de la Educación Escolar Básica.

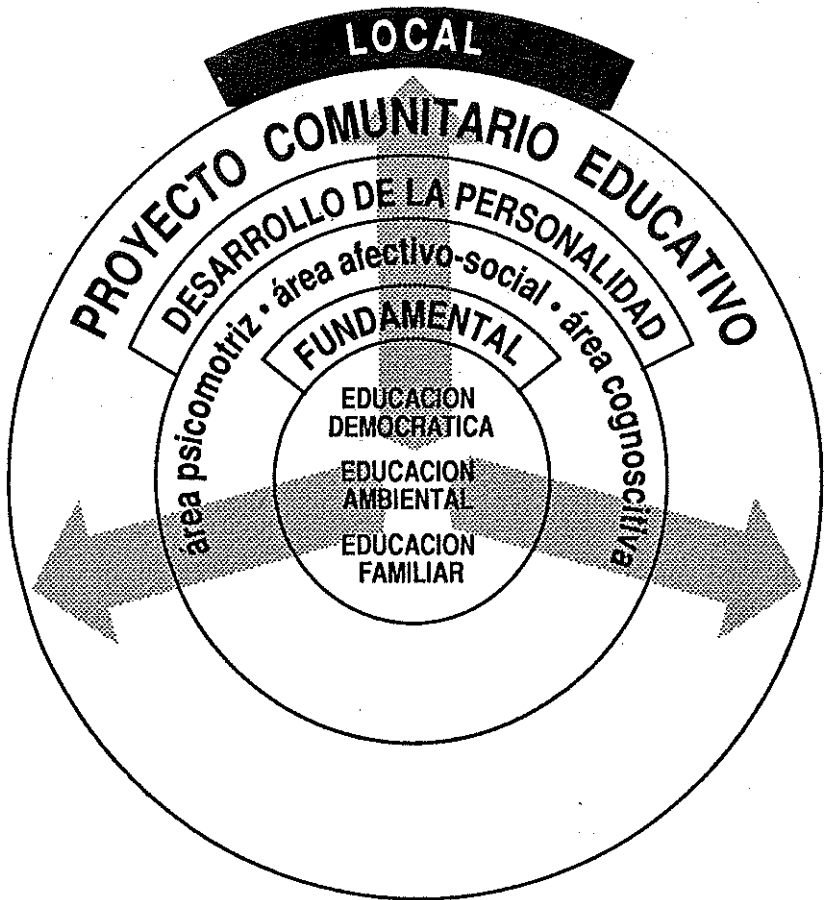
Componente de desarrollo de la personalidad

Area Afectivo-social

El área tiende a estimu-

EDUCACION INICIAL

COMPONENTE: FUNDAMENTAL, DE DESARROLLO
DE LA PERSONALIDAD Y LOCAL



lar en los niños y las niñas sentimientos positivos y la capacidad para expresarlos. Los prepara para establecer las mejores relaciones con sus pares y los adultos.

Brinda a los educandos experiencias que les ayuden a fortalecer su identidad personal, su autonomía y la confianza en sí mismos.

Además, propicia el desarrollo de actitudes de cooperación y solidaridad, que les permite integrarse con éxito en la convivencia familiar y social.

Area Cognoscitiva

Mediante esta área, se estimula en los niños y las niñas su capacidad para descubrir y conocer el medio que les rodea, aprovechando su interés natural por conocer los objetos y los hechos, y cómo puede relacionarse con ellos.

Se desarrolla también su capacidad de atender, de observar y de resolver proble-

mas mediante respuestas prácticas y creativas. Se les prepara, así, para que puedan enfrentar los procesos de aprendizaje sistemático y las situaciones que se les presenten en su vida cotidiana.

Area Psicomotriz

En esta área, se ofrece a las niñas y a los niños experiencias de aprendizaje que les permite encontrar el equilibrio entre su cuerpo y el medio ambiente, a través de la percepción y los movimientos. Mediante el movimiento y la expresión corporal el niño aprenderá a conocer y valorar su cuerpo; a aceptar sus posibilidades y limitaciones; a orientarse mejor en el espacio y en el tiempo y a coordinar sus sentidos y el movimiento.

Componente local

Este Componente, al igual que el Fundamental, se concibe y desarrolla, en la Educación Inicial, considerando los planteamientos incluidos más adelante.

Delineamientos curriculares de la Educación Escolar Básica

CARACTERISTICAS DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACION ESCOLAR BASICA.

Todo planeamiento

curricular se concreta en un

diseño, (modelo, esquema o estructura) organización de las experiencias de aprendizaje. En él se incorporan los objetivos, contenidos, acciones didácticas, recursos y evaluación, sujetos a criterios preestablecidos.

El diseño nacional de la Educación Escolar Básica es

abierto, para facilitar su adecuación a la región, a la comunidad local y a las diferentes situaciones y circunstancias en que se desarrolla el aprendizaje en la institución y en el aula.

Las principales características del mismo se visualizan en el esquema de la siguiente página.

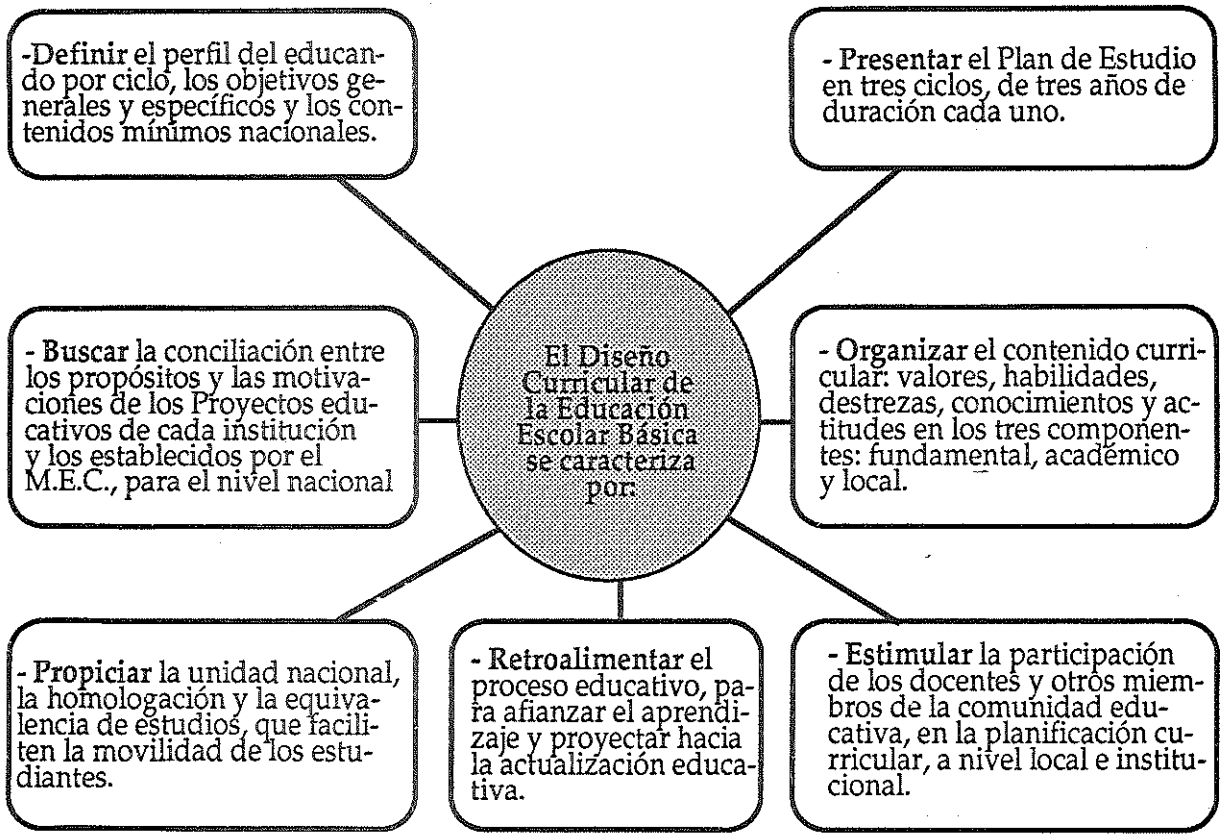
PRINCIPIOS CURRICULARES DE LA EDUCACION INICIAL Y LA EDUCACION ESCOLAR BASICA

El currículum de la Educación Inicial y la Educación Escolar Básica propugna la participación de los diferentes estamentos de la comunidad en el proceso educativo y promueve un aprendizaje centrado en el alumno y la alumna, conforme a sus características, desarrollo y al contexto en que se desenvuelven. En sus diversas etapas, buscará permanentemente el aprendizaje significativo, la educación en valores, la incorporación de actividades lúdicas, el desarrollo de la creatividad de los educandos y la integración de la evaluación como proceso constante y formativo.

Un aprendizaje significativo se produce cuando el alumno y la alumna incorporan el nuevo contenido a su esquema de conocimientos, a partir de lo que ya saben y de sus necesidades e intereses. Este tipo de aprendizaje proporciona a los educandos capacidad para aprender de manera más agradable, sólida y duradera. Así, el

aprendizaje está muy vinculado a su funcionalidad, es decir a su utilización cuando las circunstancias lo requieran, dentro y fuera del aula.

Los valores se vivencian, se captan e internalizan a lo largo de todo el proceso educativo. Se traducen en las actitudes de profesos-



res y alumnos, en el clima afectivo que se comparte, en los objetivos propuestos, en la metodología y la evaluación que se utilizan, en lo que se dice y "no se dice" y en lo que se vive dentro y fuera del aula.

Por consiguiente, la **Educación en valores**, "no constituye una asignatura dentro de un horario establecido", sino un esfuerzo permanente, continuo, que involucra al educando, al profesor y a toda la comunidad educativa.

El **juego** es un recurso metodológico de mucho valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario romper la aparente oposición entre el juego y el aprendizaje y aprovechar las actividades lúdicas como condición indispensable para que el educando se motive, se gratifique, construya su propio aprendizaje y reciba estímulos para seguir aprendiendo.

La **creatividad** es la expresión de lo que la persona tiene dentro sí y que espera ser desarrollado mediante las diferentes actividades que realiza en la familia, en la escuela y en la comunidad. Es una forma de plantear, analizar y resolver situaciones de la vida

diaria, aplicando sus aprendizajes en un proceso cuyo producto es la creación de algo nuevo.

La **creatividad** impregna y orienta todo el trabajo escolar; se la considera como una metodología que libera a la escuela de mitos y ataduras y la impulsa a estimular el desarrollo permanente de habilidades y destrezas que encuentran en el "hacer" del alumno y la alumna una forma de expresión, una posibilidad de enriquecer su sensibilidad, de desarrollar su capacidad de análisis y su pensamiento reflexivo e innovador.

La **evaluación**, como parte inherente al quehacer educativo, es sistemática, formativa, integral y funcional.

Se la concibe como un proceso participativo en el que intervienen alumnos, docentes y las demás personas involucradas en la enseñanza y el aprendizaje.

La **Educación Escolar Básica** incorpora una evaluación centrada en la evolución individual del alumno y la alumna, sin descuidar los perfiles y normas pre-establecidos que considera la función social de la escuela.

PERFIL EDUCATIVO DE LA EDUCACION ESCOLAR BASICA

La Educación Escolar Básica tiende a formar hombres y mujeres que:

- **Practiquen y promuevan acciones tendientes a la recuperación, el fortalecimiento y la valoración de las manifestaciones culturales regionales, nacionales y universales.**
- **Respeten y defiendan los valores y principios democráticos básicos en su vivencia familiar, comunal y nacional.**
- **Reconozcan sus capacidades, acepten sus limitaciones y desarrollen sus potencialidades, en lo personal y en lo social.**
- **Empleen el idioma guaraní, especialmente en la comunicación oral, con un nivel de competencia lingüística adecuado a las exigencias de su contexto cotidiano.**
- **Utilicen eficientemente el español en forma oral y escrita como instrumento de comunicación, de integración sociocultural y de incorporación de las manifestaciones científicas y culturales.**
- **Apliquen conceptos y principios matemáticos en la identificación, en el planteo y en la resolución de situaciones que se presentan en la vida cotidiana y en otras formas del saber humano.**
- **Promuevan acciones que contribuyan a la preservación, recuperación, enriquecimiento y uso racional de los recursos del medio ambiente natural y social.**
- **Reconozcan la importancia de la dinámica poblacional en el proceso de desarrollo de su país.**
- **Acepten su propia sexualidad, asuman relaciones de equidad y complementación de género en su desenvolvimiento personal y social.**
- **Colaboren, con su trabajo intelectual, manual y artístico, en el mejoramiento de la calidad de vida personal y social.**
- **Actúen con creatividad, iniciativa y perseverancia en las diferentes situaciones que se le presentan en su vida familiar, escolar y comunal.**
- **Disfruten de las posibilidades que le ofrecen las artes, para expresar con libertad y creatividad sus ideas, pensamientos y sentimientos.**
- **Manifiesten capacidad reflexiva y crítica ante informaciones y mensajes verbales de su entorno y especialmente ante los provenientes de los medios de comunicación masiva.**
- **Participen de actividades que ayuden al desarrollo armónico de su cuerpo, la coordinación motora, formación de hábitos y habilidades deportivo-recreativas.**

ESTRUCTURA DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACION ESCOLAR BASICA

El Diseño de la Educación Escolar Básica paraguaya se organiza en tres Componentes: Fundamental, Académico y Local.

El Componente Fundamental, integra conocimientos, actitudes y valores relacionados con la Educación Democrática, Educación Familiar y Educación Ambiental, que impregnan transversalmente el currículum, demandan un tratamiento desde todas las áreas y ciclos de la Educación Inicial y Escolar Básica y no se desarrollan en un espacio y tiempo determinados.

Es decir, se hacen presentes tanto en el trabajo de aula como fuera de ella, en las acciones que se ejecuten más allá de la institución, conjuntamente con la comunidad.

En muchos casos, este componente provee contenido curricular y en otros, actividades y valores que se vivencian en los procesos metodológicos y en las relaciones entre los actores sociales, por lo que demandan siempre acciones coordinadas de todas las instancias y agentes que participan en la tarea educativa.

El Componente Académico, incluye conocimientos,

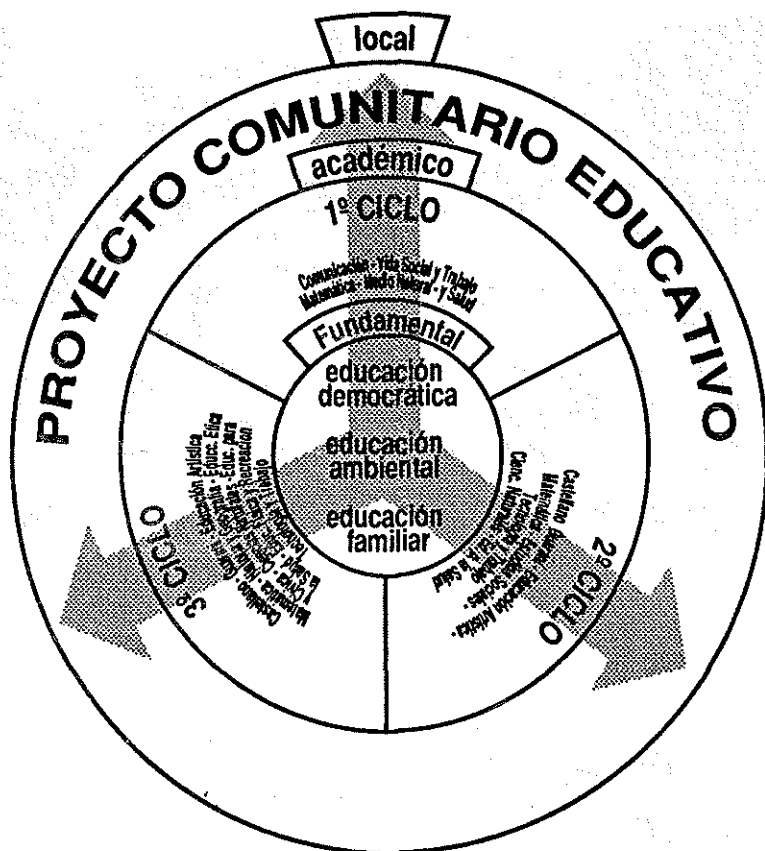
habilidades, actitudes, destrezas y valores provenientes de los diversos campos del saber; éstos se organizan en un conjunto de áreas y asignaturas que varían de un ciclo a otro. Este componente promueve el acceso a la cultura sistematizada, provee fundamentos teóricos y prácticos para resolver problemas de la vida cotidiana, permitiendo así mejorar la calidad de vida personal y social de los educandos.

El Componente Local, constituye un espacio, "un estímulo" para la organización y el desarrollo de actividades de carácter e interés comunitario. Estas actividades pueden responder a necesidades o expectativas que surgen del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la vida institucional o de la comunidad en general.

La forma en que estos componentes se organizan e interrelacionan se visualiza en el siguiente gráfico.

EDUCACION ESCOLAR BASICA

COMPONENTES: FUNDAMENTAL, ACADEMICO Y LOCAL



Descripción de los tres ciclos de la Educación Escolar Básica

PERFIL EDUCATIVO POR CICLO

El perfil de cada uno de los Ciclos, describe las capacidades y componentes que los alumnos y las alumnas manifestarán al finalizar cada una de esas etapas de la Educación Escolar Básica. Constituye una fuente esencial para la planificación y un elemento orientador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El logro de este perfil requiere estímulo permanente durante las actividades escolares y extraescolares, por ello deben aprovecharse:

- los aportes de los componentes Fundamental, Académico y Local
- el carácter transversal del Componente Fundamental
- el espacio de participación que ofrece el Componente Local
- la naturaleza y las características de cada asignatura o área que integra el Componente Académico
- la formación en que cada asignatura o área provee su aporte
- las condiciones y características propias de cada comunidad educativa
- la creatividad e iniciativa del docente y los alumnos.

La Educación Escolar Básica, en sus diferentes ciclos,

tiende a la formación de hombres y mujeres que:

1º Ciclo

- Comparten con su grupo escolar las creencias y costumbres que caracterizan a su familia y a su comunidad.
- Manifiesten en sus relaciones interpersonales cotidianas, actitudes de convivencia democrática.
- Vivencien principios y valores establecidos en los Derechos del Niño.
- Participen con interés y creatividad en las actividades que se desarrollan en el ámbito escolar y extraescolar.
- Participen en actividades relacionadas con la conservación y utilización racional de los recursos naturales en la escuela, la familia y la comunidad.
- Apliquen normas sanitarias y hábitos de higiene que ayuden a su crecimiento y desarrollo saludable.
- Apliquen las destrezas básicas del manejo de las lenguas: Español y Guaraní en forma oral y escrita.
- Manifiesten interés ante las informaciones que provienen de los medios de comunicación social.
- Apliquen las operaciones fundamentales en situaciones y problemas que se le presentan en su vida cotidiana.
- Participen creativamente en actividades manuales, intelectuales y artísticas que contribuyan a su autorealización y lo lleven a valorar el trabajo.
- Participen en actividades escolares y familiares en la que se apliquen aportes elementales de la ciencia y la tecnología para resolver o explicar hechos de la vida cotidiana.
- Demuestren su capacidad artística y deportiva en actividades escolares y familiares, compartiendo con los demás y aprovechando el tiempo libre.

- Adquieran las destrezas básicas que lo ayuden a desarrollar sus potencialidades físicas, síquicas y sociales, de tal forma que se facilite su interacción social en un contexto democrático y de respeto.

2º Ciclo

- Participen en la vivencia y promoción de manifestaciones culturales como: creencias, costumbres, formas de expresión artística o artesanales, etc., propias de su región.
- Manifiesten en sus relaciones familiares y sociales, actitudes de convivencia democrática.
- Vivencien principios y valores establecidos en los Derechos del Niño y en los Derechos Humanos.
- Resuelvan, creativa y reflexivamente, las situaciones que se presenten en su vida cotidiana.
- Manifiesten actitudes positivas hacia la búsqueda de soluciones a problemas ambientales de la vida cotidiana: en la familia y en la comunidad.
- Apliquen hábitos higiénicos, normas sanitarias y de convivencia familiar y social, que favorezcan el mantenimiento de la salud física y mental.
- Utilicen las destrezas de las lenguas oficiales en forma oral y escrita, como medio para el crecimiento personal y para el desarrollo de procesos de aprendizaje dentro y fuera del aula.
- Utilicen información proveniente de los medios de comunicación social, para comprender hechos y situaciones y como medio de crecimiento personal.
- Apliquen el cálculo operativo en el planteo y en la resolución

de problemas de su entorno familiar, escolar y comunal.

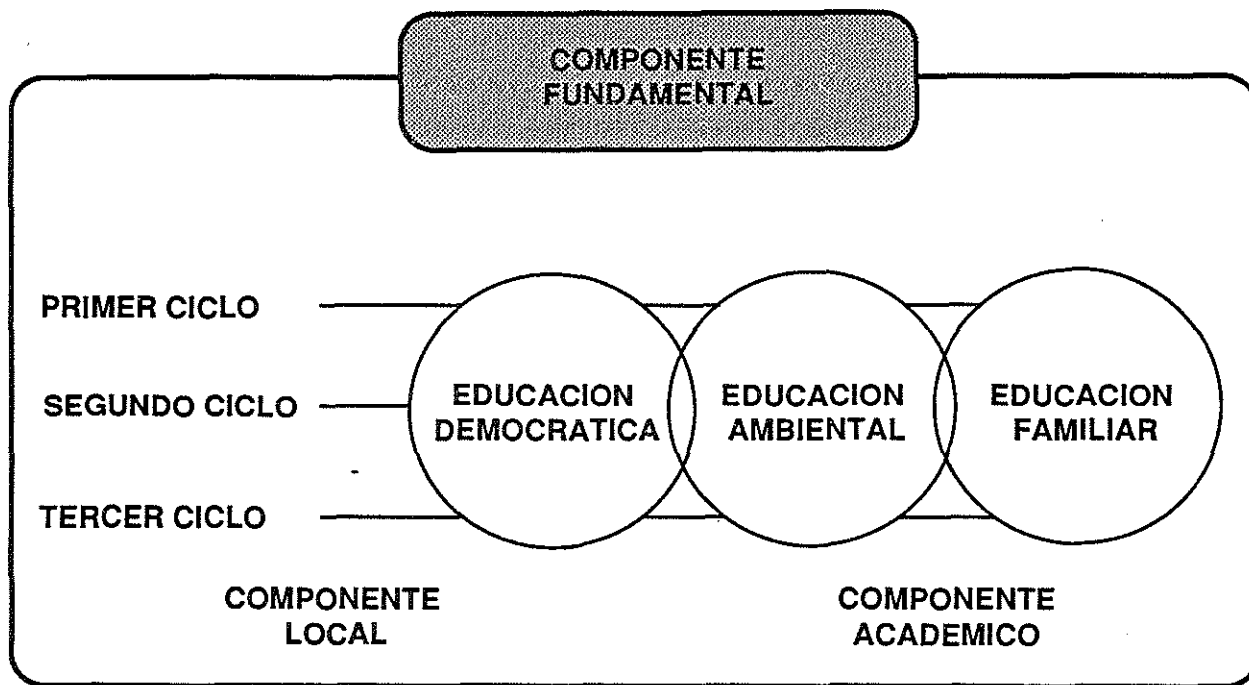
- Ejerciten creativamente sus capacidades personales, al desarrollar trabajos intelectuales, manuales y artísticos que contribuyan a su desarrollo personal y social.
- Respeten su sexualidad y la de los demás, compartiendo relaciones de equidad y complementariedad en la vida cotidiana.
- Utilicen creativamente conocimientos científicos y tecnológicos para satisfacer sus necesidades y resolver situaciones y problemas del contexto escolar y comunitario.
- Disfruten del tiempo libre en la familia y la comunidad, desarrollando sus capacidades artísticas y deportivas.
- Practiquen actividades que tiendan a contribuir al desarrollo armónico de su cuerpo y la integración grupal, dentro de un ambiente de libertad, alegría y creatividad.

3º Ciclo

- Practiquen y promuevan acciones tendientes a la recuperación, el fortalecimiento y la valoración de las manifestaciones culturales, regionales y foráneas.
- Respeten y difundan los valores y principios democráticos en su vivencia familiar, comunal y nacional.
- Practiquen y difundan los valores y principios establecidos en los Derechos Humanos.
- Actúen con creatividad, iniciativa y perseverancia en las diferentes situaciones que se les presenten en su vida familiar, escolar y comunal.

- Practiquen y promuevan acciones que contribuyan a la preservación, recuperación, enriquecimiento y uso racional de los recursos del medio ambiente natural y social.
- Apliquen y promuevan hábitos y medios sanitarios que contribuyan a mejorar la salud física, mental y social de su persona, su familia y su comunidad.
- Manifiesten capacidad reflexiva y crítica ante informaciones y mensajes verbales y no verbales de su entorno y especialmente los provenientes de los medios de comunicación social.
- Utilicen eficientemente el Español en forma oral y escrita, como instrumento de comunicación, de integración socio-cultural y de incorporación de las manifestaciones científicas y universales.
- Apliquen conceptos y principios matemáticos y no matemáticos, en la identificación, en el planteo y en la resolución de problemas y situaciones que se presentan en la vida cotidiana y en las disciplinas del saber humano.
- Acepten su propia sexualidad y asuman relaciones de equidad y complementariedad de género en su desenvolvimiento personal y social.
- Colaboren con su trabajo intelectual, manual y artístico en el mejoramiento de la calidad de vida, personal y social.
- Utilicen creativamente los aportes de la ciencia y la tecnología para satisfacer sus necesidades personales y sociales y contribuir con su trabajo productivo en el ámbito escolar, familiar y comunal.
- Disfruten de las posibilidades que le ofrecen las artes y los deportes para expresar con libertad y creatividad sus ideas, pensamientos y sentimientos.
- Demuestren habilidades y destrezas en la práctica de la gimnasia, deportes, danzas, juegos y recreación.

**DESCRIPCION DE LAS AREAS QUE INTEGRAN LOS COMPONENTES:
FUNDAMENTAL, ACADEMICO Y LOCAL**



Educación democrática

La Constitución nacional en el Título I, define al país como un Estado democrático y adopta, como forma de gobierno, la democracia representativa, participativa y pluralista, fundada en el reconocimiento de la dignidad humana ... Declaraciones fundamentales como éstas, hacen necesaria una educación democrática para la vida democrática.

Sabiendo que la democracia es un proceso que se puede aprender y desarrollar gradualmente, implica la creación de un clima emocional favorable para el ejercicio de los propios derechos y el respeto al de los otros y la organización de experiencias que ayuden a captar y vivir los valores y los principios democráticos.

La Educación Democrática impregna todo el currículo de la Educación Inicial y la Escolar Básica, y pretende estimular y garantizar que todos los alumnos y las alumnas logren transformar su experiencia personal cotidiana en una vivencia democrática; prepara a los niños y niñas, de hoy, ciudadanos de mañana, para una participación activa y constructiva en el proceso democrático del país; forma hombres y mujeres libres, responsables y solidarios, capaces de perfeccionar este estilo de vida.

La Educación Democrática es responsabilidad compar-

tida de la escuela, de la familia, de la iglesia, de los clubes sociales, de los partidos políticos, de las cooperativas, en síntesis, es de toda la comunidad. El desarrollo de la Educación Democrática durante la Educación Inicial y los tres ciclos de la Educación Escolar Básica se organiza en torno a los **Derechos Humanos y la orientación Educacional y Vocacional.**

La incorporación de los **Derechos Humanos** propende a la creación de una cultura de respeto a la dignidad de la persona humana en el contexto universal de los **Derechos Humanos**, busca educar en la verdad con honestidad, formar actitudes de perseverancia y entereza para enfrentar las dificultades y desarrollar la creatividad para proponer alternativas de solución.

La Educación en los **Derechos Humanos** no queda reducida al conocimiento de la Declaración Universal de los **Derechos Humanos** o los **Derechos del Niño**. Su dimensión real, su enfoque surge de la práctica constante de todos los alumnos y alumnas, independientemente de su género, edad, raza o religión. La formación en los **Derechos Humanos** se construye y se reconstruye permanentemente.

La **Orientación Educacional y Vocacional** es un proceso continuo de ayuda a todos los estudiantes, para que

logren entenderse a sí mismos, beneficiarse de las oportunidades de su ambiente, establecer relaciones positivas con los demás y prepararse, así, para ser miembros útiles de una sociedad democrática, representativa y pluralista.

La incorporación de la Orientación al currículo es de fundamental importancia, porque asiste al alumno en todas sus necesidades, en su desarrollo personal y social, preparándolo a adaptarse a las exigencias del medio en que vive. Esto significa que habrá de plantearse una orientación básica en todos los niveles, que se desarrollará gradualmente, ofreciendo al educando experiencias que le ayuden a un mejor conocimiento de sí mismo, del mundo del trabajo y le capaciten constantemente para la toma de decisiones en torno a la planificación y capacitación ocupacional.

EDUCACIÓN AMBIENTAL

En la Constitución Nacional, se propugna como un derecho esencial de los hombres y mujeres paraguayos, el vivir en un ambiente saludable y ecológicamente equilibrado. Textualmente se plantea: "Toda persona tiene el derecho de habitar un medio ambiente saludable y ecológicamente equilibrado".

"Constituyen objetivos de interés social la preservación, la conservación, la recomposición y el mejoramiento del medio ambiente, así como su conciliación en el desarrollo humano integral" (Artículo 7, Capítulo 1 del Título II).

Con sustento en esta legislación, la Educación Inicial y la Educación Escolar Básica se propone contribuir a la formación de ciudadanos que hagan cumplir y disfruten de este importante postulado constitucional. Para ello, incorpora, dentro del componente fundamental, la Educación Ambiental como una de las áreas transversales que impregnará todo el currículo y será vivencia permanente en todo el accionar educativo. Se parte de considerar la Educación Ambiental como un bien común y el resultado de la acción del ser humano sobre la naturaleza. En esta línea, se pretende sensibilizar a los hombres y mujeres para que modifiquen favorablemente las condiciones de vida en las sociedades humanas.

En esta perspectiva, se estimulará la formación de hombres y mujeres que asuman la autoformación en este campo, la búsqueda de un código de conducta personal sobre los problemas relacionados con la calidad del medio ambiente, se abrirá espacio permanente para que los alumnos promuevan acciones tendientes a contribuir en la preservación, el enriquecimiento y el uso racional del

medio ambiente en el ámbito escolar, familiar, comunal, nacional y mundial.

La Educación Ambiental estimula en el niño y la niña, el desarrollo de actitudes positivas hacia el respeto, la apreciación y la valoración de los recursos naturales y la utilización adecuada de los mismos para que se asegure a las generaciones presentes y futuras las posibilidades de producir bienes y conservar un hábitat confortable.

De manera especial, se preparará a los educandos para que sepan preservar los recursos naturales esenciales: el agua, el suelo, el aire y comprendan que sus propias acciones afectan a los demás, ahora y en el porvenir.

Como se puede desprender de los planteamientos anteriores, la Educación Ambiental supera un enfoque educativo restringido a la transmisión del conocimiento; cubre también aspectos afectivos y actitudinales.

EDUCACIÓN FAMILIAR

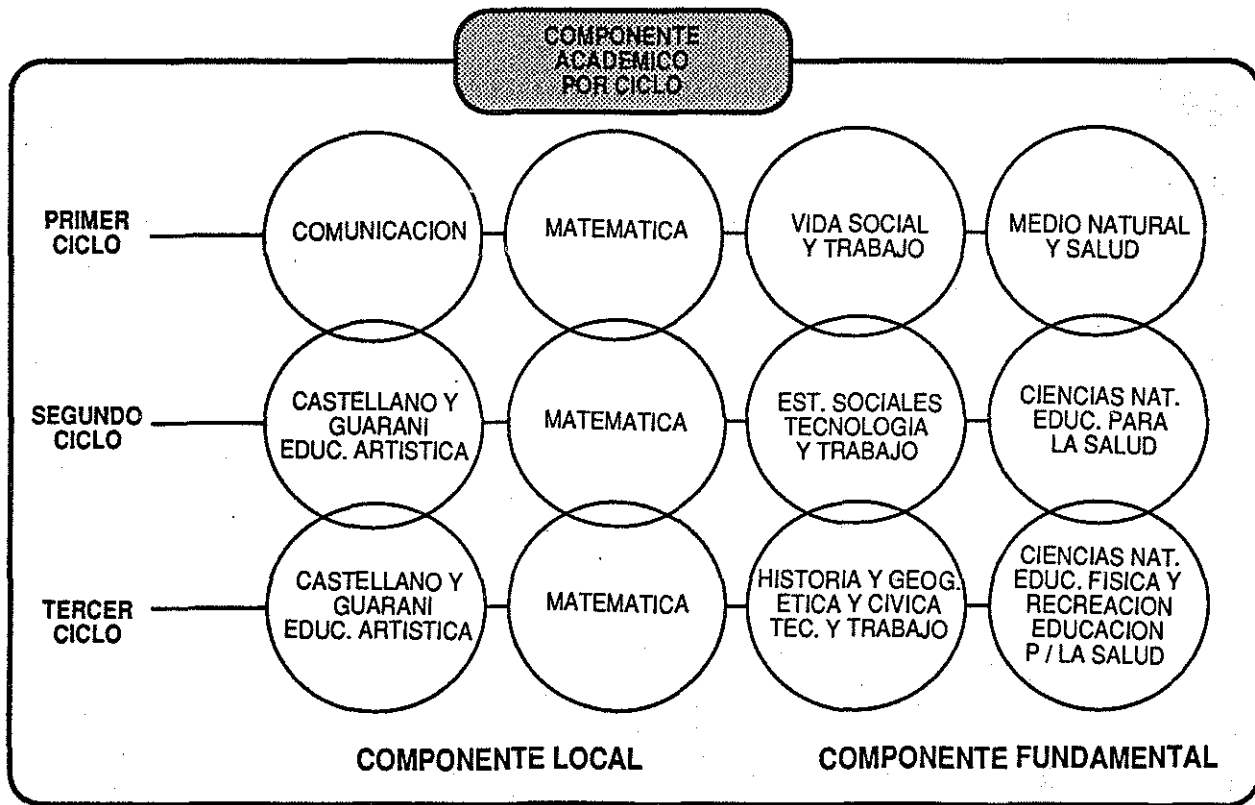
En los capítulos II y IV de la Constitución Nacional, se desarrollan artículos que garantizan la igualdad de hombres y mujeres en dignidad y derechos

y se promueve la protección integral de la familia, dando énfasis a la maternidad y la paternidad responsables.

La Educación Familiar, como Componente Fundamental, es un área transversal que impregna la Educación Inicial y los tres Ciclos de la Educación Escolar Básica y estimula una forma de vida que requiere una labor conjunta de la familia, la escuela y la comunidad. En esta tarea, orienta para la aceptación de una sexualidad libre de mitos y prejuicios, que desarrolla al hombre y a la mujer en todas sus dimensiones y facilita la internalización de valores personales y sociales que tradicionalmente ha asumido la familia paraguaya.

Asimismo, es importante señalar que este Componente ayuda a los educandos a comprender y aceptar su sexualidad y respetar la de los demás; aspecto importante para las relaciones de complementariedad entre los géneros y la integración a su entorno familiar y social.

El aprendizaje de la Educación Familiar se estimula mediante una variedad de actividades que permiten trabajar con el educando y su familia y facilitan el diálogo y el aprendizaje activo a partir de las experiencias cotidianas del alumno y la alumna.



COMUNICACIÓN

Para atender el mandato de la Constitución Nacional de 1992, en esta área se incorpora el aprendizaje y el desarrollo del Guaraní y el Español.

El Programa de Comunicación da oportunidad para que los niños y las niñas desarrollen la capacidad de expresar lingüística, gráfica, musical y corporalmente sus sentimientos, ideas, experiencias y opiniones.

En cuanto al componente lingüístico, el modelo de Educación Bilingüe adoptado y el diseño propuesto en el presente programa, es para hispano hablantes.

Se asume, eso sí, que ambas lenguas serán desarrolladas en su forma oral y escrita y tendrán espacio como forma de comunicación en las relaciones formales e informales en la convivencia escolar.

Las nociones elementales de Gramática, en ambas lenguas oficiales, están basadas, esencialmente, en las necesidades de los niños y de las niñas de jugar y descubrir, de buscar respuestas propias, y están adecuadas a su desarrollo psicofísico.

En términos generales, en los tres ciclos, el área tenderá a que, tanto la lengua materna

como la segunda lengua, se constituyan, para los alumnos y las alumnas, en medio de comunicación y desarrollo personal e instrumento para acceder a la cultura cotidiana y la sistematizada.

EN EL 1º CICLO; COMUNICACIÓN

Los niños y las niñas desarrollan la capacidad de expresar oralmente, en lengua materna, sus sentimientos, experiencias y opiniones, en forma ordenada y clara e inician el proceso de adquisición de la segunda lengua.

Aprenden a leer y escribir en lengua materna al inicio del proceso, para introducirse en el segundo año en el aprendizaje de la lecto escritura de la segunda lengua.

En este ciclo, los niños y las niñas desarrollan su capacidad para expresarse con creatividad y afectividad en las distintas situaciones de comunicación escrita y tendrán la oportunidad de manifestar su curiosidad e interés en la producción de textos sencillos.

Adquieren nociones elementales de gramática, basada esencialmente en su uso al expresarse oralmente y por escrito.

**EN EL 2º CICLO:
CASTELLANO Y GUARANÍ**

En este ciclo, los alumnos y las alumnas afianzan las destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir en las dos lenguas oficiales.

Consolidan su capacidad de escucha y de comprensión de texto cada vez más complejos y demuestran habilidad para captar las ideas expresadas en ellos.

El planteamiento de las distintas situaciones de comunicación, oral y escrita pasan de las formas espontáneas a los procesos más formales. En este período escolar afianzan el respeto a las normas de comunicación tanto en la lengua materna como en la segunda lengua.

Es recomendable que los educandos relacionen el aprendizaje de la lengua escrita con el desarrollo de su capacidad lectora y la producción de textos escritos narrativos y descriptivos.

**EN EL 2º CICLO:
EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

En el campo de la comunicación, se reconoce la importancia de un crecimiento equilibrado de los aspectos intelectuales, afectivos y físicos

del niño y la niña, en armonía con su medio.

Este crecimiento se facilita a través del lenguaje artístico, que comprende las artes plásticas, la educación musical, la danza y el teatro.

En este ciclo los niños y las niñas inician el camino de la reflexión y cuentan con criterios propios que les permiten valorar las obras artísticas.

La interrelación entre los diversos lenguajes artísticos y el trabajo en equipo empiezan a cobrar importancia, al igual que las técnicas audiovisuales utilizadas con fines creativos.

**EN EL 3º CICLO:
CASTELLANO Y GUARANÍ**

A lo largo de este ciclo de la Educación Escolar Básica, los alumnos y las alumnas tienen más oportunidades de uso de las lenguas oficiales, tanto en la comprensión como en la interpretación y el análisis de mensajes sencillos y complejos.

Los textos literarios se han de utilizar, no sólo desde una perspectiva lingüística, sino como medio para desarrollar la sensibilidad y permitir una experiencia personal que resulte placentera.

Los educandos tienen la

posibilidad de analizar y adoptar una actitud crítica ante los mensajes, especialmente de aquellos provenientes de los medios de comunicación masiva.

En este período de la vida escolar, los estudiantes van perfeccionando su producción oral y escrita hasta lograr mayor coherencia y claridad en la expresión de ideas, en el uso de un vocabulario amplio y variado, en la corrección gramatical y el ajuste a las reglas ortográficas.

EN EL 1º CICLO: MATEMÁTICA

Para su aprendizaje, los contenidos se presentan en forma integrada a través de unidades temáticas que son la pre-numérica, la numérica y la geometría.

En este ciclo, es de vital importancia el apresto inicial, que permita al niño y la niña la elaboración de conceptos y relaciones lógicas a través del pensamiento, para resolver problemas matemáticos y no matemáticos en su vida cotidiana.

Se incorpora el concepto de número y adquiere un sistema de numeración para escribir y medir. Aplica el algoritmo de las cuatro operaciones fundamentales y sus propiedades dentro del ámbito de los números conocidos.

Adquiere las nociones de espacio y establecen relaciones espaciales.

EN EL 2º CICLO: MATEMÁTICA

Se consideran las mismas unidades temáticas que en el 1º Ciclo.

Continúan trabajando con los conceptos de conjuntos y sus operaciones, introduciendo el lenguaje simbólico.

Afianzan las cuatro operaciones fundamentales con sus propiedades, ampliando el ámbito de números conocidos.

Aplican el algoritmo de potencias y radicales para resolver diversas situaciones.

Afianzan las unidades de medida conocidas e introducen otras nuevas.

Organizan el espacio desde el punto de vista métrico para introducir las nociones básicas de la geometría y aplican las nociones elementales de la estadística.

EN EL 3º CICLO: MATEMÁTICA

Se consideran las siguientes unidades temáticas:

la numérica, la geométrica y la estadística.

Se afianzan las operaciones en el ámbito numérico conocido, que se amplía hasta los números reales y complejos con sus propiedades para aplicar en la resolución de problemas.

Aplican las operaciones algebraicas y las ecuaciones en la resolución de problemas.

Sistematizan el espacio, llegando así a la abstracción de las nociones de la geometría.

Se utilizan las unidades de medida en el cálculo de perímetro, superficie, volumen, y capacidad de los cuerpos geométricos considerados.

Afianzan los conceptos estadísticos conocidos e incrementan otros para recolectar, ordenar y representar en gráficos.

Aplican conceptos de probabilidad para estimar y resolver problemas.

EN EL 1º CICLO VIDA SOCIAL Y TRABAJO

En el 1º Ciclo de la Educación Escolar Básica el área de Vida Social se presenta integrada a Trabajo y tiene como fuentes de acción educati-

va al niño, la niña y su entorno social próximo.

Se considera necesario iniciar el desarrollo del área tomando como núcleos de organización: el ámbito espacial en que se desenvuelve el educando y su integración al medio; una integración responsable que lo involucre en las adversas situaciones de la vida cotidiana.

El tratamiento de la Historia, la Geografía y la Educación Ética y Cívica no enfatiza sólo la dimensión cognocitiva. Los alumnos del 1º Ciclo pueden aprender que formar parte de un grupo social les compromete a observar y respetar normas democráticas en la familia, en el aula, en la escuela y la comunidad.

El conocimiento del pasado histórico se introduce a partir del tratamiento de acontecimientos del presente. Es conveniente aprovechar la tendencia del niño a oír "historias" y, por aproximación, hacer que tengan ideas de hechos y lugares distintos a los que él conoce, introducir conceptos generalizados como: antes, ahora, hoy, mañana, ayer y participar activamente en la recordación de fechas de significado familiar, escolar, comunal y nacional.

El contacto directo del alumno y la alumna con elementos geográficos del medio local lo iniciará en el conoci-

miento de la geografía a través de la observación, la exploración y la investigación.

La práctica cotidiana de conductas democráticas, iniciará y desarrollará su formación Ética y Cívica, permitiéndole descubrir y participar de las primeras formas de convivencia con los demás, en un ambiente de respeto, confianza y apertura que facilite su integración social.

Además, en este ciclo, se pretende ofrecer a los niños y a las niñas oportunidades educativas que desarrollen destrezas manuales y actitudes positivas hacia el trabajo, valorándolo como medio de integración a la familia y la comunidad.

EN EL 2º CICLO: ESTUDIOS SOCIALES

A partir del 2º Ciclo de la Educación Escolar Básica, el área de Estudios Sociales integra, de una manera más científica y sistematizada, disciplinas como la Historia, la Geografía y la Ética y Cívica.

Así, los Estudios Sociales tienen la responsabilidad de dar continuidad a las destrezas adquiridas en el 1º Ciclo, ofreciendo una variedad de experiencias que, progresivamente, se van extendiendo al incluir acontecimientos y espacios lejanos a la realidad del educando.

En este Ciclo, Historia y Geografía reciben un tratamiento particular: ambas disciplinas se presentan integradas y pretenden consolidar la realidad nacional en un marco de integración regional.

El aporte de la Educación Ética y Cívica propicia la convivencia social y armónica y facilita el conocimiento, la comprensión y el ejercicio responsable de deberes y derechos en la familia y la comunidad regional y nacional.

Los valores morales, culturales y cívicos, vivenciados dentro de un clima propicio, permitirá al niño y a la niña proyectarlos a sus experiencias en la comunidad local y nacional.

Las actitudes y los valores morales, culturales y cívicos, frente a personas, símbolos, objetos, situaciones o ideas, serán vivenciados, no sólo dentro del aula, serán fundamentalmente parte del clima institucional, permitiendo la proyección del Educando a la comunidad local, regional y nacional.

EN EL 3º CICLO: HISTORIA Y GEOGRAFÍA ÉTICA Y CÍVICA

En los tres últimos años de la Educación Escolar Básica,

los Estudios Sociales se separan en dos asignaturas: Historia y Geografía, por un lado, y la Educación Ética y Cívica, por el otro. A las mismas se da mayor especificidad científica. Por lo tanto, se requiere la aplicación de principios propios de las ciencias sociales como la causalidad y efecto, la correlación y la comparación.

A partir del 2º Ciclo y con más énfasis en éste, la Historia y la Geografía del Paraguay reciben un tratamiento particular; se presentan integradas y pretenden fortalecer la identidad nacional en un marco de integración regional y mundial, sin descuidar que la vida humana no está limitada por las fronteras políticas y, por eso, el patriotismo debe ser una virtud que encamine a la compenetración real y sistemática hacia espacios más lejanos y abstractos, para lograr la verdadera inserción a la cultura universal.

La Educación Ética y Cívica tiende fundamentalmente al desarrollo de hábitos y actitudes que ayuden a una convivencia armónica.

Se pretende formar ciudadanos que vivan los valores sociales, éticos y cívicos, modernos y tradicionales. Ciudadanos que, en la práctica del bien, la comprensión, la tolerancia, la cooperación, la solidaridad y la justicia social, sean partícipes de una sociedad nacional, regional y universal

más justa y solidaria.

EN EL 2º CICLO: TECNOLOGÍA Y TRABAJO

En este ciclo, el Área de Trabajo y Tecnología pone énfasis a la destreza manual y en la utilización creativa de los aportes de la tecnología aplicada a las tareas del hogar, a las actividades comunitarias sencillas y al desarrollo de proyectos individuales o grupales.

Además, se estimula el ejercicio creativo de las capacidades y actitudes de los educandos en la realización de trabajos manuales, intelectuales y artísticos que contribuyan a su desarrollo personal y social y los ayude a incorporarse, si fuere necesario, al campo laboral en su entorno.

EN EL 3º CICLO: TECNOLOGÍA Y TRABAJO

El área de Trabajo y Tecnología, en este ciclo, desarrolla las estrategias para la utilización de tecnología básica que permitan aprovechar racionalmente los recursos de la comunidad.

Propicia, además, el desarrollo de capacidades,

actitudes y potencialidades que faciliten su ingreso al mundo tecnológico y les permita contribuir con su trabajo productivo, en el mejoramiento de la calidad de vida en el ámbito escolar, familiar y comunal.

EN EL 1º CICLO: MEDIO NATURAL Y SALUD

Se pretende orientar a los niños y las niñas hacia el conocimiento del medio natural, aprovechando para ello su innata capacidad para observar y preguntarse el por qué de las cosas, los hechos y las situaciones que lo rodean.

Mediante diversas experiencias de aprendizaje, se inicia la preparación de los alumnos para que, aplicando los procesos de observación y experimentación, puedan estimar el progreso y apreciar el orden que reina en el mundo natural.

En este proceso de comprensión del medio natural y de la vida del ser humano en él, se estimula en el niño y la niña el desarrollo de hábitos de higiene y normas de salud y seguridad, para que los aplique constantemente en su vida escolar, familiar y comunal.

Asimismo, se pretende que los alumnos inicien la valoración de los servicios de

salud que les ofrece la comunidad.

En este ciclo se debe fortalecer la vivencia de experiencias concretas y prácticas que lleven a los educandos a "elaborar su ciencia", a acercarse a los hechos y fenómenos, a describir y relatar lo que ve, a pensar y a obtener, así, de la observación y la experimentación, aprendizajes que sean transferibles a su vida cotidiana.

EN EL 2º CICLO: CIENCIAS NATURALES

En este ciclo se pretende que los estudiantes profundicen su capacidad de investigación y de comprensión de hechos y fenómenos de la naturaleza.

Se propicia que los niños y las niñas inicien el descubrimiento de las formas en que, como seres humanos, pueden actuar responsablemente sobre y con la naturaleza.

Se pretende estimular el desarrollo de los procedimientos científicos que permitan a los educandos llegar a una explicación coherente de los fenómenos naturales. Para ello, se fortalece la capacidad para detectar problemas sencillos y concretos, formular hipótesis y someterlas a prueba mediante la observación y la experimentación.

Para el desarrollo de los

aprendizajes en esta asignatura, se propician situaciones didácticas sustentadas en la vivencia concreta y cotidiana de los niños y las niñas en su hogar, en la escuela y la comunidad.

EN EL 3º CICLO: CIENCIAS NATURALES

Se profundizan aquí los aprendizajes adquiridos en los ciclos anteriores, en cuanto a la capacidad de explorar el medio y buscar soluciones a los problemas, hechos y fenómenos que se encuentran en él.

La reflexión y búsqueda de interrelaciones, constituyen en este ciclo una fuente fundamental para llegar al conocimiento científico y a la concepción de fenómenos y procesos físicos, químicos, biológicos y geológicos.

Se pretende que los estudiantes fortalezcan su actitud científica y ésta les permita incorporarse eficientemente al mundo actual, donde la ciencia y la tecnología explican y ofrecen respuestas a gran cantidad de hechos, fenómenos y situaciones que se le presentan al ser humano en cada momento de su vida cotidiana.

EN EL 2º CICLO: EDUCACIÓN PARA LA SALUD

En el 2º Ciclo se fortale-

ce el proceso de adquisición y aplicación de hábitos higiénicos, medidas sanitarias y normas de seguridad, para favorecer la incorporación de las niñas y los niños a la vida familiar y comunal con las costumbres sanitarias adecuadas.

Se propicia también el análisis de problemas de salud locales, regionales y nacionales para tomar las decisiones preventivas que se requieran.

Se introduce al educando en el proceso de prevención de enfermedades de transmisión sexual y las relativas al abuso del alcohol y las drogas.

Se da especial énfasis al desarrollo de actitudes y la adquisición de aprendizaje que garanticen la búsqueda permanente de la salud física, mental y social.

EN EL 3º CICLO: EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Este ciclo, tiende a fortalecer el aprendizaje y la aplicación de hábitos higiénicos, medidas sanitarias y normas de convivencia familiares y sociales que ayuden a los educandos a mantener un ambiente saludable y óptimo estado personal de salud física y mental.

Se persigue también el

logro de una mayor conciencia sobre la responsabilidad directa de cada ser humano en la conservación de su salud y la contribución a la salud colectiva.

De manera especial, se orienta el proceso enseñanza-aprendizaje hacia la prevención de las enfermedades de transmisión sexual y las relaciones con el abuso del alcohol o las drogas.

EN EL 3º CICLO: EDUCACIÓN FÍSICA

En este ciclo aparece como área específica, independiente de la Educación para la Salud, aunque conllevando la misma finalidad.

El estudiante realiza actividades, a través de las cuales desarrolla sus potencialidades físicas y sociales. Demuestra habilidades y destrezas en la práctica de la gimnasia, deportes, danzas, juegos y recreación.

- Se persigue el logro de valores como la solidaridad, compañerismo, respeto en su interacción social y en actividades de proyección cultural, deportiva y recreativa.

Componente Local

Como ya se mencionara

en este documento, nuestra Constitución Nacional consagra "la democracia representativa y pluralista en base a un Estado descentralizado" como forma de gobierno.

Además, considera a "la educación como responsabilidad de la sociedad que recae en particular en la familia, en el municipio y en el Estado".

El Estado se sitúa como principal responsable de la acción educativa y destaca la importancia de la participación de las distintas comunidades educativas en ese proceso.

Para asegurar el cumplimiento de estos postulados constitucionales, el Ministerio de Educación y Culto, por disposición N° 5674 de fecha 3 de julio de 1992, establece la estructura de los Consejos Educativos Regionales. Se transcribe a continuación algunos artículos relativos a la participación comunitaria en el quehacer educativo que dan sustento legal a la inclusión del Componente Local en el diseño Curricular:

"Art. 2º Definir la descentralización como un proceso gradual, flexible, continuo y dinámico, que descarta cualquier exceso de normatividad y recoja las experiencias de autogestión, que puedan darse en las comunidades educati-

vas de la región.

Art. 3º Promover la organización de las comunidades educativas de base, con participación de los diversos estamentos comprometidos en la educación escolar y extraescolar.

Art. 4º Favorecer la integración de **Consejos Comunitarios**, a nivel de institución, núcleo, localidad y región, estimulando la participación creciente de la ciudadanía para el cumplimiento de los objetivos propuestos por la Reforma.

Art. 5º Favorecer la integración de los respectivos **Consejos Comunitarios**, procediendo a la designación de sus miembros por elección de pares entre directivos, docentes, alumnos, padres de familia, líderes que se destacan por su servicio en la comunidad".

Como parte del diseño curricular de la Educación Inicial y la Educación Escolar Básica, el Componente Local se integra, como el espacio en que se aplican muchos de los aprendizajes adquiridos (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores), mediante el aporte de los otros componentes: Fundamental y el Desarrollo de la personalidad o el Acadé-

mico, según se trate de la Educación Inicial o Escolar Básica.

La organización y ejecución de los **Proyectos Comunitarios** facilitan la incorporación de la cultura cotidiana al currículo, e involucran, de una u otra manera y en diversos grados, a todos los integrantes de la Comunidad Educativa.

Asimismo, los docentes encuentran la ocasión para estimular en los alumnos el logro de nuevos aprendizajes, al propiciar su participación en la organización y el desarrollo de los **Proyectos Comunitarios**.

Es esencial que, en la medida en que los educandos avanzan de una etapa a otra, de un año a otro y de un ciclo a otro, su participación en dichos proyectos sea cada vez mayor y más efectiva. Esto les permitirá ofrecer aportes más significativos y desarrollarse en lo personal y lo social.

CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACION DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACION ESCOLAR BASICA

Para la implementación a nivel de núcleos educativos o Instituciones se propone:

- Establecer un promedio de 30

hs. clases semanales, consignando, aproximadamente, 40 minutos para cada una.

- Elaborar el horario de clases del componente académico, en trabajo conjunto del Director de la Institución, los Maestros, el Equipo Técnico si lo hubiere y otros representantes de los educandos y los padres de familia.
- Reorganizar periódicamente el horario, considerando como elemento generador los resultados del aprendizaje.
- Asignar a Comunicación y Matemática cinco clases semanales a cada una, como mínimo.
- Destinar una clase semanal para orientaciones relacionadas con técnicas de estudio que faciliten, organicen y afiancen el aprendizaje.
- Emplear 20 minutos de cada jornada diaria para el receso.
- Responsabilizar a un solo maestro de cada grado, en 1º y 2º Ciclos, sin perjuicio de que sea asistido por otros especialistas.
- Considerar la presencia del Componente Fundamental en todo el quehacer educativo.
- Involucrar a la comunidad en el planeamiento y la ejecución del componente Local (Proyectos Comunitarios Educativos) para que respondan a las

realidades y necesidades regionales.

- Considerar los objetivos y contenidos mínimos como los aprendizajes por "ser logrados" en el nivel nacional.
- Enriquecer los objetivos y contenidos mínimos de nivel nacional con los otros incluidos en los Programas de Estudios y los que emergen de las necesidades, intereses y expectativas de cada comunidad educativa.
- Organizar la distribución del tiempo escolar (1080 horas anuales) considerando los siguientes criterios:

1º CICLO

- 90% del mismo (972 horas anuales) para el desarrollo de los Componentes: fundamentales y Académico, con un promedio del 60% (648 horas anuales) para Matemática y Comunicación.

2º CICLO

- 90% del mismo (972 horas anuales) para el desarrollo de los Componentes: Fundamental y Académico, con un promedio del 50% (540 horas

anuales) para Matemática y Comunicación.

- 10% (108 horas anuales) para la organización y el desarrollo de actividades relativas a los Proyectos Educativos Comunitarios, los que se completa-

rán en tiempo extraescolar.

A manera de propuesta, se ofrece en los cuadros siguientes una posible distribución del tiempo semanal por áreas y asignaturas; para los dos primeros ciclos de la Educación Escolar Básica.

Propuesta de Distribución del Tiempo Escolar en Horas Semanales para el Primer Ciclo (*)

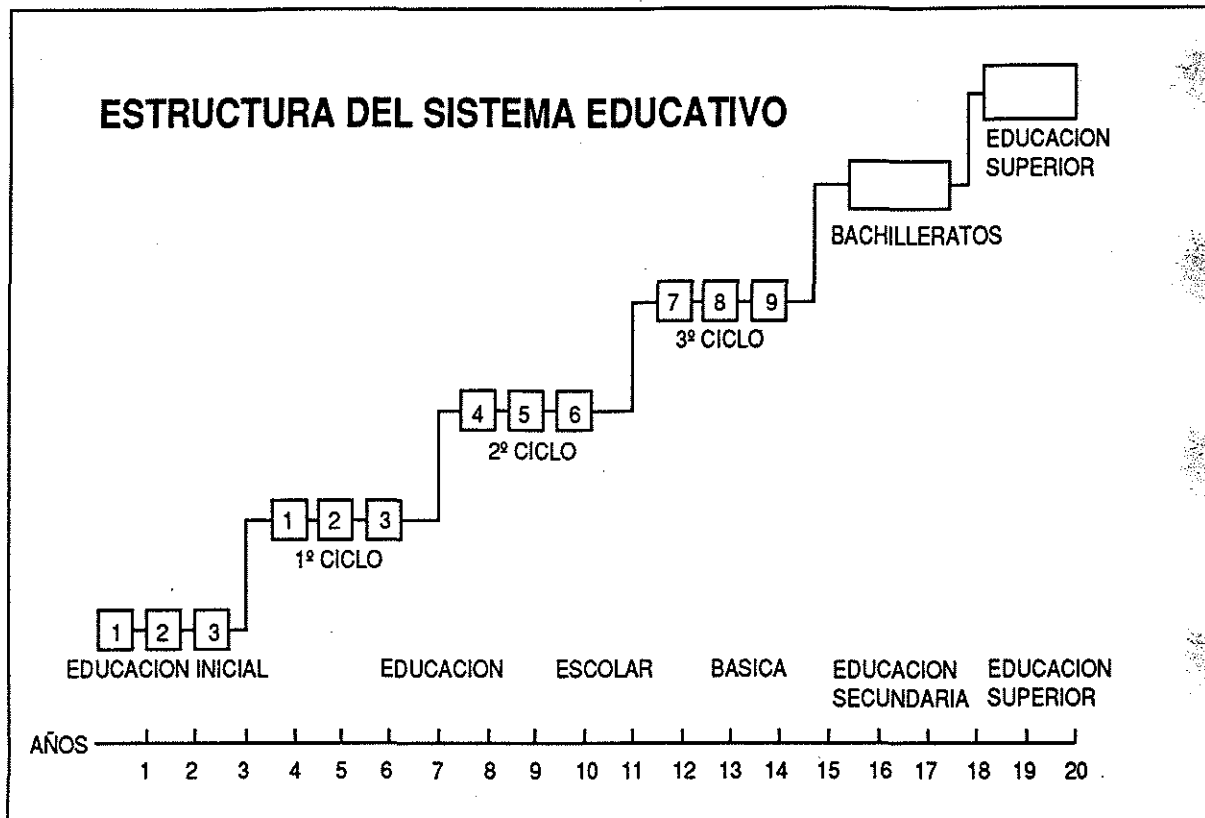
| AREAS | % | TOTAL (hs.) | TOTAL (min.) |
|-----------------------|------------|-------------|--------------|
| Comunicación | 35 | 11 | 440 |
| Matemática | 25 | 8 | 320 |
| Vida Social y Trabajo | 15 | 4 | 160 |
| MedioNatural y Salud | 15 | 4 | 160 |
| Proyecto Comunitario | 10 | 3 | 120 |
| TOTAL | 100 | 30 | 1200 |

(*) La propuesta presentada a modo de ejemplo debería ajustarse de común acuerdo en la comunidad educativa.

Propuesta de Distribución del Tiempo Escolar en Horas Semanales para el Segundo Ciclo

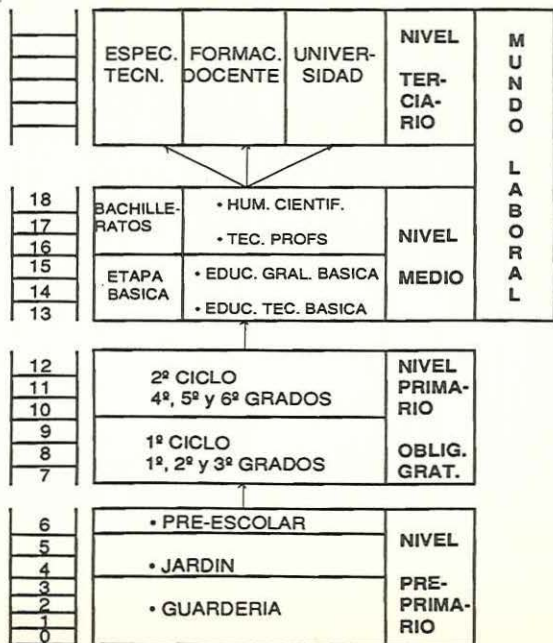
| AREAS | % | TOTAL (hs.) | TOTAL (min.) |
|----------------------|------------|-------------|--------------|
| Castellano | 16,7 | 5 | 200 |
| Guaraní | 13,3 | 4 | 160 |
| Educación Artística | 6,7 | 2 | 80 |
| Matemática | 16,7 | 5 | 200 |
| Estudios Sociales | 13,3 | 4 | 160 |
| Tecnología y Trabajo | 6,7 | 2 | 80 |
| Ciencias Naturales | 10,0 | 3 | 120 |
| Educ. para la Salud | 6,7 | 2 | 80 |
| Proyecto Comunitario | 10,0 | 3 | 120 |
| TOTAL | 100 | 30 | 1200 |

Anexo I

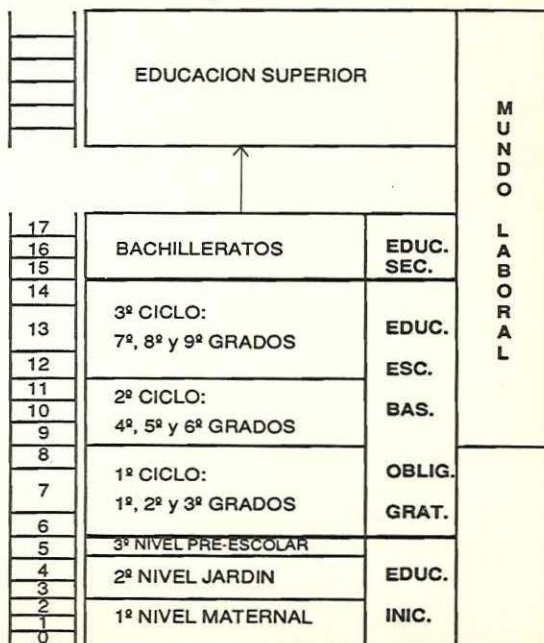


**EL SISTEMA EDUCATIVO VIGENTE Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
 APROBADO POR EL CONGRESO EDUCATIVO - SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS**

Estructura vigente del Sistema Educativo Nacional



Estructura propuesta para el Sistema Educativo Regional



resúmenes analíticos

ARGENTINA

Nº 0089 **Plan Trienal para el sector educación en el contexto del MERCOSUR.**

PUBLICACION: Serie Perspectiva Internacional. Ministerio de Cultura y Educación - República Argentina. 1992. 53 p.

DESCRIPTORES: Educación técnica - Cooperación internacional - Mercado común - Plan de educación -

DESCRIPCION:

La presente publicación contiene los materiales que signaron los avances del sector educación en el contexto del Tratado del MERCOSUR.

CONTENIDO:

Los Ministros de Educación de los países signatarios del Mercado Común del Sur, han formalizado un Protocolo de intenciones que incluye las siguientes áreas para encarar programas educativos:

- a. Formación de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración.
- b. Capacitación de los recursos humanos para contribuir al desarrollo.
- c. Armonización de los sistemas educativos.

Sobre estas áreas se trabajó en la elaboración

del Plan Trienal para el Sector Educación que orientó las acciones del Mercado Común.

2. El Plan Trienal fue aprobado por decisión del Consejo del Mercado Común del Sur en la 2ª cumbre de Jefes de Estado del MERCOSUR llevada a cabo en la provincia de Mendoza, República Argentina, en el mes de junio de 1992.

3. Contenido del Plan:
 - a. Antecedentes. En las últimas décadas se están formalizando acuerdos de integración entre países. En este marco internacional, en América Latina se ha revalorizado el ideal de la integración continental. En el avance del proceso los gobiernos de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay ya iniciaron la coordinación de sus políticas macroeconómicas y sectoriales a fin de asegurar condiciones adecuadas de competencia.
 - b. Marco institucional. Se acordó la constitución de una Comisión de Ministros del Sector. Posteriormente se creó el Consejo de Mercado Común que decidió la constitución de reuniones de Ministros en las áreas de trabajo, justicia y educación. La Comisión estará asistida por un Comité Coordinador Regional que tiene por función la elaboración de programas y proyectos significativos para el proceso de integración y desarrollo subregional.
 - c. Presupuestos para la acción. Se consideran los siguientes:
 - Agilización de la planificación y gestión.
 - Eficiencia de recursos y efectividad en la transmisión de habilidades, destrezas y conocimientos.
 - Mejoramiento de la calidad de la educación impartida.
 - Oferta de oportunidades educativas.
 - Promoción de programas de formación y capacitación docentes.
 - Establecimiento de una mayor coordinación entre el

sector educativo y el sector productivo.

d. **Áreas prioritarias para la cooperación y la integración.**
Programas:

- Formación de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración.
- Formación de recursos humanos para contribuir al desarrollo económico.
- Compatibilización y armonización de los sistemas educativos.

4. **Anexos. Son los siguientes:**

- a. Tratado de Asunción.
- b. Resolución Ministerial creando la Comisión Nacional Educativa, Cultural y Científico - Tecnológico para la integración en el MERCOSUR.
- c. Protocolo de Intenciones.
- d. Resoluciones del Consejo del Mercado Común.
- e. Acta de la Reunión de Ministros de Educación.
- f. Indicadores socio - económicos.
- g. Perfiles de los sistemas educativos.

ARGENTINA

No.:0090

Acuerdo Educativo Nacional y Transformación de la Educación ante los Desafíos del MERCOSUR.

AUTOR:

Francisco Piñón, Darío Pulfer.

PUBLICACION: Escenarios de la integración. Revista del Consejo Federal de Inversiones Nº 3. Julio 1993. pags. 96/102.

DESCRIPTORES: Transformación Educativa - Integración - Calidad de la Educación.

DESCRIPCION:

En este artículo se destaca la importancia del desarrollo de consensos políticos e internacionales a fin de acelerar los procesos de transformación de la educación nacional.

FUENTES:

Bibliografía con 12 títulos.

CONTENIDO:

1. La integración regional puede constituirse en el instrumento para superar la crisis de las sociedades del área permitiendo el despegue productivo a partir de modelos de desarrollo que combinen crecimiento con equidad en un marco mundial cada vez más competitivo e interdependiente.
2. En marzo de 1991 se firmó el tratado de Asunción mediante el cual Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay convienen en integrar un mercado común. Si bien en principio esta asociación tuvo un matiz eminentemente económico - comercial, posteriormente se fueron incorporando otras áreas de envergadura social.
3. Las sociedades que forman parte del proyecto tienen una base cultural común, una ubicación similar en el mundo y pueden llegar a conformar un bloque con proyecciones futuras compartidas, a partir de un modelo de política abierta, participativo y democrático.
4. La educación no es ajena a los procesos sociales. Por ello se debe:
 - a. Diseñar políticas educativas que se articulen con las

- estrategias de desarrollo de mediano y largo plazo;
- b. Agilizar las modalidades de planificación y gestión, concentrándose en el planeamiento estratégico, en la aplicación de sistemas de información, en la evaluación del rendimiento escolar, en el desarrollo de políticas de compensación social y regional y en las ejecución de programas especiales.
 - c. Mejorar la calidad de la educación impartida en todos los niveles del sistema mediante un cambio curricular que parta de las necesidades básicas de aprendizaje de las comunidades.
 - d. Garantizar la oferta de las mismas oportunidades educativas a los integrantes de todos los sectores sociales.
 - e. Fortalecer la eficacia en lo que hace a la gobernabilidad de los sistemas, la eficiencia en la asignación de recursos y la efectividad en la transmisión de habilidades, destrezas y conocimientos.
 - f. Promover programas actualizados en lo que a la formación y capacitación docente se refiere.
-

ARGENTINA

- Nº 0091** **Transformación de la Educación y consenso educativo regional en el MERCOSUR.**
- AUTOR:** **Fransico Piñon, Darío Pulfer.**
- PUBLICACION:** **Escenarios de la Integración. Revista del Consejo Federal de Inversiones Nº 4. Agosto, 1993. ps. 66/70.**
- DESCRIPTORES:** **Calidad de la Educación - Transformación de la educación - Currículo.**
- DESCRIPCION:**

En este artículo se hace hincapié en la necesidad de definir

un nuevo estilo de desarrollo educativo que responda a las demandas sociales de cara a los procesos globales que vive el mundo actual.

FUENTES:

No menciona.

CONTENIDO:

1. La transformación de la educación es uno de los temas centrales de consenso para lograr el mejoramiento de la calidad de la educación, el aumento de la equidad y la pertinencia cultural de la educación impartida.
2. Los cambios deberían replantear la función social del sistema en su conjunto y de cada nivel y modalidad en particular. Este replanteo debe llevarse a cabo en el marco de acuerdos y consensos crecientes entre los sistemas educativos de los países del área.
3. En este proceso será necesario confrontar ideas y propuestas, aprovechar experiencias e innovaciones, diseñar modalidades comunes, desarrollar investigaciones, estudios, programas y acciones conjuntas, intercambiar información entre los países del MERCOSUR, de manera que la transformación educativa sea asumida con la perspectiva que abre la integración regional.
4. Los temas prioritarios son: calidad de la educación, evaluación y formación y capacitación docente.
5. Se deberán realizar cambios en los diseños curriculares de todos los niveles planteando el desarrollo de aptitudes básicas, la incorporación de contenidos tecnológicos en educación primaria y media, la reformulación de la enseñanza de las ciencias sociales, el estímulo a la creatividad y a la expresión artística.
6. Es conveniente que los cambios tendientes a la mayor profesionalización de los docentes sean encarados con criterios comunes por los países del MERCOSUR.
7. Cabe destacar la existencia de dos áreas de formación y de capacitación específicas del proceso de integración del

MERCOSUR: Los docentes para la enseñanza del español y del portugués para el replanteamiento de las ciencias sociales, con énfasis en América Latina y en los países de la región.

OEA

- N°0092** **La educación para el trabajo en el MERCOSUR. Situaciones y desafíos.**
- AUTOR:** **María Antonia Gallart, Marcela Cerrutti, Martín Moreno.**
- PUBLICACION:** **Colección Interamer de la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos.**
- DESCRIPTORES:** **MERCOSUR - Educación-Trabajo - Formación profesional - Educación técnica.**

DESCRIPCION:

El objetivo de esta publicación es situar la educación para el trabajo de los países del MERCOSUR en el contexto de los cambios actuales en América Latina y señalar algunos temas para la agenda de investigación y políticas.

FUENTES:

Bibliografía con 27 títulos.

CONTENIDO:

1. Los recursos humanos disponibles en cada uno de los países integrantes del MERCOSUR son marcadamente disímiles en lo que hace al nivel educativo formal alcanzado por sus respectivas poblaciones. Las problemáticas educativas generales, por ende, son diferentes. En Brasil y Paraguay todavía son elevadas las proporciones de personas con muy bajos o nulos niveles de educación.

2. Los procesos económicos llevados a cabo en América Latina tuvieron su impacto en los mercados de trabajo. Las tendencias más generales han sido la disminución de las oportunidades de empleo en el sector formal y una caída en los ingresos generados por los trabajadores.
3. La falta de oportunidades de empleo en el sector formal plantea desafíos en la articulación entre la educación y el trabajo. Actualmente la población en general se encuentra en las posiciones ocupacionales menos ventajosas del mercado de trabajo.

En síntesis, la crisis de los ochenta impactó en los países del MERCOSUR incrementando la brecha entre los segmentos diferenciados del mercado de trabajo. Este es uno de los temas claves que merecen su consideración en la década de los noventa.

4. A principios de los noventa comienza a rescatarse el valor de la educación y su importancia para la transformación productiva en América Latina. Aparece una fuerte demanda de educación y a la vez la necesidad de un mejoramiento en la calidad de la enseñanza a fin de aumentar la competitividad con equidad.
5. En el contexto del MERCOSUR la educación es el medio para defenderse en el mundo del trabajo. La educación para el trabajo es la aplicación de la educación para todos.
6. El compromiso de equidad y educación para todos no debe agotarse en la educación básica, sino considerar una educación post básica que provea elementos para desempeñarse en un mercado de trabajo urbano.
7. Si bien la educación técnica está en un período de transición por la transferencia de las escuelas de educación técnica a las jurisdicciones provinciales, el modelo argentino de educación para el trabajo sigue manteniendo el predominio de la educación técnica formal sobre la no formal.
8. Argentina y Uruguay son ejemplos de países donde la formación para el trabajo ha estado a cargo de organismos del Ministerio de Educación. En ambos países se presentan dificultades en la articulación con el sector productivo, agravadas por la falta de incentivos desde el mercado laboral. En Paraguay hay una escasa participación de la educación industrial en el mercado de trabajo. En Brasil la

educación técnica y la formación profesional han seguido el desarrollo del sistema productivo y su real demanda de técnicos medios y trabajadores calificados. Pero, por otra parte, no se ha contemplado a la enorme mayoría de la población que no recibe ni educación general de calidad ni formación específica para el trabajo.

Conclusión:

En términos generales sería conveniente una mayor interacción entre los sistemas de educación técnica nacionales, aprovechando mutuamente las experiencias de cada una. También en el interior de cada país sería fundamental un mayor diálogo entre la educación técnica y la educación media, pues la primera podría aportar elementos importantes para una necesaria reflexión sobre la implementación de una educación media general de sólidos contenidos científico-tecnológicos.

Algunas de las áreas de investigación y los posibles abordajes metodológicos son los siguientes:

1. Calificaciones necesarias para el desempeño en industrias que han introducido innovaciones tecnológicas.
 2. Capacitación para el sector de las microempresas y el trabajo por cuenta propia.
 3. En cuanto a educación técnica y formación profesional, sería relevante encarar investigaciones que analicen la articulación de unidades operativas de formación (escuelas, centros, etc.) con las demandas y necesidades de la población en contextos locales o de áreas regionales.
-

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: representan 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, tales *tlan*.

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, principalmente, de carácter diverso: histórico, religiosos y administrativos.

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...

Invitamos a ustedes a que remitan a la Redacción, publicaciones y documentos que, a su criterio, merezcan ser conocidos, 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.

OBRAS

Argentina. Gibaja, Regina Elena, compiladora; Eichelbaum de Babini, Ana María, compiladora. . La educación en la Argentina: trabajos actuales de investigación. Buenos Aires. Editorial La Colmena. 1994. 240 p.

Argentina Zanotti, Luis J. Etapas históricas de la política educativa. Cuadernos. Buenos Aires. EUDEBA. 1984. 132 p. (Nº 192)

Argentina. Ministerio de cultura y educación. Dirección General Red Federal de Información. MCE. Proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe. PPEALC. Proyecto principal e

educación en Argentina; evaluación de los avances en la ejecución del proyecto proyecto principal de educación para el bienio 1991-1992 y prospectiva 1993-1995; V Reunión del comité intergubernamental, Santiago de Chile. 1993. Buenos Aires. MCE. 82 p.

Argentina. Kaufman Ana María; Rodríguez María Elena. La escuela y los textos. Buenos Aires. Santillana, 1993. 207 p.

Argentina.. Migone de Faletty, Raquel. Orientación vocacional. Enfoque integrado de la orientación vocacional, educa-

cional y ocupacional. Buenos Aires. Bonum, 1993. 95 p.

Argentina.. Müller, Marina. Aprender para ser. Principios de psicopedagogía clínica. Buenos Aires. Bonum, 1993. 220 p.

Argentina.. Borthwick, Graciela. Los espacios creativos en la educación. Experiencias de la artista plástica. Sus propuestas de acción creativa en la educación. Buenos Aires. Bonum, 1993. 163 p.

Argentina. Piovano de Coppoli, Siloia I. ¿Escribir derecho o derecho a escribir? Algunas reflexiones acerca de la ortografía, los chicos y la escuela, desde el enfoque psicogenético. Buenos Aires. Bonum, 1993. 78 p.

Argentina.. Haurie de Materi, Lilia; Alzabé, Bernabé. Educación y trabajo productivo en la posmodernidad. Buenos Aires. La Colmena, 1991. 172 p.

Argentina. Alen, Beatriz; De Elgadillo, Carmen. Capacitación docente. Aportes para su didáctica. Buenos Aires. Tesis Norma, 1994. 143 p.

Argentina. Giannattasio de Génova, Susana. El planeamiento departamental en la educación. Una perspectiva interdisciplinaria en la currícula modular. Buenos Aires. La Colmena, 1992. 107 p.

Argentina. D'Alfonso, Pedro G.. Cómo formar una mente creativa. Buenos Aires. Métodos, 1993. 119

p.

Argentina. Folgueira, Fabiana G. ¿Por qué no aprenden mis alumnos?. Buenos Aires. Métodos, 1993. 64 p.

Argentina. Kozak, Déborah; Kristšcautzky, Marina; Díaz, María Beatriz. Caminos Cruzados (Constructivismo y contenidos escolares). Buenos Aires. Aique, 1994. 129 p.

Argentina. González Cuberes, María Teresa. Al borde de un ataque de prácticas. La enseñanza construcción e interacción. Buenos Aires. Aique, 1993. 277 p.

Argentina. Gibaja, Regina E. El tiempo instuctivo. Buenos Aires. Aique, 1993. 99 p.

Estados Unidos. Aguerrondo, Inés. Escuela, fracaso y pobreza: ¿Cómo salir del círculo vicioso? INTERAMER. Washington. OEA 1993. 150 p.

Estados Unidos. Wolff, Laurence; Schiefelbein, Ernesto; Valenzuela, Jorge. Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI. s.l. Banco Mundial. 1993.

DOCUMENTOS

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Progra-

mación y Evaluación Educativa. Calidad de la Educación. MCE. Sistema nacional de evaluación, 1º operativo nacional 1993; informe de avance. Buenos Aires. MCE. 1994. 32 p.

Argentina. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación y Cultura. Dirección de Investigación Educativa MCBA. Proyecto de espacio de los saberes y conocimiento en el ámbito escolar primario. Buenos Aires. MCBA. 1991.

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección General Red Federal de Información. MCE. MERCOSUR: estado de situación de los sistemas integrados de información educativa de los países componentes del MERCOSUR. Buenos Aires. MCE. 1994. sin paginar.

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Calidad de la Educación MCE. Sistema nacional de evaluación, 1º operativo nacional 1993; resultados nacionales, primer informe. Buenos Aires. MCE. 1994. 28 p.

Argentina. La Nación. World Media. Educación; el derecho de saber. Buenos Aires. La Nación. 1993. 24 p.

Argentina. Encuentro Nacional de Evaluación de la Calidad. 3. Mar del Plata. 1993. La evaluación para el mejoramiento de la calidad institucional: metodología de selección de criterios de calidad

y excelencia en docencia, investigación y extensión. Moncton. 1993. Sin paginar.

Argentina. Velázquez, Mirta G.. Regionalización de la educación: aportes para un enfoque cualitativo. Buenos Aires. MEJ. 1989, 13 p.

Argentina. Jornadas de discusión de la metodología de la evaluación de la calidad de la educación. 4. Buenos Aires. 1991. Evaluación de la calidad de la educación; primer operativo de validación de ítem a nivel nacional 4/11/91; informe preliminar. Buenos Aires. MCE. 1991. sin paginar.

Argentina. Piedrabuena de Otero, Ildá. La gramática, aún hoy, como el arte de hablar y escribir correctamente. s.l. s.e. 1993. 10 p.

Argentina. Piñón, Francisco; Pulfer, Darío. América Latina en el actual contexto mundial. Buenos Aires. s.e. 1993. sin paginar.

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. MCE. Aplicación de la Ley Federal de Educación; nueva escuela mas y mejor educación para todos. Buenos Aires. MCE. 1994. 25 p.

Argentina. Perez Sosto, Guillermo. MERCOSUR, hipótesis de escenarios futuros sociales. Buenos Aires. MCE. 1994. 98 p.

Argentina. Sbatella, José Alberto. Requerimientos

socioeconómicos al sector educación en el contexto del MERCOSUR. Buenos Aires. MCE. 1994. 98 p.

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. MCE. Programa Nacional para la integración educativa en el MERCOSUR. Buenos Aires, MCE. 1993. 65 p.

Argentina. Minsiterio de Cultura y Educación. Avances en el proceso de integración sector educación del MERCOSUR. Buenos Aires, 1994. 43 p.

Chile. Nuñez López, Francisco. Utilización del ordenador en educación. Valparaiso. Universidad católica de Valparaiso. 1993. (Manual. N°8). 28 p.

España. de Puelles Benítez, Manual. Estudio teórico sobre

las experiencias de descentralización educativa. Madrid. s.f. 57 p.

Francia. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. UNESCO. Acción mundial en pro de la educación; hoy una mejor educación, mañana un mundo mejor. París. UNESCO. 1993. 68 p.

Venezuela. Chaves Z., Patricio. Metodología para la formulación y evaluación de proyectos educativos: un enfoque estratégico. Caracas CINTERPLAN. 1992. (Serie: módulos instruccionales N° 3) 45 p.

Venezuela. Matute Obep, Oscar. Política educativa. Caracas. CINTERPLAN. 1992. (Serie: módulos instruccionales N° 1) 24 p.

El material que aparece en esta sección puede ser consultado en la sala de lectura del Centro Nacional de 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.

IMPRESO EN LOS TALLERES GRAFICOS DEL MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
AVENIDA DIRECTORIO 1781, BUENOS AIRES, REPUBLICA ARGENTINA

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

MEMORIA

184

Pizzu. no 933 (1020) Cap. Fed. Rep. Argentina



H 0025909



República Argentina
Ministerio de Cultura
y Educación



ORGANIZACION
DE LOS ESTADOS AMERICANOS

PROYECTO MULTINACIONAL DE EDUCACION BASICA

Es una publicación de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos