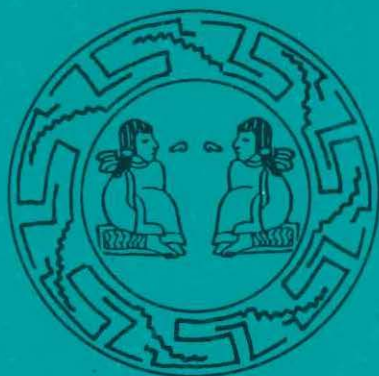


481 5

481

# revista latinoamericana de innovaciones educativas



*Una realización de la  
comunidad educativa americana*

Año III, N° 5 - 1991. 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.

Dto. de DOCUMENTACION	
Entró	2-11-91
Remite	ARG
Intervino	<i>[Signature]</i>



**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 Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.*

**CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA**

Paraguay 1657 - 1er. Piso

1062 Capital Federal - República Argentina

**Ministerio de Cultura  
y  
Educación**

Ministro de Educación y Justicia  
**Prof. Antonio F. SALÓNIA**

Subsecretario de Educación  
**Dr. Luis Antonio BARRY**

Subsecretario de Coordinación Educa-  
cional, Científica y Cultural  
**Lic. Pablo Manuel AGUILERA**

Director Nacional de Información,  
Difusión, Estadística y Tecnología  
Educativa  
**Dra. Nerva B. de ROJAS PAZ**

Directores del Proyecto Multinacional  
de Educación Básica en Argentina

**Prof. Ana M. A. de COLOTTI**  
**Prof. Norberto FERNANDEZ**  
**LAMARRA**

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

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

Secretario Ejecutivo a.i. del CIECC/  
O.E.A.  
**Dr. Juan Carlos TORCHIA ESTRADA**

Director Departamento Asuntos  
Educativos  
**Dr. Getúlio CARVALHO**

Especialista Principal PRODEBAS/  
O.E.A.  
**Dra. Marta TOME**

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

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

**revista latinoamericana de innovaciones educativas**

Dirección  
**Dra. Nerva B. de Rojas Paz**

Coordinación General  
**Dra. Marta TOME**

Consejo Asesor  
Colombia/El Salvador/Guatemala/Venezuela

Coordinación Editorial  
**Elba Emma Díaz/Carlos María Roggi**

Colaboran en este número  
**Nerva B. de Rojas Paz/Norberto Fernández Lamarra/ Inés Aguerro/ Beatriz Urakde/  
Leticia Walther/ Gaby Fujimoto Gómez/ Elvia M. de Ortiz/ Josefina B. de Díaz**

Distribución  
**Laureano García Elorrio**

REDACCION Y ADMINISTRACION: Paraguay 1657 - 2º piso.  
Buenos Aires (1062). Argentina. Tel. 41-2812/812-4134

## revista latinoamericana de innovaciones educativas

Año III, Nº 5, Mayo de 1991

---

<b>Editorial</b>	
- El Conocimiento de la Realidad	5
<b>Opinión</b>	
<b>COLUMNA</b>	
- El Libro y las Nuevas Tecnologías. <i>Nerva B. de Rojas Paz</i>	11
<b>DOCUMENTOS</b>	
- Planificación y Transformación de la Educación: Una Perspectiva Argentina y Latinoamericana. <i>Norberto Fernández Lamarra</i>	17
- Las Innovaciones Curriculares Provinciales como aporte a la Transformación de la Educación. <i>I. Aguerro; B. Uralde y L. Walther</i>	35
<b>Innovaciones Educativas</b>	
<b>EXPERIENCIAS</b>	
- <i>El Salvador</i> . Innovaciones Curriculares: La Experiencia de El Salvador.	91
- <i>Colombia</i> . El Caso ACAIPA.	119
- <i>Panamá</i> . El Servicio de Educación Especial y su Inserción en el Sistema Educativo Regular de Panamá.	151
<b>RESUMENES ANALITICOS</b>	181
<b>Publicaciones y noticias</b>	
<b>PRESENTACION DE REVISTAS</b>	207
<b>PUBLICACIONES Y DOCUMENTOS</b>	211

---

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

## El conocimiento de la realidad

La educación en América Latina y el Caribe lleva consigo los mismos problemas que soporta la sociedad en la cual se inserta; es así que la crisis impulsa a todos aquellos interesados en esta temática en la búsqueda de caminos de transformación acordes con un mundo que se desea más justo.

Para ello, es necesario conocer la realidad, no solo a través de la reflexión que provoque el diálogo, sino también permitiendo el acercarse a esas transformaciones y aún a las metodologías empleadas en ellas. Creemos que es esencial conocer la obra terminada cuanto los detalles que ayudaron a lograrla; docencia, en fin, que permita ante la visión de lo hecho en nuestros países, combatir más eficazmente la resignación y el posibilismo que puedan existir ante los obstáculos que, seguramente, aparezcan.

Creemos que ese combate es necesario, si la solidaridad por los que menos tienen es un valor/meta. Nuestra Revista está en esa línea y los materiales que periódicamente publicamos lo atestiguan.

En ellos puede verse reflejado el papel que toda la comunidad educativa tiene en el desarrollo educativo de los años recientes a través de una intensa y necesaria participación de sus distintos miembros. Las experiencias y demás colaboraciones de este número no son la excepción. A través de ellas nos proponemos trabajar en la necesaria articulación entre educación y sociedad, y nada mejor que a partir del conocimiento de las distintas experiencias que van realizando nuestros pueblos para lograr tal fin.

En este sentido, la Asociación de Centros de Atención Integral al Pre-escolar de Antioquía - ACAIPA - Colombia, es una interesante experiencia que presentamos en este número y que se inscribe dentro de una línea de pensamiento donde prevalece la idea de la

participación democrática de la misma población favorecida, en este caso de sectores populares campesinos.

Los jardines ACAIPA son producto, así, de las propias comunidades que se apropian de esta experiencia y toman conciencia de su necesidad como instrumento para acceder a mejores oportunidades educativas.

El planeamiento en equipo, la participación como elemento fundamental para modificar el conjunto de la problemática educativa, la ejecución de tareas conjuntas, el apoyo multisectorial, la reorientación en la formación docente, enmarcan una experiencia innovadora, cuestionadora de la educación tradicional, que se refleja en "Innovaciones Curriculares: la experiencia de El Salvador".

Esta experiencia, cuya direccionalidad está orientada a educar para la vida, asume el modelo educativo basado en la vinculación estrecha entre la escuela, la comunidad y la producción.

Finalmente, presentamos un informe sobre los resultados de más de quince años de trabajo en la integración de la Educación Especial en el Sistema Educativo panameño. Más allá de la importancia intrínseca que dentro del sistema educativo tiene la atención de la población con necesidades especiales, es interesante resaltar que este proyecto recoge la experiencia de muchos años de labor, lo que permite considerarlo como un valioso antecedente para todos aquellos interesados en esta temática.

Acompañando la descripción de estas experiencias innovadoras y en plano de la reflexión y exposición de ideas, nuestra Revista incluye una Columna en la cual la Dra. Nerva B. de Rojas Paz plantea el tema de la legitimidad con que el libro y las nuevas tecnologías se constituyen en mediadores de significación cultural, llevando la cuestión hacia un planteo que entronca con la capacidad decisoria de los pueblos, al revelar el grado con el que cada medio se convierte en un instrumento de afirmación de viejas metáforas fundantes.

El Lic. Norberto Fernández Lamarra, por su parte, plantea a partir de la crisis de la educación argentina, la necesidad de su profunda transformación y, dentro de ese proceso, la exigencia de una nueva concepción de la planificación, superadora del esquema tradicional normativo, plano de limitaciones y rigideces e inadecuado para constituirse en ámbito de discusión y

reflexión sobre los grandes temas de la educación y la política educativa. En **"Planificación y Transformación de la Educación: Una Perspectiva Argentina y Latinoamericana"**, Fernández Lamarra nos habla de un proceso planificador que enriquezca y contribuya a orientar y a definir los contenidos principales de la transformación educativa de nuestro país y del continente americano.

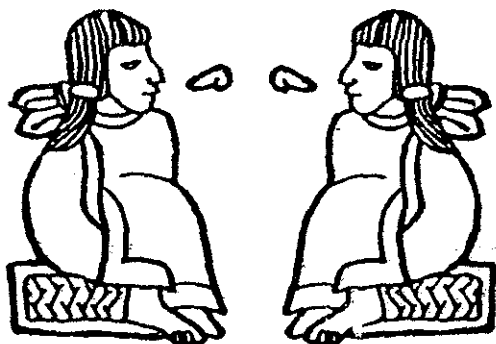
La transformación y federalización de nuestra educación, que han llevado al replanteamiento de las concepciones y metodologías de la planificación, constituye el tema central desarrollado por la Licenciada Inés Aguerrondo y otros en el documento **"Las Innovaciones Curriculares Provinciales como Aporte a la Transformación de la Educación"**. En dicho documento, realizado bajo la coordinación de la Lic. Inés Aguerrondo, se analiza un conjunto de documentos curriculares vigentes para la enseñanza primaria en las distintas provincias de la República Argentina procurando distinguir su discurso pedagógico, así como también los rasgos específicos de las distintas innovaciones, considerados necesarios para la transformación de cada propuesta educativa.

Las otras secciones de la Revista brindan también materiales diversos sobre el tema de las innovaciones en el campo de la educación. Aquí es necesario destacar los "resúmenes analíticos", a través de los cuales se pone en conocimiento del lector, en forma ciertamente detallada, un extenso repertorio de material afín con el objetivo transformador de la educación en nuestro continente.

Como siempre, y para despedirnos con un "hasta la próxima", queremos recordarles que esta publicación debe ser una "realización compartida de la comunidad educativa americana" y sólo así entendida tendrá el éxito esperado.



# opinión



# columna

## El Libro y las Nuevas Tecnologías

Por: Dra. Nerva Bordas de Rojas Paz \*

Una lectura de Roland Barthes permitió acceder a una cita que por su fuerza y significación pasó a constituirse en eje central de esta reflexión. Se refiere a Nietzsche cuando anuncia que "*la verdad es la solidificación de viejas metáforas*". A más de ser una expresión bella, nos lleva de la mano hacia un tipo de verdad: la que se libera de la certeza apodíctica y penetra el mundo de las significaciones, terreno dentro del cual encuentra su fundamento aquello que media toda creación cultural.

Con ello delimitamos el horizonte de nuestra reflexión. Nos preguntamos por la legitimidad con que el libro y las llamadas nuevas tecnologías se constituyen en mediadores de significación cultural; por la vigencia del pasado y la posibilidad de introducir mediaciones exógenas que respondan a otra comprensión del mundo. Creemos que no se trata sólo de una tensión entre el libro, como representante de la experiencia del pasado, y las nuevas tecnologías delineando el mundo del futuro: Se pone en juego la capacidad decisoria de los pueblos, con lo cual el problema se interna en el mundo de la libertad.

La pregunta orientadora de este discurso quiere ser contestada revelando el grado con el que cada medio

\* Directora Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa del Ministerio de Educación y Justicia - República Argentina - Abogada - Lic. en Filosofía - Prof. de la Universidad de Buenos Aires y del Salvador

-libro, televisión, radio, cine, audiovisuales, computadoras, etc. -se constituye en un instrumento de afirmación de nuestras viejas metáforas fundantes. Penetramos así el mundo de la creación simbólica.

Cuando pensamos el libro en esa dimensión, se nos revela eterno, acompañando cada una de las cosmovisiones de época que fue atravesando la humanidad. Se nos manifiesta como algo más que un instrumento técnico, extensión del hombre como memoria e imaginación, al decir de Borges. Lo vivimos como unidad cósmica que reproduce un orden a leer en pequeño y en grande; ese orden se desliza por páginas que reiteran un Gran Libro, aquél que nos acompaña misteriosamente y al que abordamos desde las pequeñas hasta las grandes cosas de cada día. El universo, la humanidad, la nación, la pequeña aldea, la persona, se encuentran en él y participan como autores legítimos. Experiencias memorables testimonian esta perspectiva del libro que lo hace único. Somos conducidos hacia Hesiodo, *Los trabajos y los días*; Homero, *La Odisea* y *La Ilíada*, expresando núcleos ético-místicos; el Corán, la Biblia, *Los Upanisad*, revelando y religando al hombre con la trascendencia. Lo advertimos también en una pluma individual que opera el milagro de recuperar la metáfora colectiva. Shakespeare lee a Inglaterra; Goethe a Alemania; el Dante a Italia; Cervantes a España y, José Hernández y García Márquez a América. Así, Hamlet, Fausto, *La Divina Comedia*, el Quijote, el Martín Fierro, *Cien Años de Soledad* son elevados a una universalidad trascendente.

Ese Gran Libro cuyo relato central desnuda un modo de ser, se puebla de personajes que lo habitan y cubren sus páginas día a día; desde él y hacia él se escriben las culturas. Y es en él donde la educación se encuentra al encontrar su fundamento. Kusch lo señala diciendo: *"La educación se consume fundamentalmente en sí misma en tanto consolida el sentido paradójico y desgarrante de una cultura que consiste en lograr una habitualidad sagrada, un domicilio regido por el fundamento"*. Esbozo p. 137. En él se consolida la cultura que no es sino la verdad que señalamos al comienzo.

El libro alcanza desde esta lectura una dimensión ética y estética: asocia lo bueno y lo bello y se carga del amor de quien lo hace, de quien lo lee y reconoce. En el acto de producción y de lectura hay una dimensión erótica intransferible que no hace sino reproducir una experiencia vital. El libro provoca al lector desatando un proceso íntimo de creación; las imágenes se liberan, la sugerencia opera como detonador y comienza el proceso de crecimiento personal. La palabra leída abre

el escenario dentro del cual el lector es el gran creador, y juega con un tiempo personal que lo respeta ofreciéndosele sin condicionamientos. Es posible que otros recursos desaten la capacidad imaginativa pero lo insustituible del libro es el recinto de intimidad que ampara la formación personal. El carácter simbólico sustancia y totaliza. Lo eleva sobre la mera acumulación de datos, la memoria o la información para volverse despertar de aquellas zonas insondables que estimulan la acción. El diálogo profundo nace con la lectura individual o colectiva y a través de ella renace el autor renovado en cada lector. Es posible pensar el libro cambiando sus formas, pero imposible concebirlo sin esta dimensión simbólica que lo vuelve inmutable. M. Eliade dice que los símbolos jamás desaparecen de la actualidad psíquica; pueden cambiar de aspecto pero su función permanente es la misma; a lo sumo habrá que descubrir sus nuevas máscaras.

No escapa a esta reflexión la innumerable gama de obstáculos que hacen que cada vez sea menos posible este goce del libro. Tampoco escapa la innumerable proliferación de atajos a los que se recurre para contar con él de algún modo. Pero se vive tal situación desde el sentimiento de carencia, lo cual lo absuelve del olvido.

Enfocamos también las nuevas tecnologías desde la óptica de la consolidación cultural. El extrañamiento que envuelve los productos tecnológicos provoca no poco desasosiego al tiempo que fascinación. Nos debemos en cada caso una evaluación profunda de sus efectos y una adecuación a nuestras pautas culturales. No está en nuestro ánimo hacer aquí ni la apología ni la acusación del mundo tecnológico. Abordamos un problema cultural que tiene que ser resuelto culturalmente. Si la tendencia universal es homogeneizar y volver unicordes las voces de la sabiduría popular, la astucia de preservación implicará reaccionar los elementos, privilegiando nuestros objetivos de vida. No es tan sencillo encontrar el modo del respeto por las diferencias. Nuestro momento actual es de búsqueda. Situamos el debate en un plano ético y estético porque ellos nos llevan por el camino del arte, superador de una técnica. En esa búsqueda advertimos que no estamos solos; el propio creador de tales elementos se encuentra implicado al desatar una serie causal que se le escapa de las manos por desatender el referente ético que exigimos. Cualquier negación absoluta resultaría por lo menos irresponsable. Lo propio del ser humano es vivir encontrándose con los extremos sobre los que tiene que crecer, ejerciendo la prudencia que equilibra excesos y defectos. A lo largo de la historia ha vivido buscando el modo de conjugar lo positivo y lo negativo; allí radica su

máximo poder creador.

Cuando una obra penetra la dimensión del arte recibe el reconocimiento colectivo que la hace propia. Entonces no importa su origen, importa su destino. Ese reconocimiento de la obra es lo que hace decir a Borges que su aspiración mayor es volverse anónimo. Cuando el cine, el televisor, el video, la radio, la computadora y también las viejas tecnologías, la electricidad, el teléfono, la máquina a vapor etc. son parte de esta trilogía que une lo ético y lo estético y hace entrar en complicidad al creador, la obra y la comunidad, cuando la obra resume en sí y se completa con el tiempo perdido antes que el ganado, el recurso pertenece y se vuelve parte del proceso de crecimiento; la educación no debe ser el medio que anticipe la decisión madurativa propiciando una violencia genética leída en tiempos inhumanos. Debe acompañar el proceso interno que revele en el medio su dosis de verdad.

En ello radica la originalidad y la superación mimética de la copia. Ese es el desafío y la anulación de la contradicción inicial. Entonces, el recurso ha madurado en y para la educación. Este proceso de decantación es el que hoy día realiza el docente afirmando la necesidad de que cada instrumento no sea visto como un fin en sí mismo, sino como un medio para un objetivo mayor.

Plantear la alternativa de oposición entre el libro o las nuevas tecnologías supone pensar el recurso como algo autónomo al objetivo que se quiere alcanzar. Cada proyecto necesitará de su propio recurso. Ver un video o leer un libro no es una disyuntiva válida si no se determina antes qué se quiere alcanzar con cada uno. Ni el libro es la expresión caduca de una cultura falleciente ni las nuevas tecnologías la panacea que reina en un mundo sin historia.

Busquemos controlar la tendencia a perder densidad dentro de cualquier medio. Los pueblos, esos grandes poetas constructores de las grandes metáforas que nos dan un domicilio, reivindican el tiempo de la fiesta, el tiempo perdido, aquél tiempo que el poeta necesita para espigar a Dios.

Nuestro camino quiere inscribir todos los recursos en el gran libro que cada cultura gesta y que es eternamente móvil, como la imagen del tiempo en Platón. Pablo Rojas Paz propone ser como los árboles que cuanto más hunden sus raíces tanto más elevan su copa hacia los cielos.

De todos modos creemos que detrás de cada medio hay un libro agazapado por el que aquél nace y se consume.

En definitiva, no hemos hecho otra cosa que dejarnos llevar por Mallarmé cuando dice: todo en el mundo existe para acabar en un libro.

**Buenos Aires, 1991**



# documentos

ARGENTINA

## Planificación y Transformación de la Educación: Una Perspectiva Argentina y Latinoamericana

Norberto Fernández Lamarra \*

### La crisis de la educación argentina

La crisis de nuestra educación es, desde hace tiempo, reconocida por todos los actores sociales vinculados con ella y, por supuesto, por los distintos ámbitos de la opinión pública. En general, nuestro sistema educativo ha perdido credibilidad y se le asignan limitaciones y defectos significativos, aún mayores en algunos casos que los que efectivamente posee.

Esta crisis viene arrastrándose desde hace muchas décadas, sin acertarse en un diagnóstico certero de la misma y, lo que es más grave, sin haberse presentado claramente las opiniones políticas y técnicas para su superación. Ya en la década del 50, Juan Mantovani publicaba su libro "La crisis de la educación", planteando una problemática que ha ido agudizándose a lo largo de las últimas décadas.

\* Coordinador General de Planeamiento del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina. Profesor Titular Ordinario de Administración de la Educación y de Planeamiento Educativo en la Universidad de Buenos Aires y de Política y Legislación de la Educación Argentina y de Administración de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. Experto y consultor de la UNESCO, de la OEA y de otros organismos internacionales en la especialidad.



Nuestro sistema educativo y sus distintos niveles y modalidades de enseñanza han ido perdiendo una parte significativa de sus funciones esenciales o, por lo menos, las mismas se han ido gradualmente desnaturalizando. Esto ha provocado un grave vaciamiento y una gran disfuncionalidad del sistema educativo con las necesidades y requerimientos de nuestra comunidad.

La crisis educativa se ha profundizado en los últimos años en forma correlativa con la dramática crisis económica, social y cultural de nuestro país, vigente desde la mitad de la década del 70. Esta crisis nacional torna aún más difíciles los esfuerzos por superar los problemas educativos existentes.

La situación casi agonizante -prácticamente en estado de terapia intensiva- de nuestro sistema educativo no ha hecho más que agudizar sus contradicciones y problemas. Se han intensificado en las últimas décadas las diferencias y la discriminación social en nuestra educación: los beneficiarios de ella (sectores medios y altos de áreas urbanas y rurales integradas) reciben cada vez mayores beneficios educativos y para ellos se han pensado las políticas educativas de estos años en todos los niveles de enseñanza, especialmente en los supervisores. La víctima de la educación (los sectores populares, las poblaciones rurales y las urbano-marginales) han sido cada vez más discriminadas y han tenido, junto con la agudización de su situación de extrema pobreza, menores oportunidades de educación.

Así, mientras algunos gobiernos anteriores se han preocupado sólo de cambios formales y puntuales en una enseñanza media absolutamente en crisis o en el ámbito universitario, en gran parte del país sólo uno o dos de cada diez niños que inician la escuela primaria pueden concluirla. El resto se quedará en los primeros grados y estará condenado de por vida, al analfabetismo y a la marginación social, económica y cultural.

Esta aguda crisis ha provocado una disminución significativa del nivel de calidad de la educación que se ofrece, especialmente en los segmentos de ella destinados a los sectores populares urbanos y rurales. Estos bajos niveles de calidad se evidencian en el considerable vaciamiento de los contenidos educativos, no sólo en términos científicos sino en cuanto a su funcionalidad con las necesidades sociales e individuales. Los diferentes niveles de acceso al conocimiento que registran los distintos sectores sociales ha contribuido a incrementar la injusticia social, de manera que los que menos tienen, cada vez reciben menos. Por su parte, los

sectores medios y altos, no solo reciben más de la educación formal sino que tienen a su disposición mayores opciones educativas complementarias de carácter no formal, lo que les facilita el acceso a modalidades amplias y diversificadas de conocimiento.

## **Necesidad y perspectivas de un nuevo modelo educativo.**

Una de las principales causas de esta grave crisis que hemos caracterizado muy sintéticamente es el agotamiento del modelo o proyecto educativo del siglo pasado y de sus actualizaciones o adaptaciones posteriores. Este modelo educativo fue parte importante de un proyecto nacional -el del 80- que se agotó en las primeras décadas de este siglo; sin embargo, se mantuvo relativamente inalterado, o con muy escasas actualizaciones o adaptaciones posteriores.

Cada vez resulta más claro que la mera modernización o regulación del sistema educativo ya no basta. Propuestas e intentos de este tipo -reformas parciales o puntuales- han fracasado muchas veces entre nosotros y en otros países de América Latina.

De ahí, la convicción, cada vez más generalizada en la opinión pública y en la comunidad educativa, de que es necesario replantearse el modelo educativo vigente -ya caduco y obsoleto- en su conjunto. Este modelo ya no admite reformas o adaptaciones cosméticas, requiere un replanteamiento profundo y global.

El nuevo modelo es necesario, asimismo, para hacer efectiva la democratización de la educación y revertir las tendencias regresivas señaladas, en relación con los sectores sociales atendidos. El modelo vigente se plantea funciones socio-culturales y posee una estructura organizacional que hace que esta agudización de las diferencias a favor de los que tienen y reciben más sea casi natural y funcional con él. Por ello, un nuevo modelo debe replantearse en profundidad sus funciones socio-culturales, su organización, sus modalidades de acción y su estructura pedagógica para que sea efectivamente contributivo a la justicia social y a la igualdad de oportunidades.

Este nuevo modelo educativo debe irse conformando como parte de un nuevo proyecto de país,

así como lo fue el del siglo pasado. Si se diseña un modelo educativo al margen de un proyecto nacional, seguiremos aislando a la educación de la sociedad nacional y de su proyección en el futuro, convirtiéndose dicho modelo en un simple ejercicio académico o de un "pedagogismo" sin posibilidades de concretarse en la realidad. Probablemente ésta fue una de las razones que hicieron que los debates planteados en el marco del Congreso Pedagógico, realizado en nuestro país en 1988, no tuviesen la trascendencia y repercusión que hubiese sido dable esperar. El temario elaborado para dicho Congreso -largo y detallado- omitió plantear ciertos temas centrales para el debate, como el de proyecto de país y proyecto educativo.

Los políticos y conductores de la educación y los especialistas deben tener muy presente esta imprescindible interrelación entre lo nacional y lo educativo, de manera que la estrategia para el diseño de un nuevo modelo para la educación sea planteada teniéndola en cuenta. Por ello, este nuevo modelo no puede ser sólo coyuntural sino que debe enmarcarse en una perspectiva de largo plazo.

La perspectiva de largo plazo no sólo es necesaria por la interrelación entre lo educativo y lo nacional, sino también por las propias características de la educación. Esta área tiene una "inercia" propia que hace que cualquier cambio o innovación educativa produzca un efecto real en la sociedad en términos de largo plazo.

Así, los cambios en cualquier nivel de enseñanza, o en el conjunto del sistema, culminarán su natural proceso de maduración cuando se produzca el egreso -5, 6 o 7 años después de implementados dichos cambios- de los estudiantes destinatarios de los mismos y dichos estudiantes ya egresados se incorporen a la fuerza de trabajo o, en general, a la vida societal.

Todo ello implica pensar el proyecto nacional y el educativo sobre la base de una prospectiva, lo que es poco habitual en las ciencias político-sociales y educativas de una América Latina y de una Argentina acostumbrada al cortoplacismo, al ayer más que al hoy y al mañana. Por otra parte, con mucha razón, podría decirse que en nuestras sociedades, tan imprevisibles como imprevistas, el largo plazo, la prospectiva puede ser sólo un ejercicio académico o aún de mera ficción. Esto es cierto pero, sin embargo, las decisiones en materia educativa de hoy tendrán efecto en el largo plazo, por lo que el acostumbrarse a pensar y a utilizar

metodologías que permiten analizar más allá de la coyuntura, en términos de futuro mediato, se hace imprescindible.

El nuevo modelo educativo, que debe irse conformando en el marco del protagonismo popular y del federalismo educativo, ya que ello forma parte del nuevo país a construir, implica para la política educativa y sus conductores un desafío difícil y complejo pero que, de cualquier manera, debe asumirse sin dilaciones y con plena responsabilidad política y técnica.

Un eje decisivo es que la elaboración y puesta en marcha del nuevo modelo requiere, imprescindiblemente, del protagonismo popular, ya que no se podrá diseñar solamente en oficinas, entre políticos y especialistas, como lo ha intentado a veces la tecnocracia. Cuando la comunidad -ya sea nacional, provincial o local- asuma que debe ser protagonista de la educación, que su participación es un requerimiento ineludible, que la orientación de un nuevo sistema educativo es una responsabilidad de carácter indelegable, que cada comunidad debe asumir en forma organizada a la educación como tarea a través de todos los medios de que dispone, entonces se podrá decir que la transformación de nuestra educación se está concretando y que el viejo y obsoleto sistema anterior está asistiendo a su desaparición definitiva.

Esta es una tarea realmente compleja ya que la convocatoria a los distintos actores educativos y sociales requiere superar las "vallas" que el sistema educativo tradicional ha puesto entre una escuela "compartimento estanco" -realmente alejada de las necesidades e intereses populares- y la comunidad. Estas "vallas" se han intensificado en las últimas décadas con la agudización de la crisis educativa y, por ende, de las contradicciones y problemas de nuestra educación.

Para superar estas "vallas" y posibilitar el protagonismo de los actores sociales involucrados, se hace necesaria una propuesta política popular y movilizadora -como la de la actual conducción nacional- y una convocatoria creíble. Para que ésta sea posible se debe trabajar intensamente en todo el país; no bastará para ello que simplemente se repitan lineamientos y principios teóricos o políticos generales sino que se deberán elaborar y proponer programas, proyectos y alternativas específicas y concretas en relación con los posibles contenidos del nuevo proyecto educativo.

Estas propuestas deberán abarcar temas tales

como: *perfil del hombre argentino; fines y objetivos de la educación; su función social; su estructura institucional y organizativa; las formas de gobierno de la educación; la participación popular; la articulación entre los niveles de enseñanza y sus modalidades y entre la educación formal y la no formal; la atención prioritaria de los sectores rurales y urbano-marginales y de las comunidades aborígenes; la relación entre cultura, educación y la reafirmación de la conciencia y de la identidad nacional; la vinculación educación y trabajo entre educación y ciencia y tecnología; la descentralización de la educación y la atención de los requerimientos regionales y locales.* En fin, se requiere la elaboración de nuevos modelos pedagógicos que den respuestas innovadoras y creativas en cuanto a contenidos, metodologías y formas organizativas.

## **Las reformas de la educación: alcances y limitaciones**

Desde la década del '40 vienen planteándose, tanto en los demás sistemas educativos latinoamericanos como en el nuestro, distintas propuestas de reforma de la educación, con alcances, significación y metodologías muy diferentes. Dada la variedad de situaciones nacionales y de marcos políticos, es muy difícil hacer un análisis global de las tendencias registradas. Sin embargo, es útil intentar una tipología de dichas propuestas aunque, como toda tipología que se refiere a fenómenos sociales, puede caer en simplificaciones.

En general, pueden reconocerse tendencias comunes en materia de propuestas de reformas educativas en América Latina según el período en que se desarrollaron. Por ello, las clasificaremos en tres grandes períodos:

- *décadas del 40 y del 50;*
- *década del 60;*
- *década del 70.*

En las décadas del 40 y del 50 se llevan a cabo, en general, reformas parciales, por niveles o modalidades, de la organización escolar, de los planes de estudio, de las metodologías de enseñanza, etc. Así se encaran, según países, reformas de la enseñanza primaria o de la secundaria, de la formación docente, de la enseñanza

técnica o vocacional, de la organización de los docentes, de los contenidos y metodologías de enseñanza en determinadas asignaturas. **En términos generales, son reformas o propuestas con un fuerte contenido pedagógico y diseñadas por pedagogos; en muchos casos se las reconoce por el nombre del autor principal de la propuesta.**

A diferencia de lo ocurrido en otros países, en el nuestro los cambios producidos en este período son derivados de un nuevo proyecto político nacional -el del peronismo- que conlleva innovaciones significativas en nuestra educación, particularmente con la creación de nuevas organizaciones o instancias educativas como las escuelas -fábrica y la Universidad Obrera. La gran expansión cuantitativa en todos los niveles, registrada en ese período, y la consiguiente incorporación de nuevos sectores de la sociedad hasta ese momento marginados de la educación -particularmente los sectores populares, urbanos y rurales-, planteó, en los hechos, un importante cambio de la función socio-cultural del sistema educativo y de sus niveles y modalidades, que no alcanzó a concretarse en reformas estructurales del sistema tradicional ante el derrocamiento, por un golpe militar, del gobierno constitucional.

En la década del 60 se produce en América Latina el desarrollo de la planificación educativa que, con el nombre de **integral**, intenta plantear una alternativa opuesta a la de las reformas parciales de las décadas anteriores. Los trabajos de planificación y los planes de educación que se elaboran en los distintos países, en general dejan de lado los aspectos pedagógicos y cualitativos para asumir lo cuantitativo y lo económico. En trabajos anteriores hemos analizado con detalle el surgimiento y desarrollo de la planificación y de los planes de educación; en términos generales, podemos decir que los estudios y planes de este período se caracterizan por una llamativa pobreza de ideas y de propuestas innovadoras, **congruente con el enfoque de planeamiento utilizado en forma predominante - al que hemos llamado de tipo reactivo -** es decir, un planeamiento que reacciona y toma como punto focal las situaciones caracterizadas como problemáticas y que se presentan como urgentes y acuciantes, sin proponer alternativas de cambio.

Hacia fines de la década del 60 y en la década del 70 la planificación evoluciona en varios países de América Latina hacia otro enfoque que hace énfasis en las reformas educativas y al que hemos denominado **programático**. Es así que se plantean estas reformas en

distintos contextos nacionales y con diferente significación y alcance.

En nuestro país esta evolución de la planificación no se registra y continúa vigente el esquema reactivo tradicional hasta mediados de la década del 70 en que prácticamente desaparecen por casi quince años las tareas en el área, como lo explicamos en un trabajo reciente sobre la planificación en el país.

Existió una propuesta de reforma elaborada por el gobierno militar de ese período, entre los años 1969/1971, pero que prácticamente no tuvo vigencia efectiva, excepto en unas pocas escuelas y en algunas jurisdicciones provinciales. Esta propuesta pretendió reducir la duración de la escuela primaria a cinco años e incorporar un ciclo intermedio de cuatro. Tuvo una fuerte oposición de los docentes y de los sectores políticos y sociales democráticos, por lo que fue dejada de lado por el último entorno del mismo gobierno militar.

A pesar de que no tuvo vigencia en nuestro país, es de interés considerar en forma detallada esta etapa del planeamiento programático y de las reformas educativas registrada en diversos países de América Latina.

Estas reformas, llevadas a cabo en distintos países de América Latina, presentan similitudes en cuanto a tendencias y contenidos, a pesar de tener origen en contextos nacionales diferentes y alcances diversos. Esto parecería mostrar la influencia en la elaboración de las propuestas de reforma de ciertas teorías pedagógicas predominantes en ese período y de organismos internacionales como la UNESCO y la OEA o la influencia mutua entre un proceso nacional y otro. Según Marshall Wolfe, estas propuestas reformistas reflejan la ideología, los modelos o mitos y las características y limitaciones predominantes en la región en materia de planificación educativa.

En general, *los contenidos de las reformas han sido definidos en función de principios teórico-normativos y no a través de procesos de reflexión y estudio.* La fuerte influencia de lo normativo y lo administrativo se refleja en que todas las propuestas se inician con expresiones referidas a aspectos de la estructura del sistema, a diferencia de los países europeos donde lo normativo y lo estructural son resultantes de los cambios reales, en vez de precederlos. Por ejemplo, las normas sobre escolaridad obligatoria se establecen cuando la matrícula del grupo de edad correspondiente casi alcanza al 100%.

Las reformas de este período se expresan, en general, sólo en documentación escrita por planificadores o técnicos ministeriales, con escasa o nula participación y consulta interna o externa. La documentación producida se refiere casi exclusivamente al diseño de la reforma, no disponiéndose de documentos sobre el proceso de implementación y, menos aún, sobre su evaluación.

Los objetivos no varían significativamente de una reforma a otra; son más bien propuestas ideológicas o expresión de valores que enunciación de propósitos concretos; en un trabajo de la UNESCO -Las reformas de la educación: experiencias y perspectivas- se plantea ¿cómo puede ser operacional una reforma si sus objetivos no lo son? Sin embargo, las propuestas de carácter transformador, como por ejemplo los casos de Perú y Panamá, plantean un nuevo papel de la educación en la sociedad, la necesidad de abrir canales de participación y una valoración más significativa del trabajo en la educación y en la sociedad.

En cuanto a los aspectos de estructura y organización del sistema, la mayoría de las propuestas plantean una educación general básica de 8 o 9 años, pero eso no se ha cumplido, excepto en el caso de la reforma chilena. Aunque en general otorgan importancia a la educación no formal, la mayoría de los casos nacionales no han conseguido superar el planteo de sistema educativo cerrado, basado en establecimientos escolares. A pesar de que la mayor parte de las propuestas incorporan la descentralización, la regionalización y la nuclearización de los servicios educativos y plantean la participación social en el planeamiento y administración de la educación y el funcionamiento de un nivel de microplanificación, estos planteamientos se hicieron en el marco de una concepción normativa de la planificación, por lo que no se produjo una verdadera renovación de la misma.

Todas las reformas incluyen propuestas de nuevos diseños curriculares, aunque sólo las de carácter transformador plantean una nueva doctrina curricular y una nueva concepción de la conducción del aprendizaje.

Como ya se ha señalado, la implementación de las reformas se ha tratado muy escasamente en los estudios y en la documentación disponible, por lo que es muy difícil saber en qué medida se han ejecutado los diferentes contenidos de las propuestas. En términos generales, se puede afirmar que se han implementado muy parcialmente y que dicha implementación ha gene-



rado fuertes resistencias.

El escaso nivel de ejecución se debe, además de la incidencia de factores políticos, a las limitaciones de las propias propuestas: abarcan muchos aspectos simultáneos; no se establecen prioridades ni se encadenan en forma gradual; se plantean metas prácticamente inalcanzables; no se basan en estudios de factibilidad en relación con los recursos disponibles o posibles; son poco innovadoras y creativas y, en muchos casos, reflejan los mismos supuestos y criterios del sistema tradicional.

Estas reformas han generado múltiples resistencias por parte de los docentes, de áreas de la administración educativa y de sectores sociales extraeducativos; entre otros motivos, estas resistencias se han debido a la falta de participación de estos grupos en la elaboración de las propuestas y a la modificación, generalmente inconsulta, del rol docente y el de la administración, con los consiguientes cambios en las condiciones de trabajo. También, por supuesto, a manifestaciones de resistencia política a los gobiernos que impulsaron las propuestas, como en los casos de Perú, Panamá y de la Argentina.

Por ello podemos afirmar que la necesidad de consenso es imprescindible para encarar los cambios con perspectivas exitosas. Quizás, como se señala en el documento de la UNESCO antes citado, la elección de una política para esto sea más cuestión de decodificar un consenso que de imponerlo. Es imposible el consenso total, por lo que la conducción política debe manejar equilibradamente los niveles de consenso y disenso existentes en la sociedad, intentando la reducción de estos últimos sin desnaturalizar ni paralizar la propuesta de cambio. Quizás en varios de los países que impulsaron reformas educativas faltó esa adecuada ponderación por parte de los responsables.

## La transformación de la educación: nuevos temas de reflexión

Luego de esta etapa de reformas educativas que, en general, concluyó en la segunda mitad de la década del 70, se ingresó en un período de relativo inmovilismo en materia de reforma o transformación educativa que se extendió durante casi toda la *década*

del 80.

En nuestro país correspondió al período del último gobierno militar que, por supuesto, no sólo no encaró propuestas de mejoramiento sino que contribuyó decisivamente al agravamiento de la crisis de la educación argentina, tanto por su política en el propio sector como por las consecuencias de sus políticas globales. De esta manera, al igual que en otros países latinoamericanos, la crisis educativa se asoció a una dramática crisis de la economía y de la sociedad en su conjunto, con gran deterioro del proceso productivo y de los niveles de ingreso y ocupación de la mayor parte de la población.

En la mayoría de los países de América Latina, esta década del 80 -denominada "la década perdida" por la CEPAL- alternó, en su primera parte, gobiernos militares, y en la segunda nuevos gobiernos democráticos. Estos asumieron, en materia educativa, políticas de recomposición de los efectos negativos de la política autoritaria anterior pero, en general, sin objetivos o valores de transformación educativa.

Sin embargo, esta década del 80 posibilitó en el campo del pensamiento, de la reflexión y de los estudios, un proceso de maduración de concepciones transformadoras. En los últimos años, en la Argentina y en otros países, se han ido produciendo trabajos, documentos y propuestas político-técnicas que nos posibilitan afirmar que estamos en condiciones intelectuales de afrontar, con el aporte de todos, verdaderos procesos de transformación educativa.

A manera de ejemplo, y sin pretender desarrollar una enumeración exhaustiva, señalamos a continuación algunas áreas y temas en las que el proceso de reflexión permite disponer de aportes significativos para la elaboración y discusión de las políticas educativas transformadoras:

a) **Se reconoce que la función social de la educación ya no puede ser la que desempeñaba en el pasado, lo que exige el planteamiento de nuevas funciones sociales, económicas y culturales. Este replanteamiento es imprescindible para la superación de la crisis y para el diseño de propuestas de transformación educativa, tanto para el conjunto de la educación y del sistema como para sus distintos niveles y modalidades.**

b) **La revalorización de la educación en los procesos de**

**reforma del Estado**, en los que se plantea que ella es una de las funciones esenciales que debe cumplir el mismo a partir de su reforma. Estos procesos de reforma del aparato estatal tienden a que el mismo deje de ocuparse de aquellas responsabilidades y tareas que pueden ser realizadas por otros ámbitos societales y reafirme su responsabilidad en las que son sus funciones prioritarias.

**c) La asunción de la importancia de lo cualitativo, no sólo en lo pedagógico sino en lo cultural y en lo social.** La calidad de la educación pasa a asumirse como uno de los desafíos principales de la educación, frente a las tendencias de décadas anteriores en que la preocupación por lo cuantitativo y lo económico había dejado de lado lo esencial en educación: lo pedagógico, lo cualitativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que aprenden los alumnos. Al respecto, puede decirse que no hay cambio ni transformación de la educación sino se transforma y mejora el proceso de aprendizaje en la escuela y en el aula.

**d) Desde esta perspectiva, se ha tendido a afirmar el reconocimiento de la escuela como base esencial del proceso educativo.** La organización tradicional la asume como el último eslabón de un largo y burocrático proceso administrativo. De ahí hasta ahora, la falta de estudios y trabajos sobre la escuela, su planificación y su funcionamiento. El énfasis en la planificación de base, en la microplanificación y administración de las instituciones educativas permitirá ir revirtiendo esta tendencia y convertir a la escuela y al proceso pedagógico que alberga en un ámbito prioritario de la transformación educativa. En este marco se afirma la significación de la innovación educativa como aporte esencial a dicha transformación, para que la misma deje de ser sólo una excepción y se convierta en la norma del funcionamiento de la educación y de sus actores.

**e) En relación con ello, se ha afirmado en el pensamiento y en la reflexión el reconocimiento de nuevos actores educativos y sociales en la educación.** Esto permite destacar la necesidad de un protagonismo no excluyente de los educadores ya que el mismo es compartido con los padres, con los propios estudiantes y con las organizaciones y miembros de la comunidad.

**f) El reconocimiento de estos nuevos actores y de su protagonismo ha planteado la necesidad de nuevas formas organizativas de la conducción educativa** en las que se posibilite la participación de estos actores en el proceso de planificación y gobierno de la educación. Así, en nuestro país y en toda América latina se están experi-

mentando modalidades organizativas como las de consejos de escuela, núcleos educativos, distritos escolares, ec. La modalidad de los núcleos, con ricos antecedentes desde las décadas del 30 y del 40 en Bolivia y Perú, se ha convertido en el ámbito organizativo de base más habitual en los procesos descentralizados de regionalización de la educación.

g) **La descentralización de la educación** ha sido asumida desde la década del 70 como la estrategia organizativa que posibilita el cambio y la transformación, el protagonismo de la escuela y de sus actores y, también, la organización de un proceso pedagógico de más calidad y con mayor pertinencia y eficacia en relación con las necesidades comunitarias y de los propios estudiantes. En la actualidad se constituye, probablemente, en uno de los temas centrales de la política y la administración educativa en la Argentina y en toda América Latina.

h) Los planteamientos anteriores han conducido a una **revalorización del currículo, de su planificación y organización**, lo que probablemente habría sido relativamente desatendido en décadas anteriores. El pensamiento pedagógico ha dado énfasis a la reflexión sobre nuevas concepciones del currículo y nuevos diseños curriculares, más abiertos y flexibles, en los que la escuela, los docentes y la propia comunidad educativa tengan capacidad de decisión, articulando las necesidades derivadas de lo nacional con las de lo regional y lo local.

i) **El necesario protagonismo de los docentes genera el desempeño por parte de ellos de nuevos roles, de nuevas funciones, de nuevas responsabilidades, que deben ser asumidas y consideradas con su plena participación.** Esto ha llevado a que un tema como el de la jerarquización profesional pase a ser de máxima prioridad; esta jerarquización conduce a plantear nuevas y más facilitadoras condiciones de trabajo y a una preocupación principal por la formación, la capacitación y la actualización permanente de los docentes.

j) **El reconocimiento del protagonismo de la escuela y de sus actores no agota el proceso de planteamiento en ella.** Este reconocimiento conduce al **planteamiento de nuevos espacios y agentes de la educación y de modalidades educativas no convencionales**, en que la comunidad se reconoce en este nuevo rol y pasa a desempeñar funciones educativas esenciales. De ahí, la importancia creciente que ha ido asumiendo, para los planteamientos transformadores, la educación popular y comu-

nitaria y las diversas modalidades de la educación no formal, con el consiguiente reconocimiento y validez de sus acciones educativas.

k) La investigación educativa ha estado concentrada, en la concepción tradicional aún vigente, en los ámbitos académicos especializados, con escasa o nula vinculación con la política educativa y los procesos de cambio y transformación. Para el diseño y desarrollo de modelos transformadores es imprescindible el aporte de la investigación pero, también, una nueva concepción de la misma. La investigación debe convertirse en un insumo permanente de la política y de los procesos de transformación educativa y debe acompañarlos en todos los niveles, con particular énfasis en los de la escuela, del aula y de la comunidad. Se hacen necesarias nuevas concepciones y nuevas metodologías que posibiliten enriquecer y complementar el proceso de pensamiento y de reflexión que hemos reseñado y que conviertan a la investigación y a la experimentación educativa en el laboratorio permanente de ideas y propuestas que permitan reorientar los procesos transformadores.

Esta enumeración, posiblemente incompleta, de áreas y temas, intenta mostrar que el pensamiento pedagógico brinda condiciones adecuadas para encarar los imprescindibles procesos de transformación de la educación argentina y latinoamericana y para convertir a la década del 90 en la década de la transformación.

Así lo ha entendido la actual conducción educativa nacional y así lo están planteando muchos de los países latinoamericanos. Por ello, la reciente reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO, realizada en Quito, en abril de 1991, ha asumido en su recomendación final a la transformación educativa como la estrategia para posibilitar las metas y los planes nacionales de acción de dicho Proyecto.

## **Planificación y transformación de la educación**

El proceso de transformación exige una concepción de la planificación que supere las limitaciones y rigidez de la planificación tradicional o normativa, expresada habitualmente en el plan-libro. También en la

década del 80, el debate sobre la planificación, su crisis, la necesidad de nuevos marcos conceptuales y de metodologías renovadas, permitió avanzar significativamente en esta área.

En numerosos trabajos personales y de otros colegas de Argentina y de América Latina, hemos ido planteando las tendencias principales y las bases conceptuales y metodológicas de una planificación en la que la transformación de la educación sea el aspecto central.

Los lineamientos del debate de los 80, que hemos reseñado en el punto anterior, le darán contenido verdaderamente transformador a la planificación. Es necesario desarrollar una planificación que sea ámbito propicio para la discusión y la reflexión sobre los grandes temas de la educación y de la política educativa, que incorpore a todos los actores en el proceso planificador, que disponga de metodologías e instrumentos renovados; en fin, que sea un proceso que enriquezca y contribuya a orientar y a definir los contenidos principales de la transformación educativa.

Esta **planificación dinámica** -como la hemos llamado en trabajos anteriores- o **estratégica**, debe asumir a la transformación como un proceso amplio, abierto y flexible de largo plazo y no como una propuesta rígida y normativa, como ocurrió con las reformas educativas de la década del 70. Al superar la concepción de plan-libro, no debe expresarse a la transformación solo en documentos y planes, sino que debe darse en múltiples modalidades que manifiesten el protagonismo plural de todos los actores y la complejidad y heterogeneidad del sistema educativo.

En este proceso participativo y dinámico de planificación deben tomarse en cuenta las lógicas diferenciadas de los distintos actores del sistema educativo. Cada una de ellas expresa "subculturas" propias y, a veces, disímiles, e intereses y necesidades contrapuestos. La planificación debe incluir, por lo tanto, un componente de negociación y concertación que posibilite alcanzar acuerdos y equilibrios.

Este enfoque de la planificación exige apuntar al "corazón" de los problemas; por ello se necesitan diagnósticos y estudios que establezcan factores causales profundos y permitan conocer y actuar sobre factores periféricos.

El proceso transformador de largo plazo - aunque partiendo del aquí y ahora- necesita del diseño de escenarios prospectivos o alternativos que permitan una mayor fundamentación de las decisiones del presente. Estos escenarios permitirán construir, asimismo, condiciones de viabilidad para la transformación, condición esencial en el nuevo enfoque de la planificación.

En estos casi dos años, en que hemos asumido la conducción de la planificación de educación en nuestro país, en el marco de una política educativa transformadora, se ha trabajado intensamente en la "refundación" de la planificación educativa, su articulación con las políticas de federalización y de integración del sistema educativo y, muy especialmente, en generar las condiciones técnicas y metodológicas para ponerla al servicio del proceso de transformación de la educación, encarado en forma concertada por la conducción nacional y las conducciones provinciales.

Se han llevado a cabo numerosos seminarios y talleres nacionales y regionales, se ha encarado una estrategia de capacitación y renovación conceptual y metodológica de la planificación educativa y se ha trabajado conjuntamente con las provincias y las universidades.

Por ello se ha conformado la **Red Federal de Planificación y Gestión de la Educación**, en la que participan todas las jurisdicciones educativas y las universidades. Esta Red ha organizado, asimismo, cinco sedes regionales, con provincias y universidades de cada región y una Red Académica, que vincula a las universidades en lo referente a las áreas de política, planeamiento y administración de la educación.

Esperamos que esta estrategia conceptual, organizativa y metodológica de planificación permita apoyar efectivamente al imprescindible y urgente proceso de transformación de la educación argentina y constituya una experiencia útil -en sus aciertos y en sus errores- para los países hermanos de América Latina.

Buenos Aires, mayo 1991.

## BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

- CEPAL-UNESCO-PNUD, *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1987.
- Fernández Lamarra, Norberto, "Educación: bases para un proyecto transformador", en *Revista El Proyecto Nacional*. Fundación Lealtad, octubre 1988.
- Fernández Lamarra, Norberto, *La Planificación de la educación frente a los desafíos del desarrollo educativo de América Latina*, Unesco-OEA, junio de 1983.
- Fernández Lamarra, Norberto, *La Planificación y la Administración en el marco de la transformación y la educación en la Argentina. Experiencias, problemas, perspectivas*. DGPE/MEJ, Bs. As., 1990.
- Fernández Lamarra, Norberto, *Nuevas perspectivas de la planificación en un proceso de transformación de la educación*, Ministerio de Educación y Justicia. UNESCO-OREALC, Buenos Aires, Noviembre de 1990.
- Fernández Lamarra, Norberto y Aguerrondo, Inés, "Las reformas de la educación en América Latina. Análisis de algunos procesos nacionales" en *Mudanças educacionais na América Latina*, Universidad Federal do Ceará, Brasil, 1983.
- UNESCO, *Las reformas de la educación: experiencias y perspectivas*, París, 1981.
- Wolfe, Marshall, *Estilos de desarrollo y educación: un inventario de mitos, recomendaciones y potencialidades*, UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto DEALC, Buenos Aires, octubre 1980.



## Las Innovaciones Curriculares Provinciales como Aporte a la Transformación de la Educación

Por: *Inés Aguerrondo  
Beatriz Uralde  
Leticia Walther*

*En este documento, elaborado en la Dirección General de Planeamiento Educativo, las autoras plantean cuáles son los ejes en que se debe sustentar una propuesta pedagógica acorde con una política de transformación educativa. Para ello, sostienen, es necesaria una discusión previa de las características que asume actualmente la problemática curricular, en tanto elemento principal de dicha propuesta.*

*Las conclusiones y recomendaciones que se explicitan, surgen del análisis de distintos documentos curriculares provinciales, a partir de una metodología participativa con dichas jurisdicciones políticas, para repensar conjuntamente la adecuación de la instancia curricular a una realidad educativa signada por cambios profundos y que exige una continua revisión de los marcos de referencia en los que se sustenta la práctica educativa.*

### Presentación \*

En la actualidad nuestro país está llevando a cabo un profundo e irreversible proceso de transformación estructural que afecta aspectos centrales de la sociedad argentina. Las instituciones nacidas como producto del proyecto del país de fines del siglo pasado, que fueron básicas para nuestro desarrollo durante más de un siglo, están siendo reorganizadas en la búsqueda de modelos más coherentes con los requerimientos y necesidades de nuestro pueblo.

\* Elaborado por el Lic. Norberto Fernández Lamarra, Coordinador General de Planeamiento del Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina, bajo cuya responsabilidad, en el marco de la Dirección General de Planificación Educativa a su cargo, fue preparado el documento que aquí se presenta.

En el campo de la educación también se ha asumido como imprescindible una profunda transformación. Esta es una necesidad sentida y compartida desde hace largo tiempo pero nunca, hasta ahora, adecuadamente respondida. También se plantea el fortalecimiento de un proceso de verdadera federalización, lo que implica la construcción de nuevos canales de participación entre los distintos integrantes de la Nación. Esto está siendo desarrollado en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Por ello, la transformación y la federalización de nuestra educación constituyen dos de los ejes básicos de la política que se ha planteado el Ministerio de Educación y Justicia, por lo que está llevando a cabo diversas propuestas, proyectos y acciones tendientes a concretarlos. Estos ejes de la política educativa han llevado al replanteamiento de las concepciones y metodologías de la planificación a fin de que contribuya a este proceso transformador y federal de nuestra educación. Desde el año pasado y durante el corriente hemos trabajado intensamente en esta dirección conjuntamente con las provincias y las universidades. La constitución y financiamiento de la Red Federal de Planeamiento y Gestión de la Educación se ha convertido en una de las estrategias esenciales de este accionar.

Uno de los aspectos más importantes del nuevo modelo de planificación educativa en elaboración es la revalorización de los aspectos de calidad y contenidos de la educación, ya que se asume que el campo básico donde se expresan las políticas educativas es el del currículo entendido en un sentido amplio.

Por ello la necesidad de elaborar federalmente marcos comunes curriculares para los distintos niveles y modalidades educativas.

Con este estudio pretendemos abrir un espacio de discusión y elaboración para la reflexión conjunta de nuestro Ministerio y de las jurisdicciones provinciales, ofreciendo algunos elementos que permitan centrar la discusión en los ejes nodales desde los cuales se debería estructurar una nueva propuesta educativa.

Por la significación del currículo en la política educativa es que hemos tomado esta problemática. Pero la importancia política del currículo no se expresa solamente en los temas que incluye, sino que debe ser discutida desde las conceptualizaciones subyacentes que organizan y dan sentido a los contenidos.

*Por esto, para acordar un nuevo currículo, el primer paso es el reconocimiento de qué concepciones de currículo, de aprendizaje, de conocimiento y de intervención pedagógica se asumen. También hay que plantear la discusión y el acuerdo sobre qué definiciones de estos mismos elementos serán la que se desea que informe el Proyecto Educativo Nacional futuro.*

Nuestro país ha iniciado ya un proceso de transformación educativa que se expresa en las provincias en múltiples intentos de innovación y en diferentes experiencias de cambio. Ellas son el material que se ha privilegiado como indicador de la profundidad de los cambios emprendidos y de la existencia de diferentes concepciones que coexisten en nuestra realidad.

Este es el material que se ofrece en este trabajo, el cual se inicia con un primer punto donde se explicita el marco conceptual para la definición del currículo. En segundo lugar, se presenta un somero análisis de algunas características de los documentos curriculares para el nivel primario vigentes hoy en las provincias, así como el estado actual de la discusión para su transformación.

El punto tercero se centra en la descripción de las definiciones conceptuales que subyacen a las innovaciones emprendidas. Todas ellas asumen explícitamente concepciones de conocimiento, de aprendizaje, de intervención pedagógica, muchas veces opuestas o no coincidentes, pero cuya discusión debiera ser la base para la construcción de un nuevo currículo nacional.

Finalmente se ofrece una descripción de algunas características de la gestación e implementación de las innovaciones curriculares que pueden ser útiles para los futuros procesos de transformación en la medida en que muestran las consecuencias positivas y negativas de determinadas opciones de implementación.

Con referencia a la estrategia metodológica, se puede adelantar que la base material con que se trabajó fue, por un lado, el conjunto de documentos curriculares vigentes para la enseñanza primaria en las provincias, los que se recopilaron y analizaron comparativamente; y, por otro, una estrategia de recolección de información en terreno gracias a la cual cinco especialistas del interior del país recorrieron todas las provincias realizando entrevistas con informantes clave (funcionarios políticos, supervisores y personal docente) y visitando algunas de las innovaciones detectadas. Previo a ello se habían llevado a cabo en cada provincia trabajos descriptivos de carácter exploratorio a cargo de funcionarios

o especialistas locales.

La estrategia metodológica se completó, por fin, con una serie de reuniones de trabajo entre el equipo del interior y el central.

Se considera necesario señalar la importancia y significación de la misma, ya que ha permitido una elaboración conjunta y consensuada entre especialistas de las provincias y de cada región con los funcionarios y técnicos de este Ministerio. De esta manera se aportan y se enriquecen mutuamente concepciones teóricas y metodologías y experiencias profesionales complementarias, posibilitando una tarea de construcción colectiva que es imprescindible cuando se necesita recorrer caminos difíciles y complejos como son los de la transformación y la federalización de nuestra educación.

Cabe consignar que este trabajo ha sido realizado con la cooperación técnico/financiera de la OEA, a través del Proyecto Especial Multinacional de Desarrollo Educativo y con la cooperación de las autoridades y especialistas de todas las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

La Dirección General de Planificación Educativa del Ministerio de Educación y Justicia intenta contribuir con este documento al desafío de resignificar el rol de la planificación, ofreciendo los elementos técnicos para facilitar el camino de los acuerdos de base político-técnicos que constituirán el necesario marco nacional del futuro sistema federal de educación, a partir del cual las jurisdicciones provinciales y las regiones realizarán las adecuaciones que sean necesarias y convenientes. De esta manera, este sistema federal reflejará tanto los objetivos y contenidos que contribuyan a la unidad e identidad nacional como los que expresen la rica diversidad cultural de cada región y de cada provincia.

## **1. Elementos Conceptuales Sustantivos para la Definición del Currículo**

El currículo es una de las expresiones a través de las que se manifiesta formalmente la voluntad educativa de una determinada sociedad. En este sentido, es mucho más que una mera formulación de contenidos temáticos, ya que en él se manifiestan las finalidades y funciones que esa sociedad encomienda a la educación y que se concretan en la elección de un proyecto pedagógico.

gico específico.

Entonces, el currículo -tanto en el plano de su diseño como en el de su implementación- se constituye en una clara manifestación de una política educativa, ya que en su marco convergen y se corporizan las finalidades educativas que, al menos formalmente, propone. De lo anteriormente dicho se desprende tanto **el carácter social del currículo como su significación en cuanto eje nodal de un modelo pedagógico.**

Es por eso que cualquier propuesta de transformación educativa no puede soslayar la importancia de una transformación curricular que implique la revisión de las concepciones básicas que sustenta la propuesta educativa.

En nuestra realidad, desde hace por lo menos dos décadas, se han sucedido intentos de transformación que han partido del replanteo del currículo. Desde que se realizó la transferencia de los niveles preprimario y primario a las provincias, ha existido una serie de **propuestas de lineamientos curriculares en cada una de ellas, que trataron de guiar los necesarios cambios que se suscitaban ante esta nueva situación.**

Ahora bien, cada vez se hace más evidente que los documentos curriculares que expresan los contenidos temáticos y las metodologías de enseñanza orientadores, al menos formalmente, de las propuestas pedagógicas de las distintas provincias del país se encuentran, mayoritariamente aunque no de forma generalizada, impregnadas de concepciones que no permiten acompañar a los procesos de cambio que constantemente se presentan en la sociedad y, en este sentido, puede decirse que tienen una orientación conservadora.

Buena parte de los diseños curriculares para el nivel primario que están vigentes en la actualidad en las diferentes provincias datan de los años del Proceso Militar, implementados en 1978 a partir de la Recomendación N° 11 del Consejo Federal de Educación reunido en La Plata el 17 de diciembre de 1976, sesión en la cual se aprobaron los contenidos mínimos de la educación primaria para todo el país, con los consecuentes sesgos de tipo político - ideológico que ello conlleva. (Ver pto. 2.1)

Se debe agregar, por otro lado, que en todos estos años los avances en las distintas disciplinas que orientan el currículo han sido muy significativos. Avances que no aparecen reflejados todavía en gran

parte de los diseños curriculares provinciales ni en la totalidad de las prácticas pedagógicas institucionales, aunque como veremos más adelante en ambos aspectos, de manera más o menos incipiente, con mayor o menor grado, con mayor o menor sistematicidad, se encararon proyectos o acciones tendientes a la incorporación de estos avances.

Al respecto es oportuno llamar la atención sobre el hecho de que las innovaciones que se han venido propiciando y realizando en las distintas instancias educativas (estén formalizadas o no) pueden leerse como ejemplos de intentos de adecuar las propuestas curriculares a una realidad cambiante y dinámica.

Ahora bien, es evidente que en una redefinición de la propuesta de enseñanza ocupa un lugar central la discusión de la problemática curricular en sentido amplio, ya que no se puede pensar en un cambio educativo sin poner en consideración cómo variarán los métodos de enseñanza, los contenidos temáticos, la organización de la institución enseñanza, la formación de los docentes, y muchos otros elementos que interjuegan para llevar adelante esa propuesta pedagógica.

No obstante esta gran diversidad y de heterogeneidad de elementos que hacen al proceso educativo, se da por sentado que es en el diseño curricular donde se plasman los objetivos y finalidades que idealmente guiarán a una determinada propuesta pedagógica. Objetivos y finalidades que necesariamente hacen a una particular concepción de la educación y de sus relaciones con la sociedad que se cristaliza en la proposición de contenidos, metodologías y actividades específicas.

Al señalar esto se está haciendo referencia a dos realidades que conviene dejar asentadas: por un lado se quiere explicitar que los documentos curriculares son siempre un documento político, y por otro lado que conllevan una dimensión social. Esto implica un reconocimiento de que en estos documentos se encuentran expresadas significaciones sociales que son producto de los procesos por los que atraviesa una sociedad.

De cualquier forma, se sabe que hay una distancia (a veces mayor y otras menor, pero siempre existente) entre los documentos en los que se consigna el diseño curricular y lo que pasa en la realidad de cada escuela, de cada práctica pedagógica, distancia que es producto del carácter dinámico de los procesos educativos y de la definición de cada institución educativa en tanto proceso de construcción social.

Por lo anterior es que debe considerarse que la noción de currículo tendrá que ser abierta, en el sentido de que no puede estar circunscripta a los meros contenidos o metodologías prescritos en los documentos curriculares (es decir a los diseños), sino que tiene que contemplar su puesta en práctica y, más aún, la emergencia en la realidad de aquellos aspectos que no están contemplados desde la propuesta curricular formal.

Si se acuerda con esto, se puede hablar propiamente del currículo en tanto proceso, dada la naturaleza dinámica del camino entre lo explícito (teoría y normativa) y la realidad (práctica). La propuesta curricular deja, entonces, de ser vista como un producto estático que define per se una realidad pedagógica, para pasar a ser revisada en términos de los insumos de una realidad que muestra constantemente una fractura entre los supuestos y los postulados de los diseños curriculares y las demandas y necesidades que emergen de las prácticas institucionales.

Lo señalado habla de la necesidad de una redefinición del currículo en términos de su innegable papel central en un proceso de transformación educativa. Por tanto, sería conveniente que las futuras discusiones y acuerdos sobre la temática curricular contemplaran la mayor explicitación posible de los lineamientos básicos en los que se sustenta la propuesta pedagógica.

Esa explicitación tiene que ser entonces necesariamente clara en cuanto a los elementos que se consideran, a fin de que sea lo suficientemente flexible y abierta como para dar cabida a los procesos permanentes de innovación pedagógica o de adecuación de la práctica curricular a las distintas realidades regionales y sociales. Esto último es particularmente importante en una sociedad caracterizada por la heterogeneidad social y diversidad cultural.

Para lograr que una propuesta curricular tenga estas características, pareciera pertinente la creación de ámbitos políticos y técnicos integrados por representantes de los diferentes sectores del sistema educativo a fin de discutir acerca de los ejes fundantes de sus lineamientos básicos.

*En estos ámbitos, la participación protagónica de los agentes del sistema educativo se constituye en insoslayable, ya que la generación de una propuesta curricular, con las características que se han señalado, sólo es factible en la medida en que su proceso de gestación sea abierto y consensuado como para posibilitar un proceso de construc-*

*ción permantente del currículo.*

En este marco, si se quiere propiciar una discusión de carácter nacional, es imprescindible un proceso de análisis y revisión sobre cuáles son las características de los documentos curriculares vigentes y también sobre qué es lo que está pasando efectivamente hoy con las propuestas curriculares formales.

No obstante, este análisis no debe ser considerado como una mera revisión y evaluación crítica sino que debe partir de la necesidad de recuperar las experiencias que las distintas jurisdicciones vienen realizando en este campo, así como sus necesidades e inquietudes, para que puedan constituirse en un insumo fundamental para la discusión de esta problemática.

*Esto es, generar una estrategia que implique tanto una valorización de los esfuerzos que se vienen realizando en cuanto aportes para un proceso de construcción del currículo, como también un reconocimiento de que la dinámica curricular de cada provincia no se refleja exclusiva ni básicamente en sus diseños, sino que está presente asimismo, y de manera fundamental, en los procesos pedagógicos institucionales, que son producto de la realidad, y para cuya aprehensión se requiere generar acciones específicas.*

Ahora bien, aunque es cierto que en la mayoría de las provincias subsiste la vigencia de los diseños curriculares de nivel primario implementados a partir de 1979, habilitadas por el Decreto 940/72 que autoriza la ejecución de experiencias en todo el sistema educativo nacional, las diferentes jurisdicciones han venido realizando proyectos y acciones tendientes a la modificación de algunos de los aspectos de la propuesta pedagógica.

Más que a orientaciones emanadas del Ministerio de Educación Nacional, el surgimiento de estas propuestas de innovaciones curriculares generadas por los distintos gobiernos provinciales, ha respondido a inquietudes y necesidades regionales. Esto es importante ya que permite una lectura de estos intentos como demanda por parte de las provincias de un cambio en los lineamientos político-pedagógicos que enmarcan este nivel.

Estos intentos, por otra parte, dan cuenta del carácter dinámico que asume la puesta en práctica de cualquier diseño curricular, que supone logros y avances, pero también obstáculos y limitaciones.

Desde esta perspectiva, las innovaciones



promovidas en las provincias no sólo manifiestan la necesidad de transformar la propuesta curricular según los nuevos requerimientos, sino que aportan elementos orientadores a tener en cuenta para efectuar esta transformación.

Una tarea de sistematización de los procesos de gestación e implementación de los esfuerzos que en este sentido se vienen realizando en las distintas zonas del país, se constituye, entonces, en otro valioso insumo para una necesaria discusión política y técnica sobre los ejes estructurantes de una nueva propuesta curricular.

## **2. La Situación del Currículo de la Enseñanza Primaria: Documentos Curriculares e Innovaciones**

### **2.1. LOS DOCUMENTOS CURRICULARES VIGENTES**

De las 24 jurisdicciones que componen la República Argentina, en 14 continúan vigentes los diseños o lineamientos curriculares para el nivel primario implementados a partir de 1979 (Corrientes, Chaco, Entre Ríos, Santa Fe, San Juan, La Rioja, Río Negro, Neuquén, Santa Cruz, Catamarca, Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Tucumán).

Siete provincias han implementado nuevos diseños o lineamientos en los últimos años (en 1986 Misiones, Buenos Aires, La Pampa y Capital Federal; en 1987 Córdoba, con carácter "ad referendum" y en 1990 San Luis. Caso especial es el de Tierra del Fuego, ya que en esta jurisdicción el documento curricular actualmente vigente es el que fue elaborado por la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires -Capital Federal- en el año 1986).

Por último, en tres provincias se presenta una convivencia de lineamientos que datan de distintas fechas, de acuerdo a los ciclos del nivel primario. En Formosa, los correspondientes al segundo y tercero fueron implementados en 1982 mientras que los del primero rigen desde 1989; en Mendoza, los del segundo y tercer ciclo datan de 1987 mientras que los del primero son de 1986; en Chubut, los correspondientes al primer ciclo se implementan en 1986 mientras que los del segundo y tercero se mantienen vigentes desde 1979.

Una primer lectura de esta información podría indicar que en poco más de la mitad de las jurisdicciones argentinas no ha existido una renovación curricular, o bien que en el resto se ha gestado o implementado un cambio curricular que ha concluido con la creación de nuevos diseños.

No obstante, esta lectura sería fragmentaria, ya que la realidad de las características que hacen al desarrollo curricular va mucho más allá. Recordemos que a lo largo de la fundamentación conceptual se ha planteado que la instancia curricular está dada no sólo por su aspecto normativo y formal (que se corporiza en los documentos), sino -y de manera fundamental- por los procesos educativos que se dan en cada provincia y que no necesariamente aparecen reflejados en sus diseños o lineamientos curriculares.

*Así, a pesar de que en buena parte de las provincias continúan implementándose -al menos formalmente- los documentos curriculares para el nivel primario elaborados en 1978 y puestos en vigencia en 1979, en la última década se ha producido un movimiento muy significativo marcado por una tendencia de renovación curricular.*

Se observa, por una parte, que algunas provincias han encarado este proceso a través de una propuesta circunscripta a la modificación de los contenidos de los lineamientos curriculares vigentes desde la época del gobierno militar.

Por otra parte, se encuentra el caso de aquellas provincias que se han planteado un proceso más general de transformación curricular (o al menos no expresamente centrado en una modificación de contenidos). La fase en que se encuentran estas propuestas en las provincias difiere ampliamente entre sí.

Para ilustrar esta situación cabe señalar que mientras que en Salta se llegó a la instancia de elaboración de Nuevas Bases Curriculares (aunque por problemas de índole financiera no pudieron implementarse), en Santa Fe, a pesar de que se han hecho varios intentos de modificación curricular desde 1984, no se han plasmado en actividades concretas, a pesar de que esta provincia encara desde esa fecha reformas en los niveles medio y terciario.

A su vez, otras provincias se han planteado encarar sus proyectos de renovación a través de la realización de distintas actividades que -con mayor o menor grado de desarrollo y cobertura- actualmente se

llevan a cabo en cada una de estas jurisdicciones.

En síntesis puede decirse que hay una clara intencionalidad de modificación de los lineamientos curriculares vigentes en estas provincias desde 1979, independientemente de la multiplicidad de caminos y avances que cada una de ellas ha seguido y ha podido concretar con tal mira.

También se percibe una tendencia a la renovación en aquellas jurisdicciones que habiendo modificado en los últimos años los lineamientos curriculares para algunos ciclos del nivel primario, mantienen vigentes los correspondientes a otros ciclos que fueron implementados en períodos precedentes a la gestión democrática.

Así, en la mira de romper con esta convivencia, a través de la substitución de los viejos lineamientos, Formosa -aunque aún no están vigentes- ha elaborado ya nuevos lineamientos para el segundo y tercer ciclo y en Chubut se está trabajando en una propuesta de adecuación curricular que pretende modificar los vigentes para estos mismos ciclos. En este último caso, la propuesta está enmarcada en un proyecto más global de cambio curricular.

Por último cabe destacar que las provincias en las que se encuentran vigentes nuevos diseños o lineamientos curriculares, no agotan en la elaboración e implementación de los mismo, sus procesos de renovación curricular.

En Misiones se ha planteado una propuesta de una mayor pautaación de contenidos y objetivos del diseño implementado en 1986; en Córdoba se ha iniciado un proceso de revisión y reelaboración de los lineamientos curriculares de 1987 como base para un nuevo diseño; Mendoza ha propuesto modificaciones de algunas áreas de contenidos, tarea que actualmente encara a través de distintas acciones; y en Tierra del Fuego, aunque a un nivel de propuesta, se ha manifestado la intención de construir un currículum propio para su jurisdicción (recordemos que el vigente es el elaborado por la M.C.B.A.).

Asimismo, si bien en la provincia de Buenos Aires y en Capital Federal se ha decidido no modificar los diseños curriculares vigentes desde 1986, actualmente se están encarando una multiplicidad de acciones y propuestas tendientes a analizar y propiciar una mayor pertinencia de la propuesta curricular con su desarrollo en la práctica educativa.

El estado en que se encuentran los distintos diseños o lineamientos provinciales, así como las propuestas o acciones que se vienen planteando en cada jurisdicción en cuanto a la idoneidad de su modificación o no, posibilitan aportar elementos en el sentido de que la instancia curricular va mucho más allá de lo expresado en los documentos que -al menos formalmente- la sustentan.

Esto es importante porque ya desde el plano de la intencionalidad-independientemente de que ésta se concrete o no a través de propuestas o acciones específicas- aparece claramente manifestada una preocupación por parte de las autoridades educativas (y seguramente del resto de los actores intervinientes en el proceso educativo) de que el desarrollo de la práctica pedagógica que se viene efectuando en cada provincia no necesariamente se encuentra expresado en sus documentos curriculares.

Ahora bien, cabe enfatizar aquí que los esfuerzos de innovación curricular no se encuentran expresados exclusivamente en la intencionalidad político-técnica de modificación de los documentos, sino también -y quizás fundamentalmente- en la diversidad de experiencias que se vienen desarrollando en las distintas jurisdicciones y que conllevan implícita -sea a nivel de proyecto, o del desarrollo de acciones concretas- una propuesta de modificación curricular.

De esta forma, las experiencias educativas que se vienen impulsando en las distintas provincias -así como los elementos tanto de índole conceptual como práctico/metodológicos que las conforman- deben ser considerados como procesos que dan cuenta de lo que se ha denominado desarrollo curricular. De ahí que su lectura se convierta en esencial si se pretende tener una imagen global de los distintos aspectos que hacen a la instancia que venimos analizando.

*En este sentido las innovaciones educativas detectadas y analizadas por los especialistas regionales son una clara muestra de este proceso de resignificación de una propuesta curricular formal a través del desarrollo de acciones y prácticas concretas tendientes a su reforzamiento, replanteo parcial o modificación global.*

## 2.2. QUE SE DEFINE COMO INNOVACION CURRICULAR

Un aspecto del que interesa dar cuenta aquí es

el relativo a las definiciones de innovación curricular que subyacen en las experiencias analizadas, ya que a través de ellas se encuentra una expresión del sentido o direccionalidad general en que se enmarcan.

*Lo primero que se observa al hacer una lectura global de estas definiciones es que aluden a propuestas que se plantean como objetivo central de generación de cambios educativos de índole cualitativa.*

De esta forma, las experiencias se encaran bajo un planteamiento del mejoramiento de la calidad de la educación propiciando acciones, ya sean en la totalidad del sistema educativo, o en algunas de sus partes, así como modificando uno o varios aspectos de la instancia político/pedagógica institucional.

Pero más específicamente, con algunos ejemplos regionales evidencian qué vertientes presenta el sentido que se le otorga a las innovaciones.

**En las provincias que conforman la región del Nuevo Cuyo, en general parece existir un acuerdo respecto a que referirse a innovación es hablar de cambio. En este caso, se estaría haciendo alusión no a un proceso natural sino al tipo de transformación que se caracterizaría, ya sea en algunos o varios de sus componentes, por ser resultado de una acción planificada y consensuada, tener continuidad, y factible de ser reajustada y evaluada según los requerimientos y demandas de la realidad.**

Si bien se visualiza que dichos cambios deberían ser el resultado de una planificación que debe tener estrecha relación con las metas y objetivos de las políticas educativas de cada provincia, el alcance de las experiencias desarrolladas en la región a partir del 1984 y que han sido detectadas en este trabajo, cubren un amplio espectro.

Podemos así señalar experiencias puntuales como pueden llegar a considerarse las modificaciones parciales en los contenidos (por ejemplo, la introducción de la psicolingüística o la enseñanza de idiomas), hasta intentos de producir cambios de mayor envergadura (como la conformación de nuevas estructuras organizativo-administrativas y técnico-pedagógicas a través de propuestas de regionalización y nuclearización).

**En el caso de la región del Noroeste (NOA), los significados asignados a innovaciones curriculares cubren también una gama amplia, como se puede obser-**

var en las siguientes definiciones detectadas en las experiencias analizadas: "Son transformaciones del proceso educativo"; "Es una actualización integral adecuada a las necesidades propias de la escuela, la región, la provincia y la Nación"; "Cualquier intento, por más pequeño que sea, que contribuya a mejorar la calidad de la educación"; "Hacer efectiva la educación integral".

En cuanto a la región Centro, también se presentan diferentes sentidos de la innovación. Mientras que algunas experiencias se plantean en un marco, o como componentes, de una transformación más global del sistema educativo (involucrando modificaciones tanto de índole político como pedagógico institucional), otras se desarrollan con un carácter más puntual o atomizado, ya que apuntan a la generación de cambios parciales en algunas áreas o aspectos del sistema educativo, y que pueden presentar o no un cierto nivel de articulación.

Los ejemplos regionales citados no sólo dan cuenta de la diversidad de sentidos que se le otorgan a las innovaciones analizadas, sino que permite apuntar que precisamente este sentido conllevan implícito el alcance que éstas tienen dentro de cada sistema educativo provincial.

Así, de acuerdo a la naturaleza de cada innovación, se observa que algunas se plantean desde su origen la vigencia o implementación generalizada en todas las escuelas primarias, mientras que otras se constituyen con carácter de experiencia piloto o de aplicación voluntaria, previendo, aunque no necesariamente en todos los casos, su generalización en una etapa posterior.

De la misma forma, el alcance que se propone cada una de éstas se relaciona también de forma muy directa con las dependencias institucionales que se involucran en su gestación e implementación, así como el tipo y cantidad de agentes educativos que se requieren afectar para su funcionamiento. Pero sobre esto se volverá más adelante.

### 3. Conceptualizaciones Subyacentes en las Innovaciones Curriculares

La política curricular representa para cualquier

gestión educativa una acción relevante para su capacidad de incidir en la distribución de conocimientos dentro del sistema educativo y en la transformación de las prácticas pedagógicas, debido que a través de sus lineamientos establece los criterios de selección y ordenamiento del currículo y orienta los procesos de transformación, fijando además la responsabilidad y autonomía que los diferentes actores tienen respecto a él.

*Ahora bien, toda política curricular se halla sustentada en una determinada forma de entender el currículo, que a su vez refleja una concepción específica del proceso educativo.*

En la medida en que el currículo se plantee como el marco teórico orientador de un determinado proyecto educativo, debe dar cuenta y contener la complejidad que caracteriza la acción educativa, no sólo en sus fundamentos y en sus aspectos prescriptivos, sino contemplando un grado de flexibilidad que permita su revisión y ajuste permanente.

*El hecho educativo es un proceso complejo conformado por las intenciones que la escuela se propone, las prácticas pedagógicas, las teorías que las sustentan y la realidad donde estas prácticas se desarrollan.*

Las prácticas pedagógicas y las teorías en que éstas se apoyan se conjugan en la producción del discurso pedagógico; es a veces el discurso teórico lo que induce a una transformación de las prácticas efectivas de los maestros, pero es también con frecuencia la necesidad de modificar experiencias no exitosas de enseñanza lo que "empuja" a una búsqueda teórica que modifica el discurso.

Como se ha planteado anteriormente, una de las categorías señaladas para el relevamiento y el análisis de las experiencias es el discurso pedagógico en que se sustentan.

*Por los alcances de este trabajo nos limitaremos a realizar un análisis de las teorías que explícita o implícitamente sustentan las diferentes innovaciones, a través de tres conceptos que consideramos estructurantes de una propuesta pedagógica: la concepción de aprendizaje, de conocimiento y la intervención pedagógica.*

Cabe aclarar que la discriminación entre concepción de aprendizaje, intervención pedagógica y concepción de conocimiento es una decisión de orden metodológico ya que aunque partimos de una perspectiva

que sostiene que estos elementos se encuentran íntimamente vinculados entre sí guardando una relación de interdependencia, una diferenciación de estos aspectos facilita el relevamiento y la organización de la información recogida.

### 3.1. CONCEPCION DEL CURRICULO

#### *Aspectos curriculares modificados en las distintas propuestas*

A partir del año 1984 con el paso del régimen autoritario al gobierno democrático, las pautas emanadas de la reunión del Consejo Federal de Educación en 1976 pierden de hecho su carácter prescriptivo, abriéndose, por lo tanto, un espacio para la generación de nuevas propuestas educativas.

En este punto creemos necesario recordar que el período elegido para el análisis de las innovaciones curriculares, no implica desconocer que algunas de ellas tienen su origen en los años anteriores, como es el caso del "Proyecto de atención al niño con dificultades de aprendizaje en el 1er. ciclo" de la provincia del Chaco, que continuó implementándose en las gestiones democráticas posteriores con sus pertinentes ajustes y modificaciones.

*De cualquier forma, es efectivamente a partir del 1984 que son impulsadas la mayoría de las innovaciones curriculares tendientes a modificar aspectos diversos del nivel primario. Estas reformas con sus distintos grados de alcance y profundidad pueden leerse como intentos de responder a los avances que se suponen demanda la sociedad a partir de la nueva etapa política, y asumen en cada provincia distintas formas.*

En algunos casos esta demanda es interpretada desde lo pedagógico como una necesidad de apertura a nuevos conocimientos o de integración de nuevas disciplinas o áreas de aprendizaje que incorporen los avances científico-tecnológicos que se vinieron desarrollando en la sociedad, por lo cual fundamentalmente se van a revisar los contenidos de las diferentes disciplinas buscando la actualización de los mismos.

En otras provincias, en cambio, se considera a los documentos curriculares vigentes como "enciclopedistas" y "recargados de contenidos". Por lo tanto su revisión tiene como objetivo seleccionar aquellos que se consideren más relevantes para reubicarlos en los



diferentes ciclos y garantizar su verticalidad a lo largo de todo el nivel.

**En cambio, en otras jurisdicciones se evalúa como necesario el abordaje de formas de enseñanza-aprendizaje menos rígidas y propiciadoras de una mayor participación de los alumnos, por lo que se proponen un cambio metodológico.**

Un grupo de jurisdicciones (San Luis, Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Capital Federal, La Pampa) considera necesario **revalorizar la escuela pública y reformar la totalidad del currículo escolar**, modificando por lo tanto, aspectos sustanciales tales como la concepción de aprendizaje y del conocimiento, una nueva representación de la intervención pedagógica y del rol docente. En estos casos las propuestas curriculares, debido a la profundidad de sus reformas, adquieren un carácter fundacional fuertemente ligado a la voluntad política de tomar posesión de un proyecto educativo que se diferencie claramente del gobierno militar.

Cada provincia retoma así, a partir de la lectura de su realidad y de las posibilidades y obstáculos que ésta le presenta, la construcción de un discurso pedagógico que había quedado entre paréntesis.

Pero este discurso no es construido linealmente, sino que surge fragmentario y contradictorio en el interior de las mismas provincias, en las que diferentes innovaciones son impulsadas con fundamentaciones que en algunos casos aunque teóricamente incompatibles se yuxtaponen en la realidad de las prácticas educativas.

#### ***Componentes curriculares modificados y concepciones curriculares.***

En lo que hace al cambio curricular, las reformas globales encaradas en algunas provincias presentan en común el intento de superar la concepción que identifica al currículo con el programa, es decir con el cuerpo de conocimientos estructurados y organizados que la escuela debe transmitir.

Casi todas interpretan que el hecho educativo se configura de manera compleja, que confluyen en su determinación las intenciones que la escuela propone, las diversas fuentes teóricas que sustentan la práctica, y la realidad donde ésta se desarrolla.

Para las nuevas propuestas realizadas por las

provincias, más allá de lo que entre sí se diferencien, o de las contradicciones que se alojan en cada una, no es suficiente con revisar, redefinir y reorganizar los contenidos cognitivos para cambiar la propuesta pedagógica, sino que es necesario explicar bajo una concepción diferente todos los aspectos que se vinculan para conformar la práctica educativa.

Como consecuencia de estas redefiniciones, algunos de los nuevos currículos intentan superar también el modelo curricular tecnológico, que fuertemente teñido por una interpretación conductista del aprendizaje, diseña una propuesta educativa cerrada. Esta concepción que presenta una visión lineal del proceso de aprendizaje, persigue la identidad entre el objetivo propuesto y la conducta final del alumno. Por este motivo, el énfasis de la organización curricular está puesto en la relación entre objetivos, contenidos y actividades. Desde esta perspectiva los objetivos son siempre conductas observables y por lo tanto los aprendizajes deben manifestarse, y por supuesto evaluarse, en conductas también observables. A cada objetivo le corresponde una conducta que da cuenta de su logro. Para esta interpretación del proceso de aprendizaje los distintos objetivos se encadenan sucesivamente para dar cumplimiento a objetivos más generales y abarcativos.

*En líneas generales tanto los nuevos documentos curriculares como los diseños e innovaciones de carácter más puntual implementados en las provincias, muestran, en cambio, una tendencia a presentar de manera más flexible y abierta la relación entre los diferentes componentes del currículo. Esto se manifiesta a través de la formulación de objetivos más amplios que actúan como orientadores para que los docentes organicen y contextualicen los contenidos en las actividades de enseñanza-aprendizaje que consideren más adecuada.*

Pero si bien en esta nueva organización de los currículos se puede interpretar que subyace una concepción diferente del aprendizaje, de la significación de los contenidos en la propuesta de enseñanza y del rol del maestro en el proceso de aprendizaje, no en todos los casos este cambio de modelo curricular implicó, al menos en forma explícita, la asunción de nuevas posturas teóricas al respecto. Por el contrario, en otros casos, a pesar que desde la fundamentación de la propuesta se asuma una posición constructivista del aprendizaje, la persistencia del modelo curricular tecnológico en sus presentación, la tinte de una perspectiva conductista.

A pesar de la tendencia señalada, en algunas

provincias las reformas se circunscribieron a los contenidos temáticos de las diferentes áreas o disciplinas. Estos fueron reemplazados por temas más actualizados, otros fueron suprimidos o se los reubicó en diferentes ciclos del nivel. Pero éstos cambios en la selección y organización de los contenidos, aunque en algunos casos hayan ocasionado necesariamente cambios también en lo metodológico, no fueron el producto de una reconceptualización de los diferentes ejes que determinan la propuesta educativa, por lo que los nuevos contenidos no aparecen en un contexto curricular que les confiera significatividad pedagógica. En algunos casos estos nuevos programas tienen inclusive fundamentaciones teóricas sustancialmente diferentes para cada disciplina.

### Modificaciones en la concepción del currículo

Las provincias emplearon estrategias diversas para promover los cambios que consideraron necesarios. Algunas de ellas, confiriéndole una importancia fundamental a la participación de los docentes en la elaboración de una propuesta curricular para que ésta fuera realmente implementada, iniciaron una serie de consultas a los maestros acerca de las necesidades que debiera satisfacer la reforma. Otras propusieron seminarios y jornadas de reflexión sobre temas que consideraron sustanciales para la constitución de un nuevo currículo.

Algunas provincias pudieron llevar a buen término este proceso, produciendo, en consecuencia, nuevos documentos curriculares.

El camino seguido, en cambio, por otras provincias fue el inverso, ya que recién una vez elaborados los nuevos documentos por los equipos político-técnicos fueron planteados para su debate a los docentes.

Ya sea que se haya seguido uno u otro procedimiento, los funcionarios de cada jurisdicción realizan, en la mayoría de los casos, la misma evaluación: la poca representatividad que entre los docentes tienen los documentos puestos en vigencia y su poca incidencia en la transformación de la enseñanza.

Se reconoce por lo tanto que la realidad por la que transitan los procesos educativos y pedagógicos va mucho más allá de su expresión formal corporizada en los documentos curriculares, y que las interpretaciones

del acto educativo proporcionado por los nuevos currículos conviven con otras interpretaciones, otros discursos, sostenidos por los demás actores del sistema que junto con la experiencia de los docentes forman el marco de resignificación de la propuesta formal.

*Por este motivo en la mayoría de las provincias que realizaron una transformación global de sus currículos, hoy se evalúa que no es suficiente "la propuesta escrita" para cambiar las prácticas del aula.*

Como consecuencia de esta evaluación, en algunos casos se comienza a diferenciar conceptualmente los **diseños curriculares** (entendiendo por éstos a los documentos escritos) del **currículo real**, definiéndolo tal como lo hace una funcionaria de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires como **"la intersección de los currículos vigentes más las prácticas cotidianas de los maestros en las escuelas"**. Por lo tanto el discurso pedagógico se modifica y lo que es necesario transformar no es ya sólo el diseño curricular, sino el currículo real.

Esta perspectiva no implica negar la necesidad de la explicitación formal de la propuesta pedagógica, pero significa dejar de identificarla ya con el punto de llegada de la transformación. Se le da en cambio un lugar y un sentido en una estrategia más global, dentro de la cual -y en coordinación con otras acciones-, se tiende a una transformación de las prácticas educativas.

Es con este criterio, por ejemplo, que la provincia de Córdoba pone en vigencia **"ad-referendum"** en 1987, su nuevo currículo, para que sea reelaborado a partir de la promulgación de la **"Ley de Educación"** con la participación de los maestros.

Sobre esta nueva conceptualización de la problemática curricular se concibe un número significativo de experiencias cuyo desarrollo atiende a la propuesta de enseñanza en sus aspectos más ligados a las prácticas, a su contextualización en realidades diferentes, así como a los actores institucionales como ejes fundamentales para el desarrollo e implementación de la propuesta.

Desde esta perspectiva la provincia de Santa Fe reconoce en sus documentos como agentes del cambio curricular **"al protagonismo docente, la participación de cada establecimiento como grupo de aprendizaje y a la participación de la comunidad y sus instituciones"**.

Se proponen por esto acciones que posibiliten la creación de espacios donde los maestros pueden reflexionar sobre los diferentes aspectos de la problemática de la enseñanza-aprendizaje y su tarea concreta.

El diseño curricular aparece en estos casos como un marco teórico desde donde interpretar las situaciones de aprendizaje. O como un nuevo esquema de acción o proyecto que orienta el quehacer educativo en un intento de vincular la teoría con la práctica, como sucede en la provincia de Entre Ríos a través de su "Programa de Mejoramiento del Aprendizaje de la Matemática" o en la provincia de Buenos Aires, con el programa de "Aprendizaje y realidad educativa".

Si como se afirmara anteriormente el currículo debiera ser la expresión de un espacio de negociación donde los diferentes sectores sociales plantearan sus demandas y expectativas, esta diversidad puede ser interpretada como la manifestación de una discusión sin saldar, producto de diferentes diagnósticos acerca de los aspectos de la propuesta pedagógica del nivel que son necesarios cambiar para mejorar la calidad de la educación que brinda.

Sabemos que el concepto de calidad de la educación es un concepto que requiere de una definición contextualizada en el proyecto colectivo que una sociedad se ha dado, proyecto que como hemos afirmado con el marco conceptual del presente trabajo se plasma en el plano pedagógico del currículo.

La diversidad señalada en los planteos curriculares que se presentan en el país admite que una de las lecturas posibles de este hecho sea, a nuestro entender, la de la existencia de un debate aún abierto acerca de las intenciones educativas depositadas en la escuela primaria.

### 3.2. CONCEPCION DE APRENDIZAJE

El modo de comprender el proceso por el cual constituyen sus conocimientos los sujetos, es también uno de los conceptos organizadores de toda propuesta pedagógica, ya que de su caracterización se derivan no sólo los diferentes procedimientos de enseñanza-aprendizaje y el modelo de intervención pedagógica que se propicia, sino que también tiene una significativa incidencia en la selección y organización de los contenidos.

Por este motivo, toda iniciativa que asuma la

intención de promover la transformación del proyecto educativo del nivel primario, no debería obviar una toma de conciencia de la concepción de aprendizaje en que se fundamenta, de manera que ésta sirva de marco para la orientación de los aspectos pertinentes.

La concepción de aprendizaje que sustentan las diferentes propuestas analizadas no siempre se hallan expresadas de manera manifiesta en sus diseños. Sin embargo, esto no impide que sea posible inferirla a partir de las características que adoptan sus otros componentes de forma que, como se señalara a través del ejemplo de la relación unívoca entre objetivos, contenidos y conducta, puede leerse implícitamente una determinada concepción del aprendizaje.

En líneas generales, se observa que la concepción de aprendizaje se encuentra explicitada en aquellas experiencias en que fue justamente su revisión y reconceptualización uno de los motores de la iniciativa, como es el caso del Programa de Mejoramiento del Aprendizaje de la Matemática (PROMAM) de Entre Ríos. Esto no ocurre en otras propuestas, como las que abordan modificaciones en aspectos metodológicos o en los programas de estudio, aunque en muchos casos al tener incidencia en las prácticas del aula impacten de hecho en los procesos de aprendizaje. Sin embargo justamente por no enmarcar estos cambios en una reflexión acerca de la forma de interpretar el aprendizaje, corren el riesgo de ser sólo un aggiornamiento, un cambio de formas, sin consecuencias sustanciales en la propuesta educativa.

Teniendo en cuenta las diferentes teorías del aprendizaje que las sustentan, las experiencias de innovación encaradas por las provincias se pueden clasificar en tres tendencias generales:

- \* En primer lugar, se puede señalar una tendencia a sostener el marco teórico que fundamenta los currículos de los años 1978 y 1979; esto es un currículo cuyo modelo se apoya en una concepción conductista-empirista del aprendizaje, lo que trae como consecuencia que éstos tengan un fuerte carácter prescriptivo hacia la actividad del docente y del alumno.

Esta tendencia adquiere cuerpo de dos formas diferentes:

- Por un lado, existen provincias que adhieren explícitamente a este modelo, como es el caso

de la provincia de Catamarca, que en sus nueva propuesta curricular rescata y toma los objetivos, criterios técnicos y pautas metodológicas del currículo de 1978.

- Por otro lado, en aquellas provincias que por diferentes motivos no se promovieron transformaciones curriculares y que por lo tanto aún continúan vigentes los currículos de la década anterior, se presenta el caso de que las innovaciones implementadas, al no explicitar su marco teórico de sustanciación, sufren un proceso de asimilación a los lineamientos curriculares que todavía se conservan, neutralizándose de esta manera parte de su fuerza transformadora, aunque como se ha sostenido en el ítem referido a la concepción curricular, la expresión manifiesta de una intencionalidad o de un marco teórico no es garantía de su concreción.

La visión del aprendizaje que presentan estos currículos encuentra su fundamento en dos ideas básicas. En primer lugar considera a la percepción como un registro inmediato de la experiencia, es decir, que para esta teoría la realidad se imprime directamente en el sujeto sin que medie actividad alguna de su parte. La otra idea que sirve de base a esta concepción es que el aprendizaje se produce a través de una serie no necesariamente articulada de estímulos que se asocian con una serie determinada de respuestas, de forma tal que si los estímulos son los adecuados en cantidad y en calidad, se controlan las respuestas del sujeto.

Para esta interpretación, por lo tanto, el aprendizaje es controlado desde el exterior del sujeto mediante la presentación de los estímulos convenientes, por lo que para esta teoría va a ser fundamental el método de enseñanza empleado por el maestro.

Esta manera de comprender el proceso de aprendizaje presenta al alumno como un sujeto pasivo en el que se imprimen los conocimientos que el docente selecciona y organiza.

La influencia de esta teoría en muchas de las propuestas estudiadas se pone de manifiesto a través de varios aspectos. Uno de ellos es la formulación de objetivos de aprendizaje en términos de conductas a lograr por los alumnos, otro es la especificidad que guarda el vínculo entre los objetivos y los contenidos,

es decir que cada objetivo puede ser alcanzado a través de ciertos contenidos ya establecidos, pero no a través de otros. Finalmente otro de los rasgos de este modelo es la exhaustiva programación de las actividades de aprendizaje como forma de garantizar la eficiencia del método empleado por el maestro.

- \* La segunda línea de sustentación teórica que se advierte en las distintas innovaciones es la que promueve a la actividad como fuente de los aprendizajes. Para esta teoría, que identifica el hacer con el aprender, la actividad de los alumnos aparece como el marco para la reflexión y por lo tanto para el aprendizaje.

Si bien esta concepción, diferenciándose con la anteriormente descrita, traslada el centro de la acción educativa del docente al alumno, esto no implica necesariamente una nueva manera de abordar el proceso de aprendizaje. Si simultáneamente con el cambio metodológico no se revisa la manera de concebir el proceso por el cual los niños construyen sus conocimientos, se pueden correr dos riesgos.

En primer lugar, si la actividad del alumno no es orientada promoviendo la reflexión sobre el hacer, éste puede convertirse en simple activismo sin objetivos. En segundo lugar, si la actividad promovida en el niño no está dirigida a que interactúe a través de sus propios intereses y posibilidades con el objeto, ésta se puede convertir en un simple ejercicio útil para que el alumno por comprobación o inferencia alcance los conocimientos seleccionados por el maestro, en lugar de permitir que el niño construya sus propios conocimientos acerca de él.

- \* La tercera postura que prevalece, en especial en los currículos más nuevos, es la que afirma sustentarse en una visión constructivista del aprendizaje.

Para la psicología genética, contrariamente a la idea que postula la psicología conductista, la percepción no consiste en el registro puro de los datos observables. Por el contrario, implica una organización activa y estructurante de los mismos por parte del sujeto.

Para esta teoría, el aprendizaje no es visto como una acción lineal del objeto sobre el sujeto, sino como una interacción entre ambos, de forma tal que el objeto de conocimiento se ve modificado por el sujeto en



la medida que éste lo asimila a través de sus esquemas de interpretación, pero a su vez el sujeto modifica sus sistemas cognitivos al interactuar con el objeto y procurar comprenderlo.

Desde esta perspectiva los objetos de conocimiento trascienden el carácter de estímulos, pasando a configurar regiones de sentido a descifrar que el sujeto, a través del acto de conocer, interpreta. El aprendizaje es por lo tanto un proceso constructivo que se constituye por la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento.

*Por eso en esta concepción la actividad del sujeto no se identifica con el hacer o la manipulación, sino que se la caracteriza como la acción transformadora que ejerce el sujeto sobre los objetos de conocimiento al interpretarlos y conocerlos a través de sus esquemas conceptuales. Por lo tanto es una actividad interna, en la cual la manipulación o acción extrema aparece sólo como una de las vías posibles para ponerla en movimiento.*

En la medida en que la acción del sujeto, así representada, se constituye en el núcleo de la adquisición de conocimientos, para esta perspectiva los conocimientos previos del alumno son el punto de partida para los distintos aprendizajes escolares.

Ahora bien, a pesar de que como se afirmara, varias de las propuestas analizadas explicitan sostenerse en esta concepción de aprendizaje, se pueden advertir entre ellas matices que la diferencian, siendo en algunos casos diferencias muy significativas y que implican interpretaciones disímiles de la teoría que les da sustento.

Se puede comprobar que estas propuestas presentan puntos de vista distintos en tres aspectos: la forma de caracterizar la actividad del sujeto, la incidencia que se le adjudica a lo social en el proceso de aprendizaje, y el papel que se asigna a los conocimientos escolares dentro del proceso de aprendizaje.

- La primera diferencia que se señala se refiere a la distinta interpretación que de la actividad del sujeto existe, como ya lo explicitamos entre aquellas propuestas que la conciben sólo como exterior e identificándola con el hacer, y aquellas otras que en cambio la conciben como una actividad cognitiva, de carácter fundamentalmente interno y que consiste en establecer relaciones entre los conocimientos que el niño ya posee y los nuevos

aprendizajes.

- La segunda diferencia que destacamos, hace referencia a los dos niveles en que lo social aparece enmarcando el aprendizaje. En el primer nivel, se considera que los diferentes objetos de conocimiento que se le presentan a los niños provienen de un contexto social que les confiere diferentes grados de significación, por lo tanto los niños no aprenden objetos despojados, con una existencia en sí, sino objetos que desempeñan determinados papeles en diversas situaciones.

El otro nivel de lo social que se considera que influye sustancialmente en el aprendizaje, es la interacción entre los niños al posibilitar la presencia de diferentes puntos de vista, el desarrollo del pensamiento cooperativo y el intercambio.

El primer nivel que describimos no se halla explicitado en ninguna de las propuestas estudiadas, aunque en algunas de ellas se puede deducir a partir del análisis de alguno de sus componentes. Con respecto, en cambio, a la importancia que se le concede a la relación entre los niños en el proceso de aprendizaje, aún en aquellas propuestas que se sustentan en una teoría constructivista del aprendizaje, se presentan tres posturas.

En una primera postura, que resulta por otra parte mayoritaria, este aspecto del aprendizaje no es mencionado, ni tenido en cuenta en ningún elemento de la propuesta. La segunda tendencia, por el contrario, pone énfasis en la importancia del intercambio entre los niños durante el aprendizaje. Finalmente, la tercer postura destaca el carácter individual y personal del aprendizaje, sin señalar sus aspectos sociales.

- La tercera diferencia que se advierte entre las propuestas que son diseñadas desde una concepción constructivista del proceso de aprendizaje, es, como dijimos, el papel asignado a los contenidos escolares en dicho proceso. Para alguna de ellas, los contenidos aparecen como un medio que posibilita el desarrollo de los esquemas cognitivos de los niños; para estas propuestas, por lo tanto, lo importante es el proceso y no el resultado del aprendizaje.

Otras propuestas sostienen una interpretación

que podemos llamar inversa, ya que en lugar de considerar a los contenidos como medios para el desarrollo de los esquemas de conocimiento de los niños, manifiestan la necesidad de tener en cuenta el desarrollo de estos esquemas para un aprendizaje más comprensivo, profundo y no repetitivo de los contenidos escolares.

*A partir de este planteo, es posible preguntarse en qué medida estas orientaciones que se inclinan a poner el énfasis en los procesos de aprendizaje, atribuyéndole significatividad a los contenidos sólo como medios para poner en marcha los procesos de aprendizaje, y no los rescatan también desde la significatividad que adquieren para el desarrollo de una identidad político-social, como conocimiento transferible para el desarrollo de la comunidad, como información necesaria para comprender la realidad o como información imprescindible para participar en la vida social, no es una de las causas, entre otras más complejas, del vaciamiento de contenidos sufrido por la escuela pública, situación que atenta contra su función como distribuidora democrática de conocimiento.*

### 3.3. CONCEPCION DE CONOCIMIENTO

Los conocimientos son el producto del proceso por el cual los sujetos interpretan y conceptualizan la realidad. A su vez, estos conocimientos son resignificados desde los marcos de referencia que integran la visión del mundo de cada sujeto.

*Este proceso de producción y resignificación del conocimiento implica, por lo tanto, una actitud activa y transformadora del sujeto, en un doble sentido: por un lado hacia la realidad, en la medida en que el nuevo conocimiento aprendido le permite situarse y actuar de manera diferente frente a la misma, modificándola y transformándola; y por otro lado hacia sí mismo en tanto esta nueva comprensión le posibilita autoperibirse de forma distinta.*

La producción de conocimiento no es, en su cadena de significaciones y resignificaciones, el resultado de un sujeto individual, sino el resultado de una práctica social ejercida por un sujeto colectivo conformado por los científicos y sus comunidades.

El científico, para el desarrollo de su tarea, interactúa no sólo con sus contemporáneos confrontando con ellos saberes y teorías, sino que toma además en cuenta los conocimientos que la sociedad produjo hasta el momento, y así interactúa también con sus predecesores empleando los conocimientos elaborados por

ellos como escalones a nuevos saberes o para cuestionarlos y continuar la búsqueda de respuestas que se consideren más adecuadas.

Como toda práctica social la producción de saberes científicos se realiza en un tiempo y lugar determinado y por lo tanto su origen, producción y circulación están cruzados por determinantes políticos, económicos y culturales que **excluyen toda posibilidad de sostener una concepción que considere al conocimiento como ideológicamente neutral y universalmente válido**, desprendido de las necesidades y contexto históricos que le dieron nacimiento o de los efectos que sus aplicaciones causan en la sociedad.

En la medida en que la producción de conocimiento es una práctica social, ésta no consiste solamente en la generación de nuevas teorías, conceptos e informaciones, sino que desarrolla acciones y origina modalidades institucionales propias, marcadas por estilos de participación diferenciados de otros, y es en este sentido que supone entonces un proceso de sociabilización y culturalización.

En la medida en que concebimos a la escuela como una institución social activa y no solamente como una reproductora de conocimiento, normas y relaciones, le cabe un papel fundamental en la producción y distribución social del conocimiento.

Las diversas prácticas sociales y el complejo entramado de relaciones que se alojan en el interior de la institución escolar son también objeto del conocimiento de los distintos sujetos del acto educativo, pasando a integrar junto a sus historias personales y colectivas el marco de referencia desde el cual los alumnos, en tanto sujetos sociales, interpretan y recrean los conocimientos que la escuela les presenta.

Ahora bien, la forma en que se presentan los conocimientos para su transmisión y apropiación se constituye también en un contenido de la enseñanza en la medida en que representa una determinada concepción pedagógica y que instala un vínculo obstaculizador o facilitador entre el alumno y los diferentes objetos de conocimiento.

Por ello la forma de concebir el saber es uno de los puntos nodales que sería conveniente revisar a la hora de elaborar una propuesta que se proponga revalorizar la función de la escuela como productora y distribuidora de conocimientos.

En este sentido es importante destacar que en un número significativo de casos, cuando se indaga a los funcionarios sobre la concepción de conocimiento desarrollada en cada propuesta, se evidencia una tendencia a que sus respuestas se refirieran a los contenidos y su selección. En otras provincias, en cambio, la concepción de conocimiento se halla explicitada y fuertemente relacionada con la necesidad de revitalizar la función de la escuela.

Si tenemos en cuenta, en primer lugar, el criterio tomado por los funcionarios y técnicos entrevistados, es decir el criterio con que son seleccionados los contenidos escolares, se pueden identificar en las experiencias analizadas distintas orientaciones.

Un primer criterio relevante en un número importante de las propuestas que intentan introducir cambios en los contenidos conceptuales e informativos del nivel, es el que se le otorga a la significación social que éstos tienen y su pertinencia con respecto a las expectativas de desarrollo individual y social. Esta postura se encuentra representada de manera enfática por aquellas propuestas que promueven específicamente la regionalización de los contenidos escolares. Sin embargo, a pesar de lo generalizada que se encuentra esta intención, no adquiere la misma expresión en todas las propuestas relevadas ya que en algunos casos presenta una orientación más bien conservadora y en otras es posible interpretar una inclinación más transformadora.

En la primera línea se encuentran aquellos proyectos para los cuales la regionalización se debe manifestar a través de la inclusión de los contenidos que representan valores culturales y costumbres tradicionalmente propios de la región, y donde, además, se debe poner énfasis en los conocimientos históricos y geográficos de la zona. Estos programas intentan conservar, mediante la reproducción de ciertas informaciones, la identidad provincial.

En la segunda línea, en cambio, sin excluir las informaciones mencionadas, se pone el énfasis en la relación de las mismas con la actualidad a través, sobre todo, de sus vínculos con el potencial productivo y económico de la provincia y del estudio de las modificaciones del medio natural como producto de la actividad del hombre. Este es el caso, por ejemplo, del anteriormente citado proyecto de "Mejoramiento ecológico" de Tucumán.

Otra orientación que se puede señalar como un

intento de responder a la necesidad de contextualizar los conocimientos con la realidad -procedimiento que de hecho incide en la concepción curricular, confiriéndole apertura y flexibilidad- es la expresada, por ejemplo, en el proyecto T.A.P.A. (Taller autogestionado de producción y aprendizaje) de la provincia de Buenos Aires, cuando se manifiesta que su intención es la de "concretar el vínculo entre el proceso de construcción de conocimientos y su revalorización en la comunidad, es decir, aprender transformando" mediante la presentación de proyectos que desarrollan los siguientes temas de particular trascendencia para esta jurisdicción: agua potable-contaminación, salud-nutrición, etc.

Pero a pesar de las tendencias innovadoras que se señalan, se registran también otras propuestas que seleccionan los contenidos teniendo sólo en cuenta la estructura interna de cada ciencia.

**Un tercer criterio** que se utiliza para elegir los contenidos es el de su significatividad psicológica, es decir en qué medida la estructura psicológica de los alumnos les permite comprenderlos. Desde este criterio, no aparecen diferencias en cuanto a qué contenidos se proponen sino respecto a sus alcances para cada ciclo y grado. La característica común es la de secuenciar los contenidos de lo más cercano a lo más lejano, tanto temporal como espacialmente (el barrio, la historia familiar, etc.), en el primer ciclo del nivel para ir paulatinamente, a partir del segundo ciclo, incorporando un criterio vinculado con la organización disciplinar. Se presentan como excepciones dentro de esta orientación las experiencias, que como la de Tierra del Fuego, se plantean un aprendizaje constructivista de la lecto-escritura, lo cual implica que en la selección de los contenidos se corporiza una concepción psicogenética del aprendizaje, con una perspectiva diferente de la tradicional acerca de la lengua.

Una segunda forma de poder inferir la concepción del conocimiento que sustentan las propuestas estudiadas es el criterio que prevaleció en cada una de ellas para la organización de los contenidos.

Se manifiestan también tendencias distintas al respecto, aunque de la misma forma en que sucede con referencia a la selección de los contenidos, este aspecto sólo es abordado explícitamente por aquellas experiencias que tienen la intención de promover un cambio en el diseño curricular.

Es también importante de destacar que no en

todos los casos las propuestas conducentes a una reforma de los contenidos, implicaron la revisión de su organización. Esto puede significar la persistencia de una presentación fragmentada de los conocimientos en temas, al interior de cada disciplina o área, y compartimentada entre los diferentes campos del saber.

Existen, sin embargo, en las innovaciones estudiadas, propuestas que impactan en forma indirecta en la organización de los contenidos. Estas son las que se proponen como objetivo un cambio metodológico, como en el caso del proyecto M.E.V.A.L. (Escuelas Primarias Creativas) donde las actividades se organizan a partir de núcleos motivadores que integran los contenidos de las diferentes áreas (está vigente el currículo de 1978).

Dentro de las iniciativas realizadas y que explicitan la necesidad de presentar los conocimientos de forma integrada y relacionada, se verifica una coincidencia con respecto a concebir a la interdisciplinariedad como la forma de organización adecuada. Sin embargo, se comprueba también que las distintas propuestas no acuerdan en la forma en que se relacionan las diferentes áreas. Así, algunas de ellas, cuando se refieren a este término sugieren al maestro seleccionar un tema y abordarlo desde distintas disciplinas, otras orientan en cambio al docente a que los vincule partiendo de una situación problemática, mientras que una tercera alternativa propone que la relación entre los diferentes campos debe establecerse teniendo en cuenta sus procedimientos científicos, sus conceptos básicos y sus metodologías.

Como se expresara al comienzo de este análisis, el problema de las características que asume el conocimiento en la escuela, el problema de su legitimación, de su organización, de la relación que guarda con la sociedad y su proyecto, su relación con los conocimientos y saberes que se producen y circulan fuera del espacio escolar, son todos aspectos centrales para la elaboración de una propuesta educativa. Sin embargo debido a los alcances que se han definido para este trabajo y por los límites de la información con la que se cuenta, no es posible abordarlo de forma acabada.

#### **3.4. CONCEPCION DEL ROL DOCENTE EN EL APRENDIZAJE**

Teniendo en cuenta los fines de este trabajo, se entiende la intervención pedagógica como la interacción que intencionalmente promueve el docente para lograr

el desarrollo positivo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El sentido de esta interacción asume dos direcciones. En primer lugar se trata de definir cuáles son las estrategias y modalidades con que el maestro facilita la relación del alumno con los conocimientos; en segundo lugar se trata de definir si existen en la planificación actividades que favorezcan la interacción entre los niños, promoviendo trabajos cooperativos que faciliten el intercambio de puntos de vista diferentes.

*Al considerar las distintas definiciones y orientaciones que brindan a los maestros las propuestas estudiadas, se pueden distinguir posturas diferentes en el papel que cada una le atribuye al docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.*

**Se puede reconocer, en primera instancia, una concepción que le asigna al maestro la tarea de transmisión de los conocimientos.** Esta definición que no siempre está explícita, es posible de inferir a través de la presentación de conocimientos acabados y cerrados, que al ser conocidos sólo por el maestro, lo convierte en el único poseedor del saber. En la mayoría de los casos esta tendencia se presenta en las propuestas que organizan los aprendizajes teniendo en cuenta sólo los resultados del mismo y no los procesos a través de los cuales estos se construyen.

**Otra perspectiva que prevalece, a diferencia de la anterior, es la que considera al maestro como una guía o un coordinador del aprendizaje de los niños.** Así, se propone la intervención pedagógica "como una forma de concebir la influencia del adulto en el proceso del niño, que consiste en crear situaciones de aprendizaje que tienden a incidir sobre el proceso desde adentro".

Siguiendo también esta orientación la provincia de Córdoba, por ejemplo, puntualiza en su proyecto de Capacitación las actitudes o conocimientos que se esperan del docente: que tome en cuenta los conocimientos previos con los que llega el niño a la escuela, que respete los diferentes ritmos del aprendizaje y que favorezca la interacción entre ellos a través de situaciones significativas en un clima de trabajo positivo. En algunos currículos estas situaciones son significativas en la medida en que se trate de situaciones problemáticas que el niño debe resolver.

Parece importante destacar que en estas tendencias que intentan redefinir el rol del docente a



partir de una concepción procesual del aprendizaje, se advierte la necesidad de resignificar el término enseñanza para diferenciarlo del significado que adquiere cuando se sustenta en otras concepciones, afirmando, tal como se hace en el proyecto "Aprendizaje y realidad educativa" de la provincia de Buenos Aires, que "La acción pedagógica no puede entenderse como enseñanza en el sentido tradicional de la transmisión de conocimientos...". Esta necesidad de esclarecer el sentido de la enseñanza, necesidad que surge en algunos casos como respuesta a prácticas pedagógicas que por mucho tiempo se impusieron -y se imponen- en el sistema educativo, corre el riesgo de no reconocer un aspecto también válido dentro de las funciones del Maestro: la de ser el transmisor de la información que como miembro adulto de la sociedad y agente especializado posee para compartir con las generaciones más jóvenes.

Nuevamente, tal como lo señalamos cuando nos referimos al papel de los contenidos en el proceso de aprendizaje, se observa en la manera de concebir la tarea del docente, la presentación como excluyentes de aspectos que en la práctica del maestro se integran.

*Esta separación entre el papel que como informante tiene el maestro y su tarea como coordinador de los aprendizajes de los alumnos puede ser interpretada como la consecuencia de la escisión que ya hemos visto que se presenta en las distintas concepciones de aprendizaje entre los aspectos informativos y los procesos cognitivos, como si la incorporación de forma comprensiva de una información no contribuyera a la formación de nuevos esquemas conceptuales, y como si a su vez no fuera la formación de nuevas estructuras cognitivas las que posibilitan una asimilación diferente de las nuevas informaciones que se incorporan.*

El análisis de los tres aspectos del discurso pedagógico de las propuestas estudiadas que realizamos en este capítulo permite identificar diferencias fundamentales entre los marcos conceptuales que sostienen a las distintas iniciativas, inclusive en aquellas innovaciones que manifiestan compartir una misma teoría en su sustentación, por lo cual se reconoce como necesario un debate sobre los aspectos pedagógicos que debieran orientar una transformación en el nivel primario.

Parece importante destacar que a pesar de que las categorías representan tres aspectos diferenciados del contenido pedagógico de las propuestas analizadas, estos tres aspectos aparecen, sin embargo, recorridos por un elemento en común que delimita, justamente, de

forma sustancial las diferencias entre las innovaciones relevadas. Nos referimos a las relaciones que se establecen en cada propuesta entre la concepción de aprendizaje y los conocimientos, la concepción de conocimiento y los contenidos escolares y la relación entre la tarea del docente y los aprendizajes cognitivos. La cuestión del conocimiento parecería, por lo tanto, representar un punto central del debate a llevar a cabo con el fin de elaborar acuerdos técnicos-pedagógicos que enmarcados en la intención política de revalorizar la escuela pública oriente un proyecto de transformación de este nivel del sistema educativo.

#### **4. Procesos de Gestación e Implementación de las Innovaciones Analizadas**

La finalidad del presente capítulo es dar cuenta de algunos de los aspectos más significativos que emergen en los procesos de diseño y desarrollo de las experiencias que se han analizado, enfatizando aquella información que permite ilustrar los elementos facilitadores u obstaculizadores que entran en juego en la implementación de una propuesta de trabajo innovadora.

##### **4.1. ORIGEN DE LOS PROCESOS DE INNOVACION**

De acuerdo a las consideraciones que se presentan para sustentar las experiencias innovadoras que se han analizado, los motivos a los que para ello aluden pueden resumirse en dos puntos básicos.

*Por un lado, la necesidad de subsanar situaciones consideradas deficitarias y por otro, el deseo de redefinir problemas, idear nuevos modos de afrontarlos, de investigar, cambiar y mejorar prácticas en uso, desarrollar nuevas ideas y conceptos, etc.*

En este sentido es interesante destacar que el marco de fundamentación de muchas de las experiencias analizadas expresa un reconocimiento de lo que podría denominarse como un proceso anterior que opera como antecedente de estas nuevas propuestas.

Este antecedente cobra distintas formas, siendo la más común el rescate de proyectos o acciones encarradas con anterioridad (a veces con fines similares o en otras ocasiones desarrolladas con otra intencionalidad), para lo cual se retoman algunos de sus aportes concep-

**tuales o metodológicos. Proceso interesante de ser destacado ya que implica una cierta tendencia a construir nuevas propuestas sobre las experiencias pasadas teniendo en cuenta sus logros y avances.**

Cabe aquí recordar que en el análisis realizado en el punto precedente, se ha visto que buena parte de de las modificaciones que se han realizado en los diseños o lineamientos curriculares provinciales, se han sustentado en un proceso similar de rescate, a través de la generación de procesos de revisión crítica de los documentos que les antecedían y que entonces estaban vigentes.

**Adicionalmente, es importante llamar la atención acerca de que la mayoría de las experiencias analizadas han sido gestadas y diseñadas por los niveles de conducción político-técnica de los sistemas educativos provinciales. Ello independientemente de que en esta etapa de una experiencia la iniciativa de su formulación recaiga, con mayor o menor peso, en las autoridades políticas o en los equipos técnicos, de que en ese proceso se hayan o no propiciado mecanismos de consulta con los distintos agentes del sistema educativo, o bien de que se retomen iniciativas propiciadas desde fuera del nivel de conducción.**

Lo expresado permite hacer dos tipos de señalamientos.

Por un lado, que la conformación de cada sistema educativo provincial en diversas instancias organizativo-formales (como las distintas direcciones, departamentos y áreas, la simultaneidad de la conducción educativa por parte del Ministerio de Educación y el Consejo Provincial que se da en algunas jurisdicciones, etc.), así como el peso político que cada gestión otorga a alguna de ellas, es una variable que incide en el origen de las innovaciones y en los actores responsables de su diseño.

Por otro lado, también puede plantearse que, acorde con el iniciador de la propuesta, en los proyectos emanados de las mismas autoridades el peso de la formulación política se acentúa, mientras que en aquellos propuestos por oficinas técnicas el énfasis está puesto en la consideración de referentes de índole científico/técnica frente al problema o temática en cuestión.

Otro tipo de observación que podría hacerse, y que vincularía a este punto de origen de la innovación con el relativo a su alcance, es que en las experiencias

analizadas tiende a darse una situación que cuando sus autores o gestores son las autoridades, se propicia la incidencia sobre la totalidad del sistema; cuando los iniciadores son equipos técnicos, la acción tiende a ser más focalizada y su extensión se propone como un proceso, gradual, controlado, y altamente condicionado por los resultados de la experiencia inicial.

Por último, a los fines de la conducción de las experiencias de innovación, también caben distintas estrategias que van desde el asumir la responsabilidad ejecutiva los sectores pertinentes de la estructura organizacional, el reforzamiento de esas oficinas con comisiones ad-hoc, la creación de unidades ejecutoras especiales o la constitución de comisiones con o sin inserción institucional permanente.

Si bien no se ha registrado la información necesaria para dar cuenta de ello, parecería interesante abrir una discusión en torno a cuál es la relación existente entre la coordinación de las propuestas y actividades de trabajo que se derivan de estas experiencias, con el hecho de que sus responsables estén más cercanos o lejanos a la estructura organizacional del sistema educativo.

Esto permite pensar en una concertación de acciones y enfoques en función de una coherencia e integración de las mismas en el proyecto educativo provincial.

#### **4.2. LA PARTICIPACION EN LOS PROCESOS DE INNOVACION**

De los mecanismos y procedimientos que se ponen en juego para llevar a cabo una propuesta o experiencia educativa innovadora, los que hacen a la participación de los agentes educativos en sus distintas etapas, parecen constituirse en fundamentales para su desarrollo.

Esto es así no sólo en cuanto a una consideración más general que tiene que ver con el hecho de que cualquier propuesta que pretenda constituirse en un aporte para un cambio no puede dejar de contemplar las necesidades e intereses de los directamente afectados por ella, sino también porque -como la lectura de los procesos por los que transitan las experiencias puntuales que se han analizado, da clara cuenta de ello- esta variable incidirá en forma directa en su mayor o menor posibilidad de desarrollo.

En otras palabras, la factibilidad y consecución de una propuesta innovadora será mayor en cuanto contemple en sus distintas etapas mecanismos que posibiliten la participación -si se quiere con distintos grados y niveles- de los agentes educativos cuyo trabajo se verá afectado por la implementación de la misma.

No se nos escapa que tratar de caracterizar a los procesos de participación se constituye en una tarea compleja, ya que su propia conceptualización presenta una amplitud de significados que no hacen referencia de manera unívoca a la multiplicidad de manifestaciones y formas que ésta puede adquirir (llámese por ejemplo participación formal o real, ampliada o restringida, relativa a niveles individuales, grupales o institucionales, etc.).

Quizás uno de los aspectos más relevantes de las experiencias que se han analizado sea, precisamente, la expresión de una intencionalidad de generar mecanismos y acciones tendientes a la participación de los agentes educativos en algunas o varias de sus instancias. No obstante, también se da la circunstancia de que en buena parte de éstas, a pesar de destacar la importancia que conlleva un proceso participativo, no se alcanzan a perfilar claramente los niveles y las formas en donde puede manifestarse o concretarse.

Así, por ejemplo, dentro del mismo término pueden incluirse acciones que van desde recabar información y opiniones de distintos actores educativos, hasta la generación de mecanismos para la participación de los mismos en la toma de decisiones que tienen lugar en los distintos momentos de desarrollo de una propuesta de trabajo.

De la misma forma, si bien es cierto que un proceso de esta índole debería propiciarse tanto en los niveles de gestación como de implementación de una propuesta innovadora, existe una tendencia a enfatizar la apertura de canales de participación precisamente en la etapa de diseño de la misma.

Esta apertura adquiere, en la mayoría de los casos analizados, la forma de una consulta preliminar con distintos agentes del sistema educativo (y sólo en casos muy aislados con otros miembros o entidades -gubernamentales o no- de la comunidad), acerca de componentes puntuales o generales de la propuesta en cuestión.

Al respecto cabe destacar la importancia que se le adjudica al rescate de la experiencia de los docentes y de los niveles de conducción intermedia (tales como las supervisiones) en la formulación de los diseños de propuestas innovadoras, así como la generación de mecanismos que posibiliten dicho rescate (que asumen modalidades tales como talleres, jornadas de reflexión, encuentros docentes, etc.), preliminares a su formulación.

Es conveniente enfatizar este hecho ya que a través de estas acciones se manifiestan funciones (no contempladas en el desempeño tradicional de las unidades político-técnicas de la administración educativa) tendientes a la generación de diagnósticos desde la óptica de una revalorización de las necesidades e intereses de los protagonistas del hecho educativo.

Aquí cabría preguntarse hasta qué punto no responde ello a un reconocimiento de que un proceso que pretenda generar transformaciones sustanciales tendrá mayor factibilidad de ser concretado en cuanto en él se encuentran representadas las inquietudes e intereses de los distintos sectores que conforman el quehacer educativo. De hecho, también podría plantearse -si se quiere a nivel de hipótesis- que no es casual que la mayor apertura de canales de participación aparezca en las etapas iniciales de una propuesta de trabajo, ya que es precisamente en ésta en donde -al menos formalmente- se requieren mayores niveles de consenso para poder proceder a su posterior implementación.

De cualquier forma, cabe recordar que la formulación de las propuestas analizadas ha sido por lo general encarada por los niveles de conducción política o por los niveles técnicos-políticos, en cuyos equipos si bien pueden encontrarse docentes o supervisores, no pueden considerarse como una participación representativa del sector.

En la etapa de implementación, la apertura de canales de participación aparece más desdibujada, si por ésta entendemos la posibilidad de toma de decisiones en relación a los distintos componentes que conforman el desarrollo de una propuesta de trabajo.

Así, puede plantearse que las estrategias y acciones consideradas y desarrolladas en las etapas diagnósticas de una propuesta innovadora, si bien se pueden constituir en un avance cualitativamente significativo, no alcanzan para hablar de participación plena.

Pareciera, por tanto, necesario un replanteo del sentido de la misma en las etapas no sólo de construcción de un proyecto sino, fundamentalmente, en el de la implementación, particularmente si se acuerda que es en esta etapa cuando el protagonismo de los involucrados alcanza sus mayores niveles de concreción y que de éste dependerán, en buena medida, sus mayores o menores posibilidades de éxito.

### 4.3. OBSTACULOS PARA LA IMPLEMENTACION DE LAS INNOVACIONES

La puesta en marcha de una innovación educativa se constituye en una tarea compleja. Sin pretender obviar las dificultades y complicaciones que en sí mismo conlleva el proceso de gestación y diseño de una experiencia, es evidente que en el momento de su implementación aparecen más nítidamente expresadas las condiciones (sean endógenas o exógenas a ésta) que pueden actuar como obstaculizadoras para su desarrollo.

Así, en la etapa de implementación puede llegarse a concretar una fractura entre las intencionalidades de la propuesta y las actividades o acciones que efectivamente son factibles; fractura que inclusive puede llevar a un cambio en su sentido originalmente propuesto.

Si bien esta situación no es generalizable para la totalidad de las experiencias analizadas, parece pertinente señalar algunos de los obstáculos a los que se han enfrentado cierto número de ellas con el propósito de que su reconocimiento oriente las actividades de planificación y organización de nuevas propuestas de trabajo.

Un primer tipo de situación que puede actuar como obstaculizadora del desarrollo de una experiencia es lo que bien podría denominarse como una **fractura organizacional** y tiene que ver con el hecho de que algunos proyectos aparecen auspiciados por algunas instancias del nivel educativo formal (llámese Departamento, Dirección, Subsecretaría, etc.) que no previenen, o no están en condiciones de propiciar, un trabajo intersectorial con el resto de las instancias político técnicas involucradas en el campo de acción de dicha propuesta.

Así y aunque este hecho es quizá menor en relación a otro tipo de obstáculos, algunas de las experiencias analizadas han encontrado freno para su avance precisamente desde los mismos ámbitos del nivel de conducción político-técnica.

Otro tipo de fractura encontrada en la etapa de implementación de una propuesta se refiere a las **intencionalidades que los niveles de conducción político-técnica otorgan formalmente a las innovaciones y la interpretación que de las mismas hacen los actores institucionales afectados por la misma.**

Uno de los factores determinantes de este tipo de situación es la ausencia de canales de comunicación que garanticen la fluida circulación de la información, que permitan el retorno de los efectos reales de la innovación y que prevean las distorsiones que necesariamente sufrirá el mensaje. Al respecto, cabe señalar que en las experiencias analizadas se encontró, por lo general, que la difusión se hace más a través de procesos informales de comunicación inter y extraorganizacionales, que mediante vías de carácter más formalizado.

Es evidente que en cuanto a la comunicación, un aspecto que tiene especial incidencia es precisamente la **previsión de los espacios de participación de los diferentes actores involucrados en la innovación, tema que se ha abordado anteriormente.** Otro factor que incide en el tipo de fractura que se analiza, son las diferencias existentes entre los marcos de referencia de quienes gestan la innovación y de quienes en la práctica educativa deben implementarla, tanto por las historias de cada sujeto como por los lugares que ocupan dentro del sistema.

En el mismo orden de razonamiento, es necesario destacar la importancia que cobra la **variable temporal** en los procesos de implementación y fundamentalmente en la apropiación de cualquier propuesta de cambio por parte de los agentes educativos.

Este tipo de consideraciones surge del hecho que en las entrevistas que se hicieron a docentes y directivos de instituciones donde se están desarrollando algunas experiencias, no necesariamente se encontró en todos los casos coincidencia en reconocer como innovación las acciones previamente señaladas como tales por los funcionarios. Asimismo, en aquellas situaciones donde tanto funcionarios como entrevistados coinciden en la identificación de la innovación, no siempre se definió su sentido u orientación en una misma dirección.

Lo que aquí parece importante de subrayar es que el tipo de fracturas a las que se ha aludido brevemente son crecientemente reconocidas por los niveles



de conducción político-técnica y que, atendiendo a esta preocupación se han planteado estrategias que intentan superarlas.

A modo de ejemplo, pueden señalarse las acciones orientadas a involucrar a los niveles de conducción intermedia del sistema (supervisores) y al cuerpo docente en la implementación y difusión de las innovaciones planteadas.

En casi la totalidad de las propuestas analizadas en las distintas provincias se le otorga especial significación a las acciones de **capacitación y perfeccionamiento docente**, ocupando éstas un lugar relevante en las propuestas de innovación.

Una de las características principales de estas acciones es la diversidad de modalidades diseñadas e implementadas para su desarrollo: talleres de reflexión, encuentros docentes, jornadas en y fuera de servicio, capacitación a distancia, así como el desarrollo de proyectos que enfatizan como eje la institución escolar y el rescate de la práctica docente como punto de partida para propuestas innovadoras.

No obstante, aunque cada vez existe un mayor consenso en que la capacitación y el perfeccionamiento docente se constituyen en componentes ineludibles de cualquier proceso educativo innovador, se da la concurrencia de algunos aspectos que ponen en juego la puesta en práctica de esta tendencia.

El primero de estos tiene que ver con la estructura organizativa que tradicionalmente ha perfilado el sistema de formación docente, que hace que una propuesta innovadora pueda enfrentarse a situaciones tales como falta de programas orgánicos de perfeccionamiento, ofertas que no satisfacen las demandas del sector, procedimientos administrativos que traban acciones y cobertura de servicio deficiente.

El segundo se refiere al hecho de que si bien se le asigna un papel central a las estrategias de capacitación -en cuanto se considera al docente como eje fundamental para el desarrollo de un proyecto innovador-, en algunas de las experiencias analizadas encontramos que las acciones diseñadas con tal propósito cubren aspectos hasta contradictorios: desde el perfeccionamiento como estrategia posible de cambio educativo vinculada a la transformación de la práctica, hasta la capacitación puntual del docente en aspectos específicos para que lleve a cabo planes o proyectos que él no formuló ni

participó en sus distintas etapas.

Otro de los obstáculos a los que se enfrentan los proyectos innovadores es que generalmente **no se producen las modificaciones organizativas o normativas que se requieren para acompañar a la instrumentación de los mismos**. A manera de ejemplo pueden señalarse los horarios mosaico, trabas para la movilidad dentro del sistema que dificultan la ejecución de trabajos creativos, propuestas de integración, investigación y en sí, toda la serie de aspectos de una estructura rigidizada que hacen difícil generar el desarrollo de una propuesta abierta flexible de trabajo.

La ausencia casi generalizada, en las experiencias detectadas de **concreción de cambios formales en los aspectos organizativos, normativos o administrativos del sistema educativo**, debe ser considerada como un elemento que podría actuar como obstaculizador para su posterior desarrollo, ya que es posible que ante un cambio de gestión sea mucho más factible sostener una propuesta formalmente implementada que un proyecto que aparece como una acción con carácter piloto o exploratorio.

Por último, no puede dejar de señalarse que cualquier proyecto innovador encuentra sus principales obstáculos en la **disponibilidad material con la que cuenta para concretarse**.

El papel de los recursos disponibles para llevar adelante una propuesta de trabajo, si bien es fundamental, no siempre se toma en cuenta en su planificación, de allí experiencias mutiladas o abruptamente interrumpidas ante la emergencia de problemáticas de esta índole no previstas.

Para concluir con este tipo de consideraciones, pareciera pertinente el señalamiento de que encontrar el camino entre el diseño y la gestación de una propuesta innovadora que contemple la multiplicidad de obstáculos ante los que se puede enfrentar su implementación, pero que propugne por mantener su sentido original, es un reto que debe plantearse cualquier propuesta de trabajo que pretenda inscribirse en el campo de la transformación educativa.

## 5. Conclusiones y Recomendaciones

Es evidente que las distintas experiencias de

innovación analizadas, pese a sus diferencias y especificidades, tienen en común el mejoramiento de la calidad de la educación. Sin embargo, las características del discurso pedagógico que se explicitan, y los rasgos fundamentales de las distintas innovaciones analizadas, señalan que no existe un acuerdo en cuanto a la especificidad de los cambios que se consideran necesarios para la transformación de la propuesta educativa.

Si bien es cierto que las diversidades regionales y provinciales deben dar origen a procesos múltiples, adaptados a las necesidades particulares, también es cierto que estos múltiples procesos deben estar respaldados por una serie de coincidencias básicas sobre los ejes fundamentales en que se apoyan las propuestas, lo que habla de la necesidad de propiciar ámbitos de discusión federal sobre estos temas.

Esto es lo que da sentido a los esfuerzos que vienen realizando las jurisdicciones, que pueden leerse como intentos para dar respuesta a una situación nueva planteada por el cambio en las necesidades y requerimientos de la sociedad, así como el reconocimiento del paulatino agotamiento de una propuesta educativa ya perimida.

Para facilitar el inicio de esta discusión se resumen seguidamente los puntos salientes encontrados en esta indagación y se señalan finalmente algunas recomendaciones que parecen surgir de la experiencia común.

1.- La información recogida permite afirmar que más allá de que en buena parte de las provincias continúan implementándose -al menos formalmente- los documentos curriculares para el nivel primario elaborados en 1978 y puestos en vigencia en 1979, en la última década se ha producido un movimiento muy significativo, marcado por una tendencia a la renovación curricular.

Esto, independientemente de que en algunos de estos casos este movimiento no haya logrado cristalizarse en una modificación concreta de los diseños. De esta forma, con muy contadas excepciones, en las 14 jurisdicciones en las que continúan vigentes los documentos de 1979 se han encarado propuestas tendientes a una modificación de los mismos.

2.- Este movimiento de transformación curricular está adquiriendo ya en nuestra realidad la importancia de permanente. Cabe destacar, en este orden, que

aquellas provincias en las que se encuentran vigentes nuevos diseños (posteriores a 1986) no han interrumpido por ello sus procesos de renovación curricular.

En Misiones se ha planteado una propuesta de una mayor pauta de contenidos y objetivos del diseño implementado en 1986; en Córdoba se ha iniciado un proceso de revisión y reelaboración de los lineamientos curriculares de 1987 como base para un nuevo diseño; Mendoza ha propuesto modificaciones de algunas áreas de contenidos, tarea que actualmente encara a través de distintas acciones; etc.

**3.- Existe bastante poco acuerdo sobre qué se define como innovación curricular.** En términos generales, se asigna a este concepto la idea de mejoramiento de la calidad de la educación, pero de manera difusa en cuanto a lo que ello implica.

**También se difiere considerablemente, en la práctica, en relación a las estrategias de innovación.** Así, de acuerdo a la naturaleza de cada innovación, se observa que algunas plantean desde el origen su vigencia o implementación generalizada en todas las escuelas primarias, mientras que otras se constituyen con carácter de experiencia piloto o de aplicación voluntaria.

**4.- Una primera diferencia se observa en cuanto a cómo se define el currículo.** Esto puede determinarse observando cuáles aspectos curriculares son modificados con las innovaciones.

La primera definición de currículo es la que lo entiende como los contenidos de la enseñanza. En algunas provincias la innovación curricular sólo se intenta en este orden, ya sea a través de la selección de los más relevantes para reubicarlos en los diferentes ciclos, o a través de una actualización de contenidos que incorpore algunos de los avances científico-tecnológicos.

En otras jurisdicciones, se evalúa como necesario el abordaje de formas de enseñanza-aprendizaje menos rígidas y propiciadoras de una mayor participación de los alumnos, por lo cual incluye en esta definición a los aspectos metodológicos.

Una tercera definición concibe al currículo como el centro de la propuesta de enseñanza, y propone acciones mucho más generalizadas tanto en establecimientos abarcados como en aspectos incluidos. Para esta

definición de currículo, la innovación en los contenidos y metodologías es consecuencia de transformaciones más profundas, por lo que se opta por estrategias que incluyen la reconceptualización de la práctica docente en un intento por incidir en las concepciones de enseñanza, aprendizaje, conocimiento, etc., que están hoy vigentes en la educación.

5.- La historia de dos décadas de cambio en los lineamientos curriculares ha hecho que los funcionarios de todas las jurisdicciones expresen una misma evaluación: **la poca representatividad que entre los docentes tienen los documentos puestos en vigencia y su poca incidencia en transformación real.**

*Por este motivo, en la mayoría de las provincias que realizaron una transformación global de sus currículos, hoy se evalúa que no es suficiente "la propuesta escrita" para cambiar las prácticas del aula, y se comienza a diferenciar conceptualmente los diseños curriculares (entendiendo por éstos a los documentos escritos) del currículo real.*

Lo que es necesario transformar no es ya sólo el diseño curricular sino el currículo real. Esto no supone negar la necesidad de la explicitación formal de la propuesta de cambio, pero implica dejar de identificarla ya con el punto de llegada de la transformación. Se le da en cambio un lugar y un sentido en una estrategia más global, dentro de la cual y en coordinación con otras acciones, se tiende a una transformación de las prácticas educativas.

A partir de esta conceptualización, muchas provincias han encarado experiencias curriculares que priorizan aspectos más ligados a las prácticas, a su contextualización en realidades diferentes, así como a la modificación de los aspectos institucionales como ejes fundamentales para el desarrollo de una nueva propuesta.

6.- En relación con las teorías del aprendizaje que las sustentan, las experiencias de innovación curricular encaradas por las provincias se pueden clasificar en tres tendencias generales.

En primer lugar, hay experiencias que sostienen la concepción planteada en los currículos de 1978 que se apoyan en una idea conductista-empirista, lo que trae como consecuencia que éstos tengan un fuerte carácter prescriptivo hacia la actividad docente y del alumno. El modelo se sustenta en dos ideas básicas. En primer lugar, considera a la percepción como un registro

inmediato de la experiencia; en segundo lugar entiende que el aprendizaje se produce a través de una serie de estímulos que se asocian con una serie de respuestas. Por esto, para esta concepción el aprendizaje es controlado desde el exterior del sujeto, siendo fundamental el método del docente. El alumno es un sujeto pasivo que recibe los conocimientos que el docente selecciona y organiza.

La segunda línea advertida es la que promueve la actividad como fuente de los aprendizajes. Para esta teoría, que identifica el hacer con el aprender, la actividad de los alumnos aparece como el marco para la reflexión, y por lo tanto, para el aprendizaje. Se traslada el centro de la acción educativa del docente al alumno, con dos riesgos: si la orientación del docente no es relevante, se puede caer en el simple activismo sin objetivos; si la actividad del alumno no está bien orientada puede transformarse en un mero ejercicio para la inferencia, pero no para la construcción de un objeto de aprendizaje.

La tercera postura que prevalece es la que afirma la importancia de una visión constructivista del aprendizaje. Para ella, la percepción implica una organización activa y estructurante de los datos por parte del sujeto. El aprendizaje no es una acción lineal sino una interacción en la cual el objeto de conocimiento trasciende la categoría de estímulo, pasando a configurar regiones de sentido a descifrar.

La mayoría de las innovaciones declaran apoyarse en esta postura. Pero las propuestas presentan diferencias significativas y que implican interpretaciones disímiles en la teoría, básicamente en tres aspectos: la forma de caracterizar la actividad del sujeto, la incidencia que se le adjudica a lo social en el proceso de aprendizaje, y el papel que se asigna a los conocimientos escolares dentro del proceso de aprendizaje.

7.- La forma de concebir el conocimiento es otro de los puntos nodales que sería conveniente revisar a la hora de elaborar una propuesta que se proponga revalorizar la función de la escuela como productora y distribuidora de conocimientos.

En este sentido, es importante destacar que en un número significativo de casos, cuando se indaga a los funcionarios sobre la concepción de conocimiento desarrollada en cada propuesta, se evidencia una tendencia a que sus respuestas se refieran al tipo de contenidos in-

cluidos y su selección. En otras provincias, en cambio, la concepción de conocimiento se halla explicitada y fuertemente relacionada con la necesidad de revitalizar la función de la escuela.

8.- Los criterios con que se seleccionan los contenidos de la enseñanza en el nivel primario obedecen a tres aspectos. Hay casos en que se introducen cambios de contenidos en razón de otorgarles mayor pertinencia y significatividad social; otros en los que la razón fundante es responder mejor a la estructura interna de las diferentes disciplinas; y, finalmente, una tercera posibilidad es elegir los contenidos en razón de su significatividad psicológica.

El primer criterio, muy generalizado, es el que se evidencia en los intentos habituales de regionalización de los contenidos que puede tener desde una orientación conservadora (en relación a cómo define el conocimiento) hasta otra cuya reconceptualización es más transformadora.

En la primera línea se encuentran los proyectos para los cuales la regionalización se debe manifestar a través de la inclusión de contenidos que representen costumbres tradicionales propias de la región y donde, además, se debe poner énfasis en los conocimientos geográficos e históricos de la zona. En la segunda línea, sin excluir las informaciones mencionadas, se pone el énfasis en la relación de los mismos con la actualidad, a través de sus vínculos con el potencial productivo y económico, producto de la actividad del hombre.

Se registran también propuestas que seleccionan los contenidos teniendo sólo en cuenta la estructura interna de cada ciencia, que no resultan demasiado innovadores en la medida en que no se cuestione la concepción epistemológica y sólo se trate de sacar información antigua para reemplazarla por otra más nueva.

Aparece finalmente un tercer criterio que es el de la significatividad psicológica, es decir, en qué medida la estructura de desarrollo evolutivo del alumno les permite comprenderlos. Todas las propuestas involucradas en este grupo presentan en común la característica de secuenciar los contenidos de lo más cercano a lo más lejano, tanto temporal como espacialmente, en el primer ciclo, para ir incluyendo luego un criterio vinculado con la organización disciplinar.

9.- Los criterios anteriores de selección de contenidos no implican necesariamente el **superación del carácter enciclopedista de nuestra educación**. Dentro de las iniciativas realizadas y que explicitan la necesidad de presentar los conocimientos de forma integrada y relacionada, se verifica una coincidencia con respecto a concebir a la **interdisciplinarietà** como la forma de organización adecuada.

Sin embargo, se comprueba que las distintas propuestas no acuerdan en la forma en que deben relacionarse las distintas áreas. Así, algunas sugieren al maestro seleccionar un tema y abordarlo desde distintas disciplinas, otras orientan en cambio al docente a que los vincule partiendo de una situación problemática, mientras que una tercera alternativa propone que la relación entre los diferentes campos debe establecerse teniendo en cuenta sus procedimientos científicos, sus conceptos básicos y sus metodologías.

10.- Actualmente, contrariamente a lo que generalmente se afirma, **todas las jurisdicciones coinciden en el planteo de los contenidos para el nivel primario**, presentando sólo algunas diferencias en relación con la regionalización, en algunos casos, o adquiriendo diferentes sesgos político-ideológicos en otros.

Por lo tanto, pareciera ser más conducente para organizar una propuesta nacional superadora referida a este nivel, la organización de un debate acerca de los ejes sustantivos de la propuesta pedagógica -tales como la concepción de currículo, de aprendizaje, de conocimiento; la determinación de objetivos, etc.- en torno a los cuales sí se verifican diferencias de fondo.

En lo que respecta a la orientación para las acciones concretas, aparecen algunas **recomendaciones para la acción extraídas** del análisis de las experiencias existentes.

**1.- Las innovaciones deben apoyarse en experiencias anteriores.**

Buena parte de las experiencias analizadas parten del reconocimiento (la mayor parte de las veces explícita) de proyectos o acciones precedentes, rescatando algunos o muchos de sus elementos.

Esto es importante, ya que habla no sólo de la factibilidad sino también de la necesidad de rescatar experiencias anteriores a fin de poder profundizar en sus avances, así como en la planificación de nuevas propuestas.



tas de trabajo que consideren en su diseño los obstáculos y logros de experiencias precedentes.

**2.- Es preferible realizar conjuntos de experiencias y no acciones aisladas.**

El alcance de una propuesta innovadora será mayor en tanto plantee un mayor nivel de articulación con otras propuestas o acciones que se desarrollen en el sistema educativo. De hecho, desde la propia gestación sería conveniente que contemplaran las posibilidades y la factibilidad de articulación entre sí, a fin de generar mayores probabilidades de impacto.

El eje mayor de articulación debiera ser el marco de una política educativa explícita y fundada, que las relacione y les dé sentido.

**3.- Se debe incrementar la participación de los diversos actores de la educación, cuidando de que ésta tenga lugar no sólo en la etapa de gestación, sino también en la implementación.**

El grado de compromiso de los distintos actores del sistema educativo en relación con la innovación pareciera estar asociado con los niveles de participación que éstos hayan tenido en el proceso de diseño y gestación. Una mayor concreción o puesta en común de los distintos niveles de cuadros políticos y técnicos alrededor de la necesidad de encarar una innovación, actúa como un elemento facilitador de los procesos posteriores y de la implementación.

Por tanto, es aconsejable que cualquier iniciativa de trabajo innovador concentre sus esfuerzos en la búsqueda del consenso para su desarrollo.

**4.- No deben descuidarse los aspectos materiales cuando se planifica la innovación.**

Uno de los aspectos que influyen con más fuerza como obstaculizadores de la puesta en marcha de una innovación es precisamente el que se refiere a sus aspectos materiales, fundamentalmente el presupuestario. Esto se ve más claramente expresado en aquellas provincias con menor presupuesto educativo.

La carencia material puede ser superada si se reasignan recursos, si se racionalizan acciones, o si se buscan ingresos especiales para apoyar la experiencia innovadora.

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA

83 Paraguay 1657 - 1er. Piso

1062 Capital Federal - República Argentina

**5.- Es necesario generar procesos de evaluación de las innovaciones que acompañen permanentemente las distintas etapas de su desarrollo.**

Dentro de las estrategias que acompañan a la implementación de la innovación, las prácticas evaluativas pueden considerarse de gran importancia porque posibilitan su gobernabilidad al ofrecer información sobre sus logros, sus obstáculos y orientar sus posibles modificaciones.

Sin embargo, y pese a que cada vez más se incorporan prácticas de este tipo, no siempre es factible propiciar procesos de este tipo por los recursos que se requieren para ello, así como por el tiempo que implican. Quizás lo más conveniente sería pensar en prácticas evaluativas que estuvieran incorporadas al desarrollo de la experiencia, constituyéndose en una actividad permanente de reflexión crítica sobre sus procesos de implementación en la práctica.

**6.- Es imprescindible la búsqueda de una articulación entre las iniciativas de innovación encarriladas por los cuadros político-técnicos y las necesidades de cambio o transformación presentes en los actores institucionales.**

En pro de una articulación con este sentido, que evidentemente actuaría como un elemento facilitador fundamental para el proceso de desarrollo de una experiencia innovadora, se podrían plantear las siguientes estrategias:

- a) diseñar acciones que estén dirigidas al relevamiento y rescate de las prácticas educativas cotidianas (reales), esto dado el reconocimiento de que existe una distancia entre el discurso (fundamentación) e intencionalidad de las experiencias propuestas y lo que efectivamente acontece en el interior de cada escuela, de cada práctica pedagógica,
- b) recuperación de las experiencias político-pedagógicas de los docentes, a través del favorecimiento de la creación de ámbitos de intercambio y difusión de las propuestas que se vienen ya llevando a cabo. Esto posibilitaría, además, pensar en la creación de propuestas político-pedagógicas o pedagógico-institucionales concretas.

*En la elaboración de este documento participaron*

**COORDINADORA :** Inés Aguerrondo

**ESPECIALISTAS:** Beatriz Uralde - Leticia Walther

**ASISTENTE:** Lilia Toranzos

**ESPECIALISTAS REGIONALES:**

**Región Centro:** María del Carmen Delgadillo - Silvia Calvo

**Región Cuyo:** Elisa Muñoz

**Región Nordeste:** Ana María Zoppi de Cerrutti

**Región Noroeste:** M. Clotilde Yapur de Cáceres

**Región Patagónica:** Hugo Alberto Bustamante

**ESPECIALISTAS PROVINCIALES**

**Provincia**

**Buenos Aires:** Silvia Graciela Gómez, Viviana Mabel Seoane, Ana María Telleriarte

**Corrientes:** María Teresa Albornoz de Costaguta, Graciela C. Roig Bustamante de Cardozo

**Chaco:** Liliana Elkinbard de Cauderer, Nora Isabel Andres de Jepik, Elena Rosa Luca de Pelli

**Chubut:** Marta E. Fernández de Laplaza

**Entre Ríos:** Gloria Galarraga, M. Amelia Migueles

**Jujuy:** Flora Guzmán

**La Pampa:** Noelí Ethel Andrade

**Neuquén:** Digna Mónica Rodríguez, Natalia Gabriela Sardiello

**San Juan:** Irma Berra de Actis, Siliva Pulido

**San Luis:** Sandra Cecilia Catallini, María Clelia Odicino

**Santiago del Estero:** Nélida Alcira Nallar, Graciela  
Beatriz Muhn de Robato

**Tierra del Fuego:** Luis Enrique Aguilar

**Tucumán:** Daniel Enrique Yopez

## BIBLIOGRAFIA

**Aguerrondo, Inés**

- "Innovaciones y calidad de la educación". De próxima aparición en la Revista Innovaciones Educativas en América Latina, OEA.

**Apple, Michael**

- "Ideología y currículo", Editorial Akal, España, 1986.
- "Política, economía y poder en educación", Universidad Autónoma de Hidalgo, México 1989.

**Bachellard, Gastón**

- La formación del espíritu científico, Siglo XXI editores, México 1978.

**Braslavsky, Cecilia y Krawczyk, Nora**

- "La escuela pública". Cuaderno de FLACSO, Muiño y Dávila editores, Buenos Aires, Argentina 1989.

**Castorina, J.A., B., Aisenborg, et. al.**

- Problemas de la psicología genética, Muiño y Dávila editores, Buenos Aires.

**Díaz Barriga, Angel**

- Currículum y evaluación escolar, REI-IDEAS, Aique Grupo Editor S.A., Buenos Aires, 1990.

**Entel, Alicia**

- "Escuela y conocimiento". Cuadernos de FACSO, Muiño y Dávila editores, Buenos Aires, 1990.

**Hillert, F.**

- "La cultura pedagógica en los profesorados para formación docente". (Tesis), mimeo, 1990.

**Johnson, Mauritz**

- "La teoría del currículo (definiciones y modelos)". *Perfiles Educativos*, Número 2, CISE/UNAM, México, 1978.

**Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires**

- Proyecto de contextualización del diseño curricular del nivel primario (Informe de avance), Dirección de Currículum, Buenos Aires, 1990.

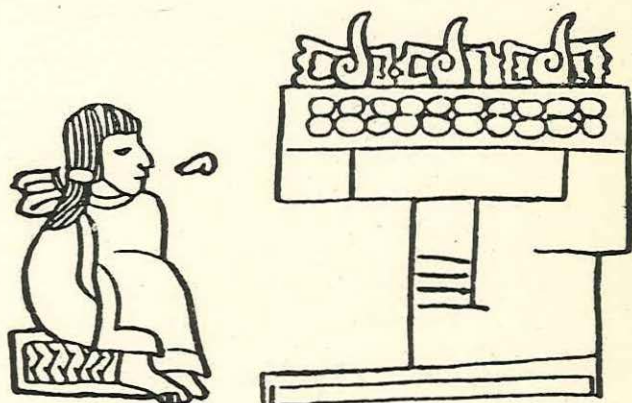
**Sacristán, José**

- Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Red Editora Iberoamericana.

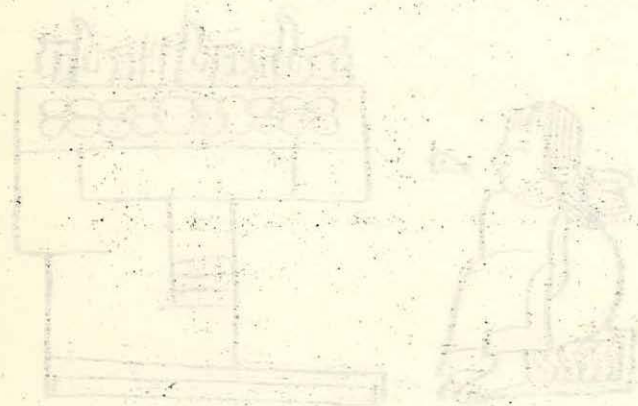
**Tedesco, Juan Carlos**

- El desafío educativo. Calidad y democracia. Colección controversia, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, 1987.

# innovaciones educativas



# Innovaciones educativas



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

# experiencias

EL SALVADOR

## Innovaciones Curriculares: La Experiencia de El Salvador

*En el presente documento el lector se informará sobre el proceso que está siguiendo El Salvador para renovar el currículum dentro de lo que significa un Nuevo Modelo Educativo.*

*Encontrará en el mismo la fundamentación teórica del currículum y las fases de consulta e implementación de la experiencia, con algunos ejemplos y avances obtenidos hasta la fecha.*

### Presentación

Con el deseo de lograr mayor eficiencia del Sistema Educativo y de superar las limitaciones de la educación tradicional en El Salvador, desde 1983 las autoridades educativas se propusieron renovar el Currículum Nacional de todo el Sistema Educativo.

**Dra. Gaby Fujimoto Gómez**  
Especialista del Departamento de Educación de OEA



En 1986 formularon el Proyecto "Actualización del Currículum Nacional" y pidieron al Programa Regional de Desarrollo Educativo PREDE-OEA acompañarlos y complementar dicha experiencia.

Los responsables del Proyecto tienen sede en la Oficina de Planeamiento y Organización (ODEPOR) del Ministerio de Educación, Oficina con funciones técnico-administrativas, de coordinación y asesoramiento de cinco macro-proyectos, entre ellos el de Desarrollo Curricular. El Departamento de Asuntos Educativos de la OEA complementa y asesora técnicamente dos macro-proyectos: Desarrollo Curricular y Educación Especial.

En una primera fase de la

experiencia, ODEPOR llega a la formulación de los Normativos Curriculares nacionales; hasta el momento se lograron desarrollar el de Parvularia y el de Básica. Una vez aprobados y consultados todos los contenidos de los Normativos (en una labor conjunta con la Dirección General de Básica) se inicia la diversificación regional y la capacitación del personal. En la tarea de capacitación comparten responsabilidades ODEPOR, la Dirección General de Básica y la Dirección de Tecnología Educativa del Programa de Perfeccionamiento Permanente de Maestros en Servicio. Una vez concluido el proceso de generalización y diversificación del Normativo Curricular en Educación Básica, continuará la renovación de los Normativos Curriculares de Educación Media, Superior y Adultos.

## La Fundamentación Teórica

Para desarrollar el Proyecto Educativo:

- Se analizó el modelo de Sociedad deseable, rescatando datos que lo fundamentaran a partir de la Constitución de la República de El Salvador de 1983, la ley General de Educación, el Plan General del Gobierno, y las políticas educativas.
- Se rescató todo trabajo signifi-

cativo que respaldara la propuesta, como así también el material elaborado por comisiones de currículum que habían trabajado con anterioridad, las evaluaciones del sistema, las encuestas a maestros, etc.

- Se analizaron todos los datos que sustentaron los aspectos ideológicos-dogmáticos, políticos, económicos, sociales y

pedagógicos. De allí surgió la necesidad de realizar el diagnóstico nacional para identificar los problemas más significativos, y se decidió establecer un Normativo nacional con contenidos esenciales que unificara el Sistema Educativo y que fuera susceptible de ser adaptado a las realidades regionales y locales. La intención fue evitar la rigidez, y llevar a la práctica la flexibilidad y diversificación del Currículum.

Con todos los registros obtenidos se propuso el **NUEVO MODELO EDUCATIVO Y EL PERFIL BASICO DEL SALVADOREÑO**. El Proyecto Educativo alcanza tres elementos a renovar: El currículum, el docente y la institución educativa.

### EL NUEVO MODELO EDUCATIVO

Está basado en la **vinculación estrecha hogar-escuela-comunidad**, lo cual implica una mayor opción social que exige adecuar la educación a las necesidades, requerimientos e intereses reales de la persona y de la sociedad: *responde a los problemas y expectativas de la población para contribuir a mejorar su nivel y calidad de vida.*

El enfoque curricular está orientado a educar para la vida democrática.

El normativo propone la **participación como elemento fundamental para identificar la problemática educativa y facilitar la**

*toma de decisiones para modificarla positivamente.* Para lograr lo anterior se requiere:

- \* La toma de conciencia de los educadores, el planeamiento en equipo y el apoyo y coordinación multisectorial.
- \* La confianza y el coraje de todos los responsables de este esfuerzo innovador, para formar educandos como elementos de cambio de su propia realidad.

### EL PERFIL DEL SALVADOREÑO

Se determinó un perfil único, general, nacional, valorando al educando y sus expectativas, señalando un camino hacia donde se quiere conducir el proceso educativo y qué obtener de ese educando.

Las características fundamentales de este perfil son:

**CRITICO:** capaz de conocer objetivamente su realidad y plantear opciones para enfrentarla y modificarla en función social. Identificar sus limitaciones, valorar y desarrollar sus potencialidades e incorporarlas efectivamente en el proceso de desarrollo nacional mediante su participación comunal.

**EQUILIBRADO:** capaz de desarrollar plenamente su personalidad en las dimensiones biológica, psicológica, espiritual y social.

**AUTORREALIZADO:** capaz de realizarse de acuerdo a sus

potencialidades y proyecto de vida, conjugando creativamente sus intereses con los de su familia y los de su comunidad.

**DEMOCRATICO:** capaz de reconocer y respetar sus deberes y derechos y los de sus semejantes; cumplir y disfrutar los suyos en igualdad de condiciones, participando por igual tanto en la conformación de una sociedad rica en bienes y valores como en el disfrutar de ellos.

**CREATIVO:** capaz de formular alternativas de solución adecuadas a los problemas que la vida le presente y de generar innovaciones que propendan el bien común.

*El mismo perfil es dosificado después para Parvularia, Básica de I ciclo, Básica de II ciclo y Básica de III ciclo; de tal manera que los mensajes y la experiencia estén acordes al nivel de desarrollo y características del educando.*

## EL PERFIL DEL DOCENTE

Para no perder la coherencia y evitar discrepancias con el Nuevo Modelo Educativo se propuso el Perfil del Docente para que éste también responda al mejoramiento de la calidad educativa. Dicho perfil se adecua a Parvularia y Básica. Señala contenidos mínimos de capacitación y elementos fundamentales orientadores de un Diseño Sistemático de Capacitación. El mismo documento propone que, a futuro, dicha capacitación

se tendría que extender a técnicos, dirigentes comunales, padres de familia y otras personas que laboren en actividades educativas.

## EL PERFIL DE LA ESCUELA

Otro elemento significativo del Proyecto educativo, dentro del mismo modelo, es el relacionado a la organización del sistema, adecuándolo a la demanda para que responda a la concepción educativa propuesta. En el caso de Parvularia, sustentado en la poca cobertura de atención (16%), se propone retomar experiencias de otras alternativas de atención basadas en la no escolarización. Se definen las características de dichas alternativas, las responsabilidades de los ejecutores y el proceso metodológico para desarrollarlos.

En cuanto a Educación Básica, la propuesta fundamenta la necesidad de una educación cualitativamente diferente. Para ello alerta sobre la necesidad de utilizar soluciones creativas con el fin de desarrollar la acción educativa, adecuándola a la vida diaria y su problemática. *Se enfatiza el enfoque de trabajo con equipos multidisciplinarios e integrador, trabajo conjunto con los padres de familia y comunidad y un NUEVO PERFIL DE ESCUELA BÁSICA que, en lugar de aislarla, la acerque más a la comunidad. El rescate de la cultura popular y la flexibilidad de horarios, metodologías, recursos, infraestructura, etc., son características fundamentales de dicho perfil.*

## La Fase de Preparación y Consulta

1. Precisado el Nuevo Modelo Educativo, sus expectativas, conceptualización, fundamentación y posibilidades de llevarlo a la práctica, el equipo de ODEPOR inicia sus acciones. A tal efecto, analizó toda la documentación y experiencias anteriores, desde que empezó a trabajar una Comisión de Currículum (1981-82). Rescató todo lo dicho, expuesto y escrito que contribuyera a desarrollar el Proyecto Educativo.

2. Analizó resultados de encuestas, de encuentros con maestros, directores de núcleo, técnicos y autoridades, en donde la consulta se hacía sobre la eficiencia y relevancia del Sistema educativo en su conjunto. Esta fase la desarrollaron los técnicos de ODEPOR en 1983. Se rescataron todos los aportes del personal de base que coincidían con la propuesta del Nuevo Modelo Educativo.

3. Por otra parte, en 1987, dos consultores nacionales desarrollaron un trabajo específico sobre la situación cuanti-cualitativa de la educación parvularia y la educación básica. El trabajo contenía el análisis de aspectos específicos de metodología educativa, cobertura de atención, estructura organizativa y administrativa, personal docente y planes y programas. La Dirección de Cómputo del Ministerio de Educación colaboró en la tabulación de datos. Sus resultados sirvieron para enriquecer la propuesta curricular y el análisis de la realidad en lo que a aspectos pedagógicos se refería.

4. Con todo el material obtenido,

resultados de estudios, informaciones de distintos sectores y del sector educación en particular, se inició la preparación de:

- \* **El análisis diagnóstico de la realidad socio-política-económica y cultural del país** para demostrar, a partir de dicho estudio, las deficiencias más notables del nivel y calidad de vida, tanto en la dimensión económica como en la social. El diagnóstico educativo complementa ese análisis.
- \* **El Normativo de desarrollo curricular de El Salvador. Nivel de Educación Parvularia. Lineamientos de Programación y Evaluación Curricular.** En su elaboración se tomaron como elementos fundamentales los problemas que surgieron del análisis de la realidad nacional. Los contenidos y objetivos curriculares fueron cuidadosamente enunciados, guardando coherencia con el sustento ideológico y la problemática detectada.
- \* **El Normativo de desarrollo curricular de El Salvador. Nivel de Educación Básica (10 a 9o). Lineamientos de Programación y Evaluación Curricular.** Igual que en el caso anterior, sus contenidos curriculares responden a problemas y necesidades del medio y los educandos.
- \* **Propuesta de Capacitación de**

docentes de Educación Parvularia y Básica. Como los nuevos Normativos curriculares reflejan una nueva concepción educativa, fue preciso proponer un nuevo perfil de maestro y un Sistema de Capacitación para alcanzarlo.

**\* Propuesta de la Organización del Sistema adecuándolo a la demanda.**

Con el convencimiento de que es necesario alterar la concepción y funcionamiento de la escuela tradicional, luego de proponer un perfil de escuela coherente con el Nuevo Modelo Educativo y la puesta en práctica de la flexibilidad, se proponen algunas experiencias que, previo análisis, podrían adecuarse. La propuesta fue elevada al nivel de decisión política; el Ministro y Directores Generales la aprobaron y autorizaron continuar con los pasos siguientes del proceso.

5. Una vez concluida la elaboración de documentos, revisados y multicopiados, se realizaron los Talleres de Consulta Nacional. En noviembre de 1987 se hizo el primero, al que asistieron a

nivel nacional desde docentes de aula hasta técnicos y directivos de los diferentes niveles del Sector Educación y de otros sectores.

La intención de las consultas nacionales era recibir observaciones que enriquecieran la propuesta y recoger reacciones ante el Nuevo Modelo Educativo.

En enero de 1988, ODEPOR hizo otra reunión de consulta nacional y con los aportes de los participantes de ésta y la anterior reunión, se modificaron algunas partes de los "Normativos Curriculares" inicialmente preparados. Se agregó, por ejemplo, la Fundamentación Psicológica que no tenía la propuesta original.

Igualmente se agregaron y cambiaron algunos contenidos curriculares en Parvularia y Básica. Posteriormente, el trabajo ha sido en conjunto con la Dirección General de Educación Básica y Tecnología Educativa para imprimir los documentos e iniciar las tareas de Programación, Capacitación y Desarrollo Curricular.

## La Fase de Implementación. Contenidos de los Documentos Técnicos Elaborados

### 1. ANALISIS DE SITUACION DE EL SALVADOR

Presenta una visión general del país. El objetivo

principal es demostrar las deficiencias generales más notables del

nivel y calidad de vida, tanto en la dimensión económica como en la social.

Su contenido demuestra la necesidad de ofrecer un servicio educativo coherente con la realidad, basado en la concepción de que la educación debe ser adecuada al medio, a las necesidades, intereses y problemas de la población. Dicha problemática se refleja en objetivos educativos que responden a esa realidad. El aspecto estrictamente pedagógico también se analizó. Para que se tenga una idea concreta del análisis de situación, un re-

sumen puede sintetizar lo siguiente:

El Salvador, país centroamericano de sólo 21,041 km<sup>2</sup>, cuenta con una población estimada en 4.767.570 habitantes para 1986 (227 hab. x km<sup>2</sup>). El 46.04% representa la población de 0 a 14 años. La esperanza de vida al nacer para los hombres es de 58 años y 66.5 años para las mujeres. Los índices de mortalidad infantil entre 1980 y 1985 fueron de 76.98 por mil. En 1980 el 50% de la población total presentó tendencia a la desnutrición. Se estima que en 1990 será de 56%.

...En 1985 había en El Salvador 658.899 jóvenes entre los 10 y los 14 años de edad. Normalmente esto no se considera población económicamente activa, pero en El Salvador, la mayoría de la población comienza a trabajar desde muy temprana edad, especialmente en el campo. En los últimos análisis de población, se clasifica como población económicamente activa a las personas comprendidas entre los 10 y 65 años. Solamente un 3,37% está en edades mayores a los 65 años...

...El rápido crecimiento demográfico ha producido una sociedad donde gran parte de la población tiene menos de 18 años, lo que impone fuertes presiones tanto al sector educativo como al mercado de trabajo...

#### ***Análisis de Situación de El Salvador - Di 01***

La economía salvadoreña, de otro lado, presenta un desequilibrio significativo que ha causado, entre otros problemas, la erosión de los salarios reales y el incre-

mento de las tasas de desempleo.

En 1983 se calculó en un 25% la tasa de desempleo. Para el país, la producción de café, algodón

y azúcar, es muy importante por la generación de divisas; por esta razón dejan de lado la producción de alimentos.

Otro problema adicional a los desastres naturales que afec-

taron la agricultura y el terremoto de Octubre de 1986, es el vinculado con la crítica situación de violencia que se vive en zonas conflictivas del territorio nacional.

Esta ha producido muchos trastornos, entre ellos, la migración interna e internacional.

...Históricamente la economía del país se ha basado en la actividad agroexportadora, con todos los riesgos y desventajas de las fluctuaciones de los precios internacionales del café, algodón y caña de azúcar, cuyo cultivo intenso ha impedido la diversificación de la producción agrícola de exportación...

...La estructura de la tenencia de la tierra; los bajos niveles de remuneración, especialmente en el sector agropecuario; y el creciente desempleo, fueron causas fundamentales por las cuales los trabajadores mantuvieron un bajo nivel de consumo de bienes y servicios básicos, un escaso poder de ahorro y un bajo nivel de vida...

...La guerrilla salvadoreña amplió su acción e inició un período de sabotaje en la infraestructura vial, energética y en la producción agropecuaria, lo que sumado a la resistencia de los sectores afectados con las reformas, condujeron al país a una encrucijada política...

#### ***Análisis de Situación de El Salvador- Dt 01***

En la problemática educativa han influido los factores demográficos, los desequilibrios económicos y las restricciones económico-financieras.

Existen, por ejemplo: problemas de baja productividad del sistema escolar, elevado déficit

de atención, altas tasas de repitencia y deserción, elevado índice de analfabetismo, bajo nivel educativo de la población, insuficiente infraestructura educativa e inadecuados Planes y Programas de Estudio. Problemas que, en algunas áreas del país, adquieren características particularmente alarmantes.

...La situación de la educación salvadoreña no es ajena a los problemas que afectan al cuadro socioeconómico general del país. A pesar de los esfuerzos realizados por el Sector Educación en cuanto a avances cuantitativos y cualitativos, éste aún no responde a las necesidades de la población, ni a las necesidades de capacitación de los recursos humanos que el mercado laboral exige y el país necesita.

Una de las limitantes para atender esta situación ha sido la reducción de las asignaciones presupuestarias para los sectores salud-educación y los sobrecostos generales por la inflación. El presupuesto ha disminuido a pesar de haberse incrementado la demanda estudiantil.

En el cuadro siguiente se consignan los presupuestos de los sectores de Salud y Educación para los años de 1980 a 1987.

AÑO	% SECTOR SALUD	% SECTOR EDUCACION	Alumnos atendidos en el Sistema Educativo Nacional, desde Educación Inicial hasta Superior y Adultos
1980	9.0	25.2	1.037.578
1981	8.5	21.1	880.190
1982	8.5	18.1	1.029.029
1983	8.7	16.9	1.103.528
1984	8.7	15.4	1.155.662 (p)
1985	8.1	17.2	1.176.952 (p)
1986	7.1	15.3	-.-
1987	8.2	14.3	1.443.000

p) Cifra preliminar

• No aparecen los datos.

Fuente: Datos y Cifras. Marzo, Abril, Mayo, Dic. 1986.

#### *Análisis de Situación de El Salvador - Dt 01*

Es preciso señalar que, si bien es cierto que en la generación de los problemas mencionados intervienen muchos factores del propio sistema educativo, no menos cierto es que gravitan fuertemente sobre ellos otros elementos como los desequilibrios económicos y financieros, la desocupación, el subempleo, el deterioro del signo monetario y el proceso de reactivación económica, orientando prioritariamente hacia los sectores productivos en detrimento de los servicios sociales. Este hecho limita la posibilidad de encontrar respuestas coherentes a la problemática educativa en el marco estrictamente pedagógico y obliga a vincularlo con otros aspectos socio-económicos, en apariencia debilmente vinculados con la tarea educativa.

#### *Análisis de Situación de El Salvador. DT 01*



Frente a la situación adversa, ligeramente resumida en los párrafos anteriores, los responsables del Proyecto:

- En principio, aceptaron que son *limitadas las posibilidades de encontrar respuestas coherentes a la problemática educativa* en el marco estrictamente pedagógico. Se han visto obligados a vincularla con otros problemas socio-económicos.

- Han asumido la necesidad de manejar una concepción educativa innovadora que se oriente, tal como ya se indicó, a *educar para la vida democrática basándose en la vinculación estrecha hogar-escuela-comunidad*. Esto implica, adecuar la educación a las necesidades, requerimientos e intereses reales de la persona y de la sociedad, respondiendo a los problemas y expectativas de la población para contribuir en el mejoramiento de sus niveles y calidad de vida. Proponen la **participación** como elemento fundamental para identificar la problemática y facilitar la toma de decisiones.

las bases legales y doctrinarias que sustentan el currículo, la concepción educativa y los lineamientos generales que orientarán el proceso educativo; está diseñado para normar las acciones de desarrollo curricular; asimismo es un insumo para la formulación de los instrumentos curriculares a nivel regional, subregional y local.

El Normativo se enmarca en una concepción educativa innovadora que busca superar las limitaciones de la educación tradicional.

Para cada nivel educativo (Parvularia y Básica) consta de cuatro capítulos: **Bases Legales y Doctrinarias del Currículum, Concepto y Características del Currículum, Contenidos Curriculares que responden al Diagnóstico y Lineamientos de Programación y Evaluación Curricular.**

## 2. EL NORMATIVO DE DESARROLLO CURRICULAR DE EDUCACION PARVULARIA Y EDUCACION BASICA.

El documento Normativo del Desarrollo Curricular contiene

### 1) Bases Legales y Doctrinarias del Currículum

Se encuentran en la Constitución de la República de El Salvador 1983; el Plan General del Gobierno "Un Camino hacia la Paz"; la Ley General de Educación y el documento "Educación para la Democracia en El Salvador".

## A. CONSTITUCION DE LA REPUBLICA DE EL SALVADOR 1983

La Constitución de la República es el principal fundamento jurídico e ideológico para el establecimiento de la Educación Democrática en El Salvador; la misma expresa el ideal pedagógico de nuestra sociedad y presenta nuevos enfoques educativos que implican un cambio de mentalidad en todos los miembros de la comunidad educativa: educandos, padres de familia, educadores y gobernantes, es decir, la sociedad salvadoreña en general.

*Normativo del Desarrollo Curricular - DT 03C*

## B. LEY GENERAL DE EDUCACION

La Ley General de Educación presentada el 1º de junio de 1987 a la Honorable Asamblea Legislativa para su estudio y aprobación, está basada en la Constitución de la República y define los fundamentos y principios de la Educación Nacional, así como sus objetivos y características generales.

*Normativo del Desarrollo Curricular - DT 03C*

En el Capítulo III, art. 3, se establecen los fundamentos de la educación:

*"La formación de una conciencia nacional, moral, política, social, histórica, cívica, comunitaria, crítica y dialógica y la consideración de la persona humana como fin del proceso educativo". En el art. 4 se definen los principios generales de la educación: de integralidad - perfectibilidad del*

*hombre salvadoreño - , de realidad, de democratización y de actividad y permanencia - desarrollo de la persona humana a través del proceso socializador que dinamiza su capacidad de pensar antes de actuar y constituye al progreso de la sociedad mediante el trabajo productivo y la participación responsable. Finalmente en el art. 5 se puntualizan las características de la Educación Nacional: informativa, creativa, preventiva, recreativa y dialógica.*

### C. PLAN GENERAL DEL GOBIERNO

El Plan General del Gobierno "El Camino hacia la Paz" establece y describe cinco valores primordiales que conducen hacia un **MODELO IDEAL DE SOCIEDAD**. Estos valores constituyen el **DEBER SER...**

*Normativo del Desarrollo Curricular - DT 03C*

Dichos valores son **HUMANISMO, DEMOCRACIA, JUSTICIA SOCIAL, LIBERTAD y LEGALIDAD.**

El Plan General de Gobierno propone igualmente cinco grandes objetivos nacionales: **PACIFICACION, HUMANIZACION, DEMOCRATIZACION, PARTICIPACION y REACTIVACION ECONOMICA.**

Tomamos algunos conceptos que definen la política de Educación contenida en el Plan General del Gobierno:

*"... El fundamento de la política socioeconómica es la Educación..."*

*"... La educación participativa será uno de los programas más dinámicos y perseverantes que impulsará el Estado*

*para lograr los objetivos sociales y económicos que se propone..."*

*"... Los grupos urbanos y los campesinos marginados de los beneficios de la educación, recibirán atención preferente. Los sistemas educativos formal y no formal se volverán factores importantes en el proceso de interiorización de los valores ético-sociales..."*

*"... Los contenidos de los programas educativos estarán encaminados hacia la preparación del joven para una vida productiva material y espiritual, por lo que la enseñanza se adaptará a las necesidades y realidades de cada región. El proceso de regionalización y creación de núcleos para la enseñanza, responde a este concepto..."*

*"... Se negociará cooperación externa para apoyar el sistema educativo y en especial para la ampliación de la cobertura y diversificación de las carreras técnicas..."*

### D. PLAN NACIONAL DE CULTURA Y EDUCACION 1983-2000

La concepción educativa se refleja con más claridad en el Plan Nacional de Cultura y Educación 1983-2000...

*Normativo del Desarrollo Curricular - DT 03C*

Este documento propone como criterios de políticas y políticas culturales educativas los siguientes:

## 1. Criterios de Política

RELEVANCIA

CALIDAD

ACCESO

EFICIENCIA

## 2. Políticas Culturales Educativas

- a) Cultura y Educación para la Promoción y Elevación del Nivel y Calidad de Vida
- b) Valorización, Internalización y Desarrollo de la Identidad Nacional
- c) Educación-Trabajo hacia una

nueva estructura productiva

d) Dignificación del Trabajador de la Cultura y Educación

e) Respeto y Reconocimiento a la Familia como Primer Agente Educador

f) Democratización de la Cultura y la Educación

g) Concertación de la Administración Cultural-Educativa Estatal y Comunal.

## II) Concepto y Características del Currículo

Este capítulo del Normativo del Desarrollo Curricular se refiere al concepto de Currículo; a la ubicación de Nivel (Parvularia o Básica), definición y características; al diagnóstico del Nivel; a las características y el perfil del educando y al perfil del maestro (adecuado a la concepción educativa asumida).

### A. CONCEPTO DE CURRÍCULO

El currículo se concibe como un conjunto estructurado de experiencias que los participantes viven en el proceso educativo al compartir las acciones previstas y generadas cooperativamente entre el educador, el educando y la comunidad. Ello permite entender y resolver la problemática que plantea el medio y contribuir al desarrollo personal y social en un momento histórico concreto.

## **B. CARACTERISTICAS DEL CURRÍCULO**

**El Currículo debe ser:**

- 1. DEMOCRÁTICO:** Propicia la igualdad de oportunidades y de atención integral a todos los educandos del país.
- 2. RELEVANTE:** Que contribuya a elevar el nivel y calidad de vida de las personas y la sociedad.
- 3. FLEXIBLE Y DE CALIDAD:** De tal manera que se adecue a las características, requerimientos, intereses y necesidades prioritarias de los educandos y a las condiciones socio-culturales y económicas del medio y utilice la tecnología apropiada para responder a esa realidad.
- 4. INTEGRADOR:** Da unidad al Sistema Educativo; posibilita una relación horizontal y vertical entre los niveles y modalidades del sistema.
- 5. INTEGRAL:** Considera el desarrollo del educando en todas sus dimensiones y propicia la ejecución de tareas conjuntas con los padres de familia y la comunidad en general.
- 6. PARTICIPATIVO:** Posibilita una acción organizada y creadora que moviliza a padres de familia y comunidad en la toma de decisiones en torno al desarrollo educativo.

***Normativo del Desarrollo Curricular - DT 03C***

En sendos documentos, el Normativo trata específicamente el

Currículo del Nivel Parvulario y el del Nivel de Educación Básica.

### **CARACTERISTICAS**

1. **DEMOCRATICO:** Al operativizar sus contenidos en respuesta a necesidades sentidas y realidades concretas, posibilita el brindar igualdad de oportunidades y de atención integral a todos los niños salvadoreños.

2. **RELEVANTE:** Conduce a superar y mejorar el nivel y calidad de vida de los niños con participación de los padres de familia y comunidad, sectores e instituciones en el desarrollo curricular.

3. **FLEXIBLE Y DE CALIDAD:** Permite creaciones, reajustes y/o adecuaciones de los objetivos específicos a las características personales de los niños y a las características socio-económicas de la comunidad, y aprovecha la tecnología apropiada para responder a esa realidad.

4. **INTEGRADOR:** Da unidad al nivel de Educación Parvularia, y procura alcanzar el Perfil del Educando y el conjunto organizado de objetivos y contenidos curriculares.

5. **INTEGRAL:** Tiende al desarrollo integral del niño de 4 a 6 años en su dimensión total: social, intelectual y espiritual, propiciando tareas conjuntas con los padres de familia y la comunidad.

6. **PARTICIPATIVO:** Moviliza a la comunidad educativa en forma organizada y creadora, en apoyo a la educación del niño de este nivel.

### **Normativo del Desarrollo Curricular - DT 04P**

### *El Currículo del Nivel de Educación Básica*

"Está diseñado para dar unidad al Nivel Básico y dar continuidad al Parvulario; al mismo tiempo, para convertirse en insumo al formular los documentos curriculares a nivel regional, subregional y local..."

"El planeamiento en equipo, la participación como

elemento fundamental para modificar positivamente el conjunto de la problemática, la ejecución de tareas conjuntas, el apoyo multisectorial, la reorientación en la mente de los educadores, la coordinación, el apoyo mutuo, la confianza y el coraje de los responsables del esfuerzo innovador, serán necesari-

rios para introducir modificaciones con mayor facilidad y para convertir a los educandos en elementos de cambio de su propia realidad..." (Normativo del Desarrollo Curricular. Presentación. DT 04 B)

### III) Contenidos curriculares que responden al diagnóstico

Están expresados en términos de objetivos conductuales observables, ordenados en áreas y subáreas tales como salud, prevención de enfermedades, promoción de acciones de salud, higiene y saneamiento ambiental, prevención contra accidentes y desastres naturales, organización de granjas y huertas comunales y familiares, crianza de animales menores,

arborización y tecnología apropiada. Análisis de la realidad, sociedad y comunidad, técnicas de dinámica grupal, apoyo a las acciones de alfabetización y post-alfabetización, apoyo en actividades multisectoriales, revalorización de la mujer, historia y geografía nacional, centroamericana y universal, medios y formas de comunicación. El lenguaje y la matemática aplicados a la vida diaria. Investigaciones; trabajo, trabajo cooperativo, organización y desarrollo de proyectos productivos, cooperativismo, comercialización, administración de pequeñas empresas y cooperativas. Proyectos artesanales; arte, deporte y recreación. Formación de valores morales y cívicos; organización estudiantil, entre otros.

## CONTENIDOS CURRICULARES DEL NIVEL DE EDUCACION PARVULARIA

... Este Normativo de Currículo presenta Objetivos de Área, como conductas deseables que los educandos deben lograr al final de cada proceso de enseñanza-aprendizaje, con la participación organizadora y creadora de la comunidad educativa.

Las Áreas de Contenidos son grandes bloques de materia seleccionados tomando en consideración las necesidades y deseos más sentidos de los educandos y de la sociedad salvadoreña en general, en las dimensiones social, espiritual e intelectual de la persona humana; constituyen núcleos de interés, ideas fundamentales y nociones en torno a los cuales debe ser generado el planeamiento curricular, sin olvidar el logro de los fines de la educación y adecuarlos a la realidad regional y local.

Las Sub-Areas constituyen indicadores de las Areas de Contenidos, facilitan la selección y organización de los Objetivos Específicos, posibilitando la selección y organización de actividades y la evaluación. Este normativo constituye una taxonomía de la educación integral, la que será completada en lo que falta, con la experiencia y buena voluntad de los docentes que trabajan en las diferentes Comisiones de Currículo, quienes sabrán observar al niño en sus actividades escolares y obtener los indicadores e informaciones necesarias para seleccionar los contenidos y procesos que satisfagan sus necesidades individuales en el campo de la enseñanza, así como contribuir al alcance de los objetivos de la Educación Parvularia y los Fines de la Educación Nacional.

**Normativo del Desarrollo Curricular - DT 04P**

Veamos algunos ejemplos:

### DIMENSION SOCIAL

<i>Objetivos de Area</i>	<i>Area de Contenido</i>	<i>Sub-Area</i>
* Manejar su cuerpo con seguridad y coordinación	Salud	Deporte y Recreación
* Practicar medidas de seguridad en la casa, calle y comunidad	Salud	Seguridad
* Manifestar pertenencia a su grupo familiar: padres, hermanos, abuelos, tíos, primos	Sociedad	Familia
* Desarrollar cooperativamente pequeños proyectos	Trabajo	Trabajo cooperativo



## DIMENSION ESPIRITUAL

<i>Objetivos de Area</i>	<i>Area de Contenido</i>	<i>Sub-Area</i>
* Internalizar normas, valores y costumbres de su medio	Valores Morales y Cívicos	Moral
* Relatar hechos de su pueblo, vida de personas notables, héroes y próceres del país	Valores Morales y Cívicos	Cívica
* Justificar colores, formas, tamaños, posición de los objetos, textura y temperatura	Valores estéticos	Acto infantil

## DIMENSION INTELECTUAL

<i>Objetivos de Area</i>	<i>Area de Contenido</i>	<i>Sub-Area</i>
* Expresar oralmente sus ideas y experiencias, usando unidades de pensamientos completas	Comunicación	Expresión oral
* Realizar asociaciones de dimensiones por contraste	Naturaleza	Objetos físicos

## CONTENIDOS CURRICULARES DEL NIVEL DE EDUCACION BASICA

La organización de esta Normativa de Currículo, es similar a la del Nivel de Educación Parvularia: Objetivos de Área, Áreas de Contenido y Sub-Áreas. Estos tres elementos normativos contribuyen a solucionar la preocupación de los educadores, como es la de establecer objetivos de enseñanza acordes con la realidad nacional, seleccionar contenidos que conlleven al logro de esos objetivos y ayudar al educando a desempeñarse constructivamente como persona y, desde un punto de vista amplio, generar estrategias de trabajo en los diferentes aspectos del Currículo.

**Normativo del Desarrollo Curricular - DT 04 B**

Algunos ejemplos:

### DIMENSION SOCIAL

<i>Objetivos del Área</i>	<i>Área de Contenido</i>	<i>Sub-Área</i>
* Identificar y consumir alimentos que benefician la salud	Salud	Alimentación
* Practicar hábitos de higiene personal y del ambiente para proteger la salud	Salud	Higiene y Saneamiento Ambiental
* Reconocer por su nombre a los compañeros de escuela, autoridades de la misma y maestros	Sociedad	Escuela

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA

109

Paraguay 1657 - 1er. Piso

1062 Capital Federal - República Argentina

## DIMENSION ESPIRITUAL

<i>Objetivos de Area</i>	<i>Area de Contenido</i>	<i>Sub-Area</i>
* Conocer lugares importantes de la localidad y de la región	Valores Morales y Cívicos	Cívica
* Apreciar obras de arte al asistir a conciertos, exposiciones, museos, teatros y otros	Valores estéticos	Arte infantil

## DIMENSION INTELECTUAL

<i>Objetivos de Area</i>	<i>Area de Contenido</i>	<i>Sub-Area</i>
* Observar, describir, e interpretar escenas de vida	Comunicación	Exposición oral y escrita
* Redactar diferentes documentos de uso diario	Comunicación	Medios de comunicación
* Comprender el valor de los recursos naturales en el desarrollo del país	Naturaleza	Flora y fauna

#### IV) Lineamientos de Programación y Evaluación Curricular

Tanto para el Nivel Parvulario como para el Nivel de Educación Básica, el Normativo

parte del mismo concepto de Programación Curricular

### PROGRAMACION CURRICULAR

#### 1. Concepto

Es el proceso de previsión y ordenamiento de las acciones educativas concretas en un tiempo determinado, en el nivel de Educación... Se realiza con la finalidad de suscitar las situaciones y experiencias que se requieren para alcanzar los cambios de conducta (objetivos) deseables de los educandos.

**Normativo del Desarrollo Curricular - DT 04 P Y DT 04 B**

Asimismo define para ambos niveles iguales características: **FLEXIBLE, DIVERSIFICADA, INTEGRAL, GRADUADA, DOSIFICADA y PARTICIPATIVA.**

En cuanto a los requisitos de la programación curricular, ellos son, en síntesis, **CONOCER LA REALIDAD, ANALIZAR LAS CARACTERISTICAS DE LOS EDUCANDOS Y ANALIZAR EL NORMATIVO DE DESARROLLO CURRI-**

**CULAR.** Este ofrece, además, sugerencias para desarrollar el proceso de programación curricular: **DIAGNOSTICO DE LA REALIDAD; PRIORIZAR NECESIDADES, INTERESES Y PROBLEMAS; FORMULACION DE OBJETIVOS ESPECIFICOS; SELECCION DE CONTENIDOS PROGRAMATICOS; PROGRAMAR ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE; PREVER RECURSOS; PREVER FORMAS, TECNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACION.**

## EVALUACION

### 1. Concepto (\*)

Es el proceso de valoración crítica en función de determinados objetivos previstos, con la finalidad de tomar decisiones que permitan el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje. La valoración crítica se hace a través de juicios de valor y para ello se necesita un patrón de referencia.

Los objetivos educacionales cumplen el rol de parámetros de referencia para los juicios de valor. Es en base a ellos que se hacen las valoraciones y se adoptan decisiones. De allí la importancia de tener claros los objetivos.

En la evaluación son importantes los instrumentos, pues ellos proporcionan información que debe ser contrastada con los objetivos previstos.

Los instrumentos son MEDIOS para obtener información, deben ser sencillos y prácticos -sin descuidar su rigor- para que faciliten la participación real de todos los elementos del proceso educativo.

**Normativo del Desarrollo Curricular - DT 04 P y DT 04 B**

Algunos instrumentos de evaluación son:

#### *a) Encuesta-Opinión*

Se puede utilizar para caracterizar las diferentes realidades, ya que cada una exige un tratamiento diferenciado.

Es recomendable llevarla a cabo con técnicas sencillas de análisis-reflexión o círculo de estudio en donde, fundamentalmente, se aprecien causas, consecuencias, alternativas de solución en aspectos de salud, nutrición, alimentación,

hábitos, problemas, necesidades, intereses, aspiraciones y costumbres de la población que afectan básicamente a la población infantil.

Al consolidar los datos es conveniente formular un CUADRO RESUMEN con los asuntos priorizados y las causas y soluciones propuestas por los mismos padres de familia y comunidad.

Identificando coincidencias y discrepancias se pueden lograr acuerdos para ejecutar las primeras acciones.

(\*) Canales, Isaac; Palacios, Gerardo. Diseño de Evaluación del Proyecto UPE. Consultores de UNICEF. Perú, 1986.

La información lograda servirá para ampliar el diagnóstico (si no existe) o enriquecerlo, de contar con el mismo.

**b) Prueba basada en  
Objetivos o Prueba de Entrada.**

Se elabora en base a los objetivos específicos del Normativo del Desarrollo Curricular; se aplica individualmente a cada uno de los educandos.

Permite conocer qué cambios de conducta se han logrado y cuáles no, antes de empezar la acción educativa.

Los resultados de la prueba permitirán programar los objetivos en función de lo que realmente necesitan los educandos.

Es recomendable plantear sólo dos niveles de respuestas: SI-NO.

**c) Prueba del nivel de  
progreso.**

Se elabora para conocer el grado de avance que van adquiriendo los educandos en función de los cambios de conducta previstos para un tiempo determinado.

Resulta más operativo si en un cuadro de doble entrada se tienen anotados de un lado a los educandos y del otro los objetivos.

Depende del evaluador proponer dos o tres niveles de respuestas: (Si - No - En parte).

La información permite observar en cualquier momento, día o semana:

- Qué objetivos se van logrando o

no se logran.

- Qué objetivos requieren refuerzo reprogramando otras acciones.

- Qué limitaciones tienen los educandos.

- Qué acciones resultaron difíciles.

- Qué recursos no se emplearon, cuáles resultaron eficientes para volverlos a tomar en cuenta.

- Qué información compartir con los padres de familia.

**3. PROPUESTA DE CAPACITACION DE DOCENTES.  
ORGANIZACION DEL SISTEMA**

La propuesta de Capacitación de Docentes del Nivel de Educación de Parvularia y Básica responde a la necesidad de contar con un Sistema Permanente de Perfeccionamiento del Nivel, que asuma la aplicación del Normativo de Desarrollo Curricular de Educación.

Como tal Normativo refleja la concepción educativa que parte de la adecuación de los contenidos de la educación a las necesidades y características del medio, es preciso aclarar que para evitar discrepancias con el modelo, se ha redefinido el perfil del docente del nivel, que mejore la calidad educativa.

Cabe aclarar que en un futuro cercano será necesario extender la capacitación a la preparación de técnicos, dirigentes comunales, padres de familia y otras personas que laboran en el nivel.

## D. CARACTERISTICAS DEL PROCESO DE CAPACITACION

1. Previo al Diseño se identificará la situación real del magisterio; es decir las necesidades de participación.
2. Requerirá un Centro de Monitoreo a nivel sub-regional o local, que se encargará de elaborar el Diseño de Capacitación, desarrollar y evaluar los contenidos curriculares y supervisar los resultados.
3. La estrategia de operación se discutirá entre el personal que se capacitará y el equipo responsable del Diseño. Sin embargo deberá considerarse:
  - ... Una Capacitación Inicial
  - ... Capacitación en Servicio, incluyendo acciones de supervisión intermitentes

CAPACITACION INICIAL  
 Aplicar prueba de entrada y salida.  
 Desarrollar Contenidos. (Los contenidos que se necesitan reforzar quedarán para la siguiente opción de capacitación)

Supervisión y evaluación del trabajo práctico y de aplicación de contenidos.

CAPACITACION EN SERVICIO  
 I  
 Programar:  
 .Contenidos que quedaron para reforzar.  
 .Áreas críticas recogidas por muestreo en la supervisión.  
 .Contenidos que continúan del Diseño.  
 .Prueba de salida.

Supervisión y evaluación del trabajo y de aplicación de contenidos. (Recoger áreas críticas).

CAPACITACION EN SERVICIO  
 II  
 Idem.  
 I  
 Programar:  
 .  
 .  
 .

Idem supervisión

CAPACITACION EN SERVICIO  
 III  
 Idem.  
 II  
 Programar:  
 .  
 .  
 .

- La capacitación inicial se desarrollará, preferentemente, en concentraciones de todos los participantes.

Se programarán objetivos y contenidos de iniciación. Una prueba de entrada dará la pauta para ajuste de objetivos y contenidos de la capacitación en base al nivel de entrada de los participantes.

Una prueba de salida determinará los contenidos a reforzar en las acciones de supervisión y en la próxima capacitación en servicio.

- Las acciones de supervisión serán constantes. Servirán para verificar la aplicación práctica de los contenidos de capacitación. Se utilizan también para recoger áreas críticas que requieran ser reforzadas.

Simultáneamente el equipo responsable de la capacitación preparará materiales y experiencias para una próxima capacitación (en servicio).

- Para las acciones de Capacitación en Servicio se podrán utilizar metodologías de Educación a Distancia, con posibilidades de aplicación inmediata en el medio.

En cada paquete de capacitación se programarán los contenidos que quedaron por reforzar en la capacitación anterior, las áreas críticas recogidas por muestreo durante la supervisión y los contenidos que continúan del temario preestablecido en el diseño.

Una prueba de salida demostrará aquellos puntos que requieren mayor reforzamiento.

- La capacitación ofrecerá períodos cortos de formación para responder a las necesidades de capacitación específica, que posibiliten el logro de metas concretas a corto plazo.

Los resultados darán opción de reajustes constantes del Diseño.

- Con la estrategia sugerida la capacitación será permanente, gradual, progresiva y sistemática en función de los perfiles y modelos propuestos, estableciendo como prioridad la dimensión del desarrollo comunal.

- Se podrán organizar grupos de maestros, a quienes se les dará Unidades de Trabajo (I, II, III, etc.), procurando desarrollar todas las áreas de capacitación en cada unidad.

- Entre los materiales que se produzcan se podrán elaborar aquellos destinados para alumnos (por grados), para docentes, padres de familia, supervisores, comunidad, etc.

De acuerdo a cada realidad podrán articularse las acciones con el apoyo de emisiones radiales, grabaciones y otros.

**Propuesta de capacitación de Docentes del Nivel de Educación Básica - DT 02**

#### **4. ORGANIZACION DEL SISTEMA ADECUANDOLO A LA DEMANDA. LA NO ESCOLARIZACION**

El resultado del diagnóstico de la situación educativa en el nivel parvulario demostró que la

crisis que vive El Salvador repercute sustancialmente en la población infantil de 0 a 6 años y en su familia.

Del mismo surge la necesidad de buscar alternativas de atención no escolarizada que, de un



lado privilegien a la población tradicionalmente marginada, y de otro promuevan la participación de la comunidad para brindar una atención integral al niño menor de 6 años y su familia.

## 5. ORGANIZACION DEL SISTEMA ADECUANDOLO A LA DEMANDA. ALGUNAS ALTERNATIVAS DE ATENCION EN EDUCACION BASICA

"Este documento señala algunas propuestas relacionadas con el ideal de escuela y luego presenta modelos alternativos referen-

ciales, a fin de demostrar que -tanto en el país como fuera del él- hay experiencias significativas para trabajar con la familia y la comunidad. Estas experiencias son desarrolladas con un enfoque multisectorial e integrador, todas consideraran como elementos fundamentales las acciones con niños y con adultos, todas pretenden solucionar algunos problemas concretos, todas tratan de extender los beneficios de la educación y privilegiar a los más amplios sectores de la población postergados permanentemente". *Organización del Sistema Adecuándolo a la Demanda. DT 04.*

## Avances

- Entre las experiencias de América Latina y El Caribe, ésta constituye uno de los esfuerzos innovadores que tiene las siguientes peculiaridades: el **Modelo Educativo** se inspiró en los lineamientos de una educación con raíces en el contexto social, económico, político y cultural, que prepara para los desafíos del presente y del futuro y en una concepción de la escuela como crecimiento de toda la comunidad y como resultado de una acción cooperativa con ella. Es una experiencia que lleva varios años desarrollándose en El Salvador y otros países.

- Existe solidez, coherencia y pertinencia en toda la propuesta, que enfrenta tres aspectos fundamentales: **los contenidos curriculares, el maestro y la institución educativa**. Está atravesando por un proceso de consulta nacional constante. Propone contenidos generales a nivel nacional que pueden ser

adecuados y flexibles en sus niveles regionales y locales.

- En Mayo de 1989, culminada la impresión del **Normativo del Desarrollo Curricular de la Educación Parvularia en El Salvador**, se inició la fase de capacitación para orientar la diversificación y planificación curricular. Los responsables de ODEPOR, la Dirección General de Educación Básica y la Dirección de Tecnología Educativa, integraron un solo equipo técnico nacional y concretaron la primera etapa de capacitación regional (cubrieron el nivel nacional). La institucionalización de la Educación Inicial se inició con la creación del Departamento de Parvularia en Octubre de 1988. Dicha dirección asumió como responsabilidad inmediata el proyecto educativo de renovar el currículum. Continuaron implementando lo ya avanzado y se profundizó en el análisis de los contenidos por

áreas y sub-áreas.

- Para el actual gabinete de educación, las zonas más pobres constituyen uno de sus objetivos básicos. El Plan Educativo señala asimismo como prioridades de atención a la Educación Parvularia desde los 2 años, a la Educación Básica y a la alfabetización. En cuanto a Planes y Programas de Estudio, se inclinan por la realización de ajustes graduales a lo ya

existente, hecho que posibilitará la continuación de la experiencia. Proponen, de otro lado, la máxima descentralización administrativa, acercándose lo más posible a la comunidad de padres y profesores, definiendo un monto básico por alumno atendido. Finalmente subrayan la importancia de la capacitación del docente, la participación y la flexibilización del curriculum para estimular la iniciativa docente.

## DESCRIPTORES

*Currículo-Capacitación Docente-  
Educación Básica-Elaboración del  
Currículo-Investigación Educativa.*

## El Caso "ACAIPA" (\*)

*La Asociación de Centros de Asistencia Integral Pre-escolar de Antioquia -ACAIPA- es una entidad con personería jurídica desde el año 1975.*

*El Proyecto ACAIPA se ha ido configurando como una solución urgente a problemas educativos del menor de siete años en zonas campesinas.*

*Es una experiencia innovadora dirigida a crear un ambiente social que permita al niño la satisfacción y el desarrollo de sus necesidades y potencialidades de manera integral, razón por la cual la acción educativa procura ampliar la cobertura a la familia y a la comunidad misma.*

*ACAIPA trabaja con ellos persiguiendo dos objetivos básicos: "mejorar el nivel organizativo comunitario" propiciando formas más democráticas de participación y "promover dentro de la familia relaciones menos autoritarias", en armonía con las necesidades que el desarrollo del niño va planteando al grupo familiar.*

*Estos objetivos se promueven a través de asambleas, encuestas, reuniones y charlas educativas en las cuales se analizan los resultados de la experiencia de los adultos en la educación de los hijos. A su vez, los padres y la comunidad experimentan formas de organización, participando activamente en la solución de los problemas comunes que plantea la vida del Jardín y de la comunidad.*

### I. Presentación

El Proyecto "Identificación y Caracterización de Innovaciones Educativas en Antioquia"- inscripto en el "Programa Especial en Investigaciones, Innovaciones y Tecnologías en Educación" del Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales "Francisco José Caldas", COLCIENCIAS- ha diseñá-

(\*) Publicado en "La Innovación en Educación: Identificación, Documentación y Caracterización de seis casos en Antioquia", con el patrocinio del Comité Central de Investigaciones de la Universidad de Antioquia, 1985.

do un programa de búsqueda y promoción de innovaciones significativas, sean ellas espontáneas o sistemáticas; estén radicadas en el aparato escolar o en programas no formales de educación; aparezcan dirigidas por educadores de carrera, empresarios, investigadores, líderes comunitarios o voluntarios en las comunidades; y, en fin, estén caracterizadas como innovaciones o provenientes sencillamente de intentos de solución a problemas urgentes enfrentados por sus practicantes.

Su propósito es identificar, caracterizar y documentar las innovaciones educativas, empíricas y sistemáticas, que actualmente se llevan a cabo en la "educación básica" en el Departamento de Antioquía. Estas innovaciones se conciben como *la aplicación de procesos, conductas u objetos que son nuevos porque son cualitativamente diferentes, han sido ideados deliberadamente para mejorar algún componente del sistema educativo formal o de prácticas educativas no formales que mejoran el nivel educativo de la población y llevan un tiempo de aplicación tal que permite medir su efectividad y juzgar su poder de estabilidad o permanencia relativa.*

La metodología del proyecto estuvo guiada en buena medida por la del estudio de caso. Las etapas pueden definirse así:

- a) Estudio exploratorio tendiente a identificar los casos de mayor

valor, susceptibles de ser analizados.

- b) Acordados los casos, se comenzó su estudio, empleando, a manera de referencia móvil, el siguiente esquema de recolección de material:

- 1) Entrevista con el innovador o innovadores, buscando desentrañar la historia y el proceso del caso: cómo se originó, a qué necesidades respondió, quiénes y cómo participan en el proceso, qué resultados hay, etc.

- 2) La entrevista fue acompañada de un proceso de observación de la innovación en acción.

- 3) Se revisaron los documentos existentes sobre el caso en cuestión para refinar las características del mismo.

- c) Avanzada la etapa de recolección de datos, se realizó la descripción y análisis del caso. Se integró la información, su devenir, sus efectos actuales y posibles consecuencias futuras.

El caso ACAIPA es una innovación de origen y ejecución privados, de cobertura rural y atiende sectores populares.

En este caso intervinieron Bernardo Restrepo G. como Investigador Principal y Eduardo Acevedo como Coinvestigador.

## II. Historia del Proyecto ACAIPA, Innovadores y Principios que rigen el Programa.

### A. ANTECEDENTES

Futuro para la Niñez, una entidad sin ánimo de lucro y dedica-

da a la auto-ayuda de las comunidades campesinas marginadas, es el antecedente inmediato de la Asociación de Centros de Atención Integral al Pre-escolar de Antioquía, AÇAIPA.

Futuro para la Niñez, una fundación con personería jurídica desde el año 1963 y asentada en un principio en Medellín, Antioquía, fue creada por el norteamericano Richard Saunders. Con fondos de Fundaciones Extranjeras y del Ministerio de Salud Colombiano, al comienzo fue una acción de voluntariado en comunidades campesinas. Luego se estructuró como institución, contando con asistentes de promoción social y personal contratado. Más tarde Futuro para la Niñez extendió sus sedes a Bogotá y Cali.

Los principios rectores de Futuro para la Niñez para el trabajo comunitario son;

- Mínima intervención.
- Reacción en cadena.
- No paternalismo.

Es decir, se declara abiertamente **no intervencionista**. La función de los asistentes de promoción social es ser canalizadores de las inquietudes y necesidades de las comunidades; pero no proponer soluciones que no hayan salido previamente de la misma comunidad. El principio de **no paternalismo**, estrechamente relacionado con el anterior, propugna porque las soluciones y modos organizativos de las comunidades se produzcan por su propia iniciativa. Se espera que el grado de conciencia de los problemas y la estrategia para solucionarlos de un modo autogestionario eleve sus condiciones de vida, y sirvan como modelos y disparador para que otras

comunidades más rezagadas sigan el ejemplo. A esto se refiere el **principio de reacción en cadena**.

Dentro del programa que venía desarrollando Futuro para la Niñez en 1974, se plantea en una vereda qué hacer con los niños en edad preescolar. Algunos padres de familia de la vereda La Loma (San Antonio de Prado) sugieren que los niños pueden aprender cosas antes de ingresar a la escuela, ser menos tímidos y más sociables, etc. La comunidad acoge la idea y alguien ofrece el corredor, el patio o una alcoba de su casa para reunir a los niños. Una joven de la comunidad que había terminado la instrucción primaria se ofrece para cuidar a los niños. En un principio la idea era que los niños se reunieran a jugar. Otras comunidades fueron informadas de esta experiencia con los niños y pidieron a Futuro para la Niñez que los asesorara, pues estaban de acuerdo en que los niños podían aprender cosas antes de ir a la escuela, pero no sabían qué cosas ni cómo enseñarles.

Los Jardines se fueron diseminando por las distintas comunidades campesinas. Pronto éstas comenzaron a pedir capacitación para las personas encargadas de los niños. Futuro para la Niñez gestionó y consiguió apoyo económico de SUCU (Servicio Universitario Canadiense de Ultramar) para la capacitación de los jardineros.

Esta consistió, en un principio, en labores de actividades manuales, recreación, cantos, juegos.

Viendo la rápida difusión de los Jardines y el enorme interés despertado en las comunidades por la experiencia, algunos asistentes de promoción social de Futuro para la Niñez fueron gradualmente modifi-

cando el principio de mínima intervención, debido fundamentalmente a la necesidad de capacitación de los jardineros y a la organización pedagógica de los Jardines.

Por otra parte, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), creado hace pocos años en Antioquía, poseyendo suficientes recursos económicos y dada la función de protección al menor que la ley le asigna, comenzó a instalar jardines preescolares en algunos barrios de Medellín. El principal problema que encontraron estos jardines fue la falta de asistencia de niños al jardín. Los padres de familia, tal vez no sabiendo qué era y qué función tenía un jardín preescolar, no enviaban a sus hijos a los jardines abiertos por ICBF.

En el año de 1975, teniendo el ICBF recursos en cantidad suficiente como para no poder utilizarlos enteramente en su función de protección al menor, toma conocimiento de los jardines campesinos ayudados por Futuro para la Niñez.

El ICBF se interesa en apoyar a los jardines campesinos que están funcionando; sin embargo Futuro para la Niñez con sus principios de mínima intervención, no

## B. CREACION DE "ACAIPA"

Es así como el 26 de noviembre de 1975, ACAIPA obtiene personería jurídica. No 011101, como entidad sin ánimo de lucro y constituida en Medellín por la asamblea de padres de familia, jardineros, equipo asesor de los Jardines Infantiles Campesinos, Futuro para la Niñez y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

quería aceptar el intervencionismo estatal representado por el ICBF.

En esta particular coyuntura nace la Asociación de Jardines Infantiles, ACAIPA.

ACAIPA, como institución, es una solución de compromiso, surgida de los diferentes puntos de vista adoptados por el ICBF y Futuro para la Niñez.

Por una parte estaba el ICBF con suficientes recursos económicos sin poderlos canalizar adecuadamente en sus planes de protección al menor; por otra, existían ya 16 Jardines asentados en comunidades campesinas, que pedían capacitación para los jardineros y cuyas condiciones materiales y locativas eran insuficientes; en esta época, generalmente, el local del Jardín era el corredor de una casa que alguien prestaba para que los niños se reunieran. Además estaban apoyados por una institución no intervencionista como Futuro para la Niñez.

Finalmente se acordó que se recibiría el dinero ofrecido por el ICBF, pero que sería administrado por los padres de familia de las distintas comunidades.

La Asociación se organizó con el fin de que los campesinos, padres de familia y jardineros, manejaran ellos mismos directamente los fondos ofrecidos por el ICBF.

Futuro para la Niñez dedica a cuatro de sus asistentes para conformar un grupo especializado en la capacitación de los jardineros. Este

es el equipo asesor de ACAIPA, en un principio denominado JICA. Este grupo, si bien esta compuesto por empleados de Futuro para la Niñez, gradualmente se va convirtiendo en un grupo autónomo encargado de co-administrar y dirigir los Jardines Infantiles, junto con los padres de familia y los jardineros.

El ICBF trata de controlar y de imponer su dirección a esta Asociación recién conformada; sin embargo ACAIPA logra mantener su estructura autogestionaria y su autonomía relativa tanto del ICBF, de quien recibe fondos, como de Futuro para la Niñez, entidad que destina un grupo de sus empleados en una tarea de clara intervención comunitaria, y por tanto, no muy de acuerdo con sus principios fundamentales. Sin embargo, ACAIPA acepta este proyecto debido al enorme interés despertado en las comunidades por los Jardines Infantiles. Otro tanto le ocurre al ICBF: debe aceptar la autonomía de ACAIPA, pues éste tiene funcionando 16 jardines en zonas campesinas, en donde el Estado Colombiano no ha hecho nada por la educación del menor de 7 años.

Después de constituida la Asociación, y en gran parte debido a los fondos recibidos por el ICBF, los locales de los Jardines dejaron de ser corredores y patios de las casas de algunos padres de familia, para pasar a ser locales dedicados exclusivamente al uso de los Jardines Infantiles. Es así como depósitos, graneros, una Iglesia abandonada, etc. comenzaron a funcionar como planta física de los Jardines. Se comenzaron también a alquilar casas para instalar allí los Jardines. Los jardineros encargados de los niños, obtuvieron un contrato de tiempo completo repartido en 4 horas de trabajo con los niños y 4 horas de trabajo con la comunidad.

Comienza una preocupación en los Jardines y el Equipo Asesor por los planteamientos pedagógicos que deben iluminar la experiencia. *Es así como algunos jardineros discuten las experiencias pedagógicas de Makarenko, Neill, Freire, etc., planteándose elementos tales como ausencia de autoritarismo, actividad basada en las características del niño, flexibilidad horaria de la programación de las actividades, etc. Al parecer, los Jardineros, en su experiencia cotidiana con los niños y a partir de los planteamientos teóricos pedagógicos discutidos, sufren su propia transformación. Comienzan planteando un espontaneísmo y libertad casi absolutos para los niños en el Jardín Infantil; pronto advierten una creciente desmotivación en los niños, algunos de éstos se ven relegados de sus compañeros en los juegos libres que realizan y no desean volver al Jardín; otros se aburren porque no hay actividades programadas, etc.*

*Estos elementos llevan a ACAIPA a no creer en una pedagogía espontaneísta y libertaria, pero tampoco en una pedagogía tradicional autoritaria y pasiva. Gradualmente la experiencia va encontrando su propio camino en lo pedagógico.*

Entre los años 1976-1977 hay cerca de 25 Jardines Infantiles funcionando en comunidades campesinas y algunos jardines en zonas urbanas marginadas. La capacitación de los Jardineros comienza a ser sistemática y planificada. El ICBF expande sus actividades, y la "bonanza" económica de éste para con ACAIPA se reduce apreciablemente. Ya no se está en capacidad, en muchos casos, de alquilar locales para el funcionamiento de los Jardines; el presupuesto de éstos se reduce. Las juntas directivas de algunos Jardines Infantiles comienzan a organizarse para la construcción de un local propio para el Jardín. Esto se logra en varias

comunidades, debido fundamentalmente al esfuerzo y la participación de los padres de familia.

SUCU también aportó ayuda económica para llevar a efecto un programa salubrista. Se aprovechó la inserción comunitaria de ACAIPA para desarrollar el programa de salud en las comunidades. Se contó con dos enfermeras que entrenaron a los jardineros en medicina y en mecanismos para remitir enfermos a servicios centrales. Los jardineros se convirtieron, así, en promotores de salud comunitaria.

En el año 1979, varios asistentes de promoción social de Futuro para la Niñez, cuestionaron la orientación de la Institución y a su Junta Directiva. En parte, este cuestionamiento provino de la percepción que los trabajadores de Futuro para la Niñez tenían de su labor "pasiva" y en cierto modo estéril, resultado directo del principio no intervencionista de la Institución. Además contrastaba el fruto de su labor, con los obtenidos por el Equipo Asesor de ACAIPA, que por esa época contaba con cerca de 40 Jardines Infantiles atendidos y una extensa dinámica labor comunitaria. La Junta Directiva de Futuro para la Niñez cuestionó la pertenencia de ACAIPA a esta institución. En seis meses, a los asistentes de promoción social de Futuro para la Niñez, que conformaban el Equipo Asesor de ACAIPA, les fueron cancelados los contratos y se los desvinculó de la institución. Del Equipo Asesor se retiraron dos personas que consiguieron trabajo en el ICBF quedando este solamente conformado por tres personas.

Con un Equipo Asesor desmembrado y sin fuente de financiación, siendo este equipo la Dirección Pedagógica y Administrativa real de la experiencia ACAIPA, se

podría pensar que el proyecto zozobraría. Sin embargo, pronto se consiguieron ayudas económicas para subvencionar este Equipo Asesor. La Fundación Misereor de Alemania brindó ayuda económica para el trabajo con la comunidad; la Comisión Intereclesiástica de Coordinación para Proyectos de Desarrollo (ICCO) aportó fondos para el programa de Pedagogía y SUCU continuó sus ayudas para el proyecto de salud.

Se poseía local independiente para el funcionamiento de la Asociación en Medellín desde tiempo atrás y el personal administrativo continuaba siendo pagado por el ICBF.

Además, como alternativa frente a la crisis y la ruptura con Futuro para la Niñez, el Equipo Asesor de ACAIPA promovió la creación de un grupo de Jardineros Promotores. Estos fueron Jardineros avanzados que se encargarían, en adelante, de supervisar los Jardines Infantiles de su zona, porque era materialmente imposible a sólo tres personas del Equipo Asesor supervisar a más de 40 jardines rurales desperdigados en distintos municipios de Antioquia. En caso que el Equipo Asesor desapareciera, se pensaba que ellos podían continuar el programa. Estos cargos fueron asumidos con el presupuesto del ICBF.

Desde 1979 se comienza a dejar sentado por escrito los principios, objetivos, elementos de trabajo, estructura administrativa, recursos humanos, financieros y materiales, actividades programáticas, etc., de la experiencia ACAIPA.

Se incorporan tres nuevos miembros al equipo asesor de ACAIPA, especializados en tareas comunitarias y psicopedagogía



infantil.

Se detiene la expansión de los Jardines Infantiles ACAIPA, que habían llegado en un momento a ser más de 40, prefiriendo ahondar el trabajo en las comunidades en donde se asientan los Jardines Infantiles ACAIPA. En esta dirección, se procura la creación de organizaciones comunitarias que ayuden al desarrollo y mejoramiento de ellos. En 1980, preguntándose qué debía hacer ACAIPA con las comunidades, surge la creación del "Grupo de Mujeres Activistas". Se parte del conocimiento que las mujeres son las personas más vinculadas al

Jardín en las diferentes comunidades y por ende con ACAIPA. Se efectúa una reunión en Medellín con delegadas de todas las comunidades a fin de intercambiar opiniones. Pronto este grupo de Mujeres Activas cobra autonomía propia y se constituyen Grupos de Mujeres en alrededor de 15 comunidades, llegando a funcionar como dinamizadoras entre ACAIPA y la comunidad.

A principio de 1982 se implementa en los Jardines un currículo estructurado, fruto de las experiencias de los jardineros y el Equipo Asesor.

### C. JARDINES QUE DEJARON DE EXISTIR

Actualmente (1985) hay 38 Jardines pertenecientes a la Asociación ACAIPA, si bien hubo un momento en la historia de la institución en que formaron parte de ésta 44 Jardines Infantiles. Es importante, pues, averiguar cuáles fueron las causas de su desaparición.

Para eso hay que diferenciar aquellos jardines que reciben ayuda económica del ICBF, esto es, pago a jardineros por contrato de tiempo completo, cuota de alimentación para los niños, pago de señora de servicios generales del jardín, dinero para material de trabajo, parte del pago de arrendamiento del local del jardín, etc., de aquellos jardines que no la reciben.

Cuando la Asociación ACAIPA se fundó, todos los jardineros que formaban parte de ésta fueron subvencionados por el ICBF. Sin embargo al irse diseminando los jardines por diferentes comunidades,

se dió el caso que la comunidad organizaba un Jardín Infantil, pedía ayuda a ACAIPA, ésta le suministraba Asesoría y Capacitación de personal, pero no siempre se conseguía la ayuda económica del ICBF. La mayoría de los Jardines que dejaron de funcionar, no contaron con esa ayuda económica.

Otra variable importante en la clausura de los jardines, es que éstos tengan un cupo mínimo de niños. Cuando un Jardín tiene menos de 20 niños, se lo cierra debido a la imposibilidad de mantener los costos del Jardín para un grupo tan reducido de niños. Tiempo atrás sobraban niños aspirantes a los Jardines ACAIPA. Hoy en día cuesta trabajo encontrar un grupo de por lo menos 25 niños para que el Jardín siga funcionando. La explicación de esto, puede ser en parte la campaña de planificación familiar que se ha emprendido en varios municipios de Antioquia.

## D. ASPECTOS DEL SURGIMIENTO DE LOS JARDINES

Los datos recogidos de los padres de familia nos permiten ver una diversidad de situaciones y motivos por los cuales fueron surgiendo los distintos jardines de ACAIPA. La mayoría de las respuestas se orientaron a señalar que de la propia comunidad surgió el interés por constituir los Jardines Infantiles. El surgimiento espontáneo y no deliberado de algunos jardines queda expresado en las respuestas, indicando que jóvenes de la comunidad desean ocupar su tiempo entreteniendo a los niños pequeños. El efecto de contagio se aprecia en aquellas respuestas que señalan el interés de construir un jardín, tomando noticia que otras comunidades campesinas ya lo tenían. La intervención externa para motivar a la comunidad en la construcción de su propio Jardín Infantil, se trasluce en las respuestas que indicaban que dichos agentes externos fueron Jardineros de ACAIPA, Jefe de núcleo, Futuro para la Niñez, etc. Finalmente hay respuestas indicando que el Jardín Infantil surgió como una transformación de algo diferente que existía previamente, como es el caso de los grupos de catecismo infantiles en las parroquias.

En relación con este tema, el 51.5% de los Jardineros indicó a los miembros de la propia comunidad; el 24.2% señaló a Futuro para la Niñez; el 12.1% mencionó al personal de ACAIPA; el 7.6% a la Acción Comunal; y el 4.5% se inclinó por el grupo parroquial. Datos que corroboran el análisis efectuado de las respuestas de los padres de familia.

Al ser interrogados éstos sobre su grado de cooperación para

que el jardín empezara a funcionar, las respuestas más frecuentes fueron: asistiendo a reuniones (14); dando dinero (8); construyendo materiales para el jardín (15); elaborando comidas para recaudar fondos (4); eligiendo a los jardineros (2); prestando la casa para el jardín (2); como profesores del jardín (2).

Sobre algún problema especial que tuvieron para organizar el Jardín Infantil, 31 padres respondieron que el problema fue la falta de local o sus deficiencias; 24 padres afirmaron no haber tenido problemas; 10 padres indicaron la insuficiencia de recursos en la creación del jardín; 6 padres, la oposición que tuvieron por parte de la Junta de Acción Comunal; 2 padres, la oposición que tuvieron por parte del Cura Párroco. Otros problemas señalados fueron: exceso de niños en el jardín; falta de agua, no había jardinera, distancia de los hogares al Jardín, etc.

Interrogados sobre la misma pregunta, los jardineros respondieron así: 20 indicaron la falta o deficiencia del local; 5 la falta de capacitación; 4 recursos económicos y finalmente 3 jardineros señalaron dificultades para reunir a los padres de familia.

*De la confrontación de ambos grupos de informantes, se aprecia que la mayor dificultad que tuvieron los jardines para poder empezar a funcionar fue la falta de local o sus condiciones muy deficientes. También, ligado a ello, insuficiencia de recursos económicos y materiales para adquirir una dotación mínima del Jardín. Los jardineros también señalan como un obstáculo su falta de capacitación.*

Preguntados los jardineros sobre si alguien se opuso u obstaculizó la puesta en marcha del Jardín Infantil, 21 de ellos manifestó que nadie se opuso. Las siguientes categorías tuvieron una frecuencia de 2; Cura Párroco, Acción Comunal, Alcalde, Jefe de Núcleo, Personas de la Comunidad.

*Se aprecia que en la mayoría de las comunidades en donde se asientan los jardines infantiles, no ha habido en general oposición al surgimiento de éstos por parte de personas o instituciones. Esto es explicable en la medida que los jardines han sido una tarea que surge y es apoyada por toda la comunidad. Sin embargo, en algunas comunidades ha habido obstáculos y oposiciones por parte del cura párroco, jefe de núcleo, junta de Acción Comunal, alcalde, etc. según cada caso particular.*

El rechazo de estos estamen-

tos, tal vez, se deba a que vean amenazados su poder de influencia y su gravitación dentro de la comunidad, toda vez que ésta se organiza y nuclea alrededor del Jardín Infantil. Es de señalar que personas de similar ocupación (cura párroco, junta de acción comunal, jefes de núcleo, etc.) en otras comunidades han sido los principales promotores del surgimiento del Jardín.

Finalmente, analizadas las respuestas dadas por jardineros y miembros de las juntas Directivas de los Jardines Infantiles, frente a la percepción de mejoría o retroceso de los respectivos jardines en cuanto al presupuesto y a la participación comunitaria, se aprecia que los informantes coinciden en el aumento de la participación comunitaria en las actividades del Jardín. En referencia al presupuesto de cada Jardín, existen opiniones divididas.

## E. PERSONAS E INSTITUCIONES QUE INTERVINIERON EN LA REALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Como ha sido señalado, ACAIPA surge de una institución privada, Futuro para la Niñez. Una Institución oficial, ICBF, forma parte de la Asociación y brinda la ayuda económica para que el proyecto se mantenga en el tiempo.

A su vez, entidades privadas extranjeras brindan recursos para que puedan desarrollarse los distintos programas de pedagogía, comunidad y salud. Estas entidades que han intervenido a lo largo de la historia de ACAIPA son: SUCU (Servicio Universitario Canadiense de Ultramar); Fundación Misereor de

Alemania; Fundación Selwood de Inglaterra; Tierra de Hombres; Pan para el Mundo e ICCO (Comisión Intereclesiástica de Coordinación para Proyectos de Desarrollo) de origen holandés.

El Equipo Asesor de ACAIPA es un grupo de personas que ocupan un lugar destacado en la realización de la experiencia, como también los padres de familia de las distintas comunidades, los jardineros y jardineros promotores.

Las agrupaciones políticas que se han interesado por ACAIPA,

han sido grupos de extrema izquierda y la modalidad de su relación se ha caracterizado por la crisis.

Percibiendo su innegable repercusión en las comunidades campesinas y urbanas marginadas, el grado de organización comunitaria despertado alrededor de los Jardines Infantiles y, además, la relativa autonomía y descentralización de la estructura de ACAIPA, algunos grupos de izquierda en dos oportunidades trataron de capitalizar la Asociación para sus propios intereses políticos.

En ambas oportunidades, la estrategia consistió en enfrentar a las comunidades y jardineros con el Equipo Asesor. Esto es compren-

sible debido a que éste último es el encargado de las funciones ejecutivas y directivas en lo pedagógico, comunitario e ideológico del proyecto.

Ambos intentos de tomar el poder de la institución por parte de grupos políticos resultó infructuoso, ya que las comunidades y los jardineros respaldaron las gestiones del Equipo Asesor.

*Los actuales miembros del Equipo Asesor, si bien tienen sus posiciones y filiación política e ideológica bien definidas, consideran que existe un espacio democrático que permite crear conciencia en las comunidades de sus problemas y necesidades y de los modos de procurar la solución a ellas.*

## F. PRINCIPIOS, OBJETIVOS Y ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA DE "ACAIPA"

Esta sección procura ser una síntesis de los principios y objetivos de ACAIPA, así como exponer su organización administrativa actual.

### a. Fundamentación Filosófica.

1) ACAIPA parte del supuesto general de que la comunidad a partir de la acción consciente y racional de sus miembros, puede desarrollar mecanismos de ubicación de los problemas de las mismas y, consecuentemente, descubrir e implementar soluciones. Sin embargo, ACAIPA no exime al Estado Colombiano de sus obligaciones para con los ciudadanos. Por el contrario, plantea cómo la irracionalidad del actual sistema

social lleva al Gobierno a desconocer sus necesidades y, por lo tanto, a la incapacidad para darles solución. Es por eso que ACAIPA plantea la recuperación de las potencialidades que la comunidad encierra. La actividad participativa en proceso de autogestión le permite a la comunidad no sólo diseñar soluciones adaptadas a su situación, planeadas y ejecutadas por ella misma, sino, además, crear nuevas formas organizativas que posibiliten su accionar.

2) El segundo supuesto corresponde a la concepción del niño como un ser social, transformador de su realidad, y de la escuela como

herramienta para la formación de ese sujeto transformador. La educación, por tanto, no se concibe como un proceso de transmisión de conocimientos y valores tradicionales, sino como un proceso de formación que permita al educando resolver los problemas que la necesaria y constante transformación social va planteando.

- 3) Como corolario, la acción de ACAIPA se dirige a las capas y clases sociales que nuestra sociedad mantiene marginadas.

## b. Objetivos:

### 1) Generales:

Los objetivos de la Asociación están dirigidos a crear un ambiente social que permita al niño la satisfacción y desarrollo de sus necesidades y potencialidades de manera integral. Es por esta razón que la acción va dirigida al menor de 7 años, a los jardineros y a otros adultos pertenecientes a la comunidad, con los cuales el niño está en relación.

### 2) Específicos:

\* **Con la comunidad:** Se busca la integración de la comunidad al proceso educativo del menor, teniendo en cuenta:

- Que la comunidad tome conciencia de la importancia del proceso educativo, del valor de los niños como seres sociales y tome decisiones en los programas educativos que se dan en el Jardín.
- Que la comunidad, a partir del conocimiento de su situación y de sus posibilidades, asuma

una posición crítica que le permita transformarla.

- Que la comunidad no sólo entre a transformar sus relaciones internas, sino que entienda la necesidad de relacionarse con otras comunidades con las cuales pueda compartir situaciones y experiencias, buscando soluciones a problemas comunes.
- Que los padres participen activamente dentro de ACAIPA de la cual hacen parte.

### \* Con los Jardineros:

- Lograr que asimilen los elementos necesarios para la creación de un ambiente favorable al desarrollo de los niños.
- Lograr que se conviertan en dinamizadores de su comunidad a partir de sus funciones como educadores, promotores de salud y del desarrollo comunitario.
- Conformar un equipo que nacido de la experiencia del programa mismo, sea capaz de reconocerse en él y complementarse en el desarrollo de las políticas y programas de ACAIPA.

### \* Con los Niños:

- Lograr el desarrollo integral del niño en los aspectos social, intelectual y físico.
- Procurar que el niño amplíe los conocimientos de su realidad social y material, respetando y valorando su cultura para que pueda establecer una relación firme y segura como individuo

que hace parte de una colectividad, y además aprenda a convivir, se sienta aceptado y acepte a los demás.

- Que el niño adquiera una posición abierta y crítica frente al conocimiento que se le imparte.

### c. Organización Administrativa de ACAIPA

ACAIPA, después de siete años de experiencia, cuenta con un sistema unificado de organización que consiste en:

- 1) **Asamblea General:** Es la máxima autoridad del programa.

De ella hacen parte representantes de padres de familia, jardineros, Equipo Asesor y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. La Asamblea se reúne ordinariamente una vez al año y es aquí donde se trazan los programas de acción anuales.

- 2) **Junta Directiva:** Está integrada actualmente por un representante de los padres de familia, uno de los jardineros, uno del Equipo Asesor y uno del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar con sus respectivos suplentes.

- 3) **Equipo Asesor:** Depende directamente de la Junta Directiva, pero a la vez asesora a ésta en aspectos de orientación del programa. Está conformado por seis miembros encargados de brindar asistencia técnica a los Jardines y a través de las actividades con jardineros y

padres de familia.

- 4) **Secretaría y Contabilidad:** Dependen de la Junta Directiva de ACAIPA.

- 5) **Servicios Generales:** Comprende el personal encargado de preparar los alimentos y mantener en estado de orden y aseo cada uno de los Jardines Infantiles. Dependen de la Junta Directiva de ACAIPA, pero son supervisados y asesorados por la Junta de Padres de Familia de cada Jardín Infantil.

- 6) **Jardineros:** Personal docente, encargado de proporcionar a los niños un ambiente vital, rico en experiencias encaminadas a su desarrollo y atención integral. También están encargados del trabajo con la comunidad. Dependen de la Junta Directiva de ACAIPA y reciben asesoría y supervisión por parte del Equipo Asesor y del Jardinero-Promotor de la zona correspondiente.

- 7) **Promotores:** Seleccionados del grupo de Jardineros más avanzados. Son elegidos por el mismo estamento y ratificados por la Junta Directiva de ACAIPA. Se encargan de supervisar los jardines infantiles de su zona. Reciben orientación del Equipo Asesor pero dependen directamente de la Junta Directiva.

- 8) **Alumnos:** Están bajo la orientación del jardinero y de los Promotores. Hacia ellos están encaminadas todas las actividades de todos los estamentos de la Asociación.

Aparte de lo anterior, ACAIPA

cuenta con otro tipo de organización encargada de transmitir y controlar las políticas de la entidad, pero sin ninguna autoridad legal. Sus estamentos son:

- **Coordinador del Programa:** En la actualidad un miembro del Equipo Asesor, por la Junta Directiva de ACAIPA, desempeña este cargo, tanto a nivel administrativo como pedagógico.
- **Asambleas Zonales:** El programa se divide organizativamente en seis zonas. Estas tienen un promedio de seis jardines cada una y son: Sur Oeste, Caldas, Itagüí, Santa Elena, Urbana y Oriente. Dentro de esta Asamblea se elige un representante zonal de los padres y uno de los jardineros y son ellos los que mantienen contacto directo con la Asocia-

ción.

- **Asambleas Locales:** Son la máxima autoridad a nivel de cada comunidad. La Asamblea Local constituye el mecanismo que permite la participación de todos los padres de familia en las Asambleas propias de la Asociación y del jardín en particular. Se reúne cada mes convocada por la Junta de Padres de Familia.
- **Junta Directiva del Jardín en particular:** Se reúne cada mes convocada por la Junta de Padres de Familia.
- **Junta Directiva del Jardín:** Es nombrada por la Asamblea Local de padres de familia en cada comunidad y sus funciones son de coordinación y control en cada uno de los Jardines Infantiles.

### III. El Proyecto Comunitario de ACAIPA

Dado que los Jardines de ACAIPA han surgido mayoritariamente en comunidades campesinas, en donde las condiciones socio-económicas y algunos valores ideológicos de la familia tradicional campesina no hacen de ella el ambiente social que permita al niño la satisfacción de sus necesidades y el desarrollo de sus potencialidades de manera integral, su acción educativa procura ampliar la cobertura a la familia del menor y a la comunidad misma. Es así como ACAIPA trabaja con los padres de familia y con la comunidad, buscando dos objetivos básicos: mejorar el nivel organizativo comunitario, pro-

picando formas más democráticas de participación, y promover dentro de la familia, relaciones menos autoritarias en armonía con las necesidades que el desarrollo del niño va planteando al grupo familiar.

Esta búsqueda se realiza a través de asambleas, encuestas, reuniones y charlas educativas en las cuales se analizan los resultados de la experiencia de los adultos en la educación de los hijos; particularmente en aspectos tales como la educación, religión, educación sexual, formas de castigo, formas de relación y de comunicación que desconocen el

proceso evolutivo y las necesidades del niño.

A su vez, los padres y la comunidad experimentan formas de organización, participando activamente en la solución de los problemas comunes que plantea la vida del Jardín y de la comunidad: construir o conseguir un local, conseguir fondos, mercar para el alimento de los niños, conocer y opinar sobre los contenidos pedagógicos y actividades del Jardín, seleccionar y controlar a los jardineros o construir un acueducto para mejorar las condiciones higiénicas que afectan a los niños y a toda la comunidad, o, en fin, discutir los problemas que los niños afrontan al pasar del Jardín a la escuela.

Estos elementos hacen pensar que la labor educativa de ACAIPA no se reduce únicamente al ámbito del Jardín Infantil; sino que entiende el concepto de educación preescolar desde una perspectiva integral, tomando en cuenta el ambiente social en el cual se desenvuelve el niño; considerando a los

padres como elementos indispensables en la tarea de cocoductores del proceso de socialización del niño y tomando en cuenta las necesidades que la comunidad tiene en cuanto a salud, higiene, nutrición, servicios públicos, etc. sin los cuales, o siendo éstos deficientes, es difícil garantizar un desarrollo pleno del menor campesino.

*Queda así trazada la estrategia educativa de ACAIPA: el proceso educativo del niño preescolar necesita condiciones adecuadas en cuanto a salud y nutrición; modos de socialización familiares adecuados a las necesidades del niño; y finalmente que las características socio-económicas de su comunidad le garanticen mínimamente un ambiente adecuado para el desarrollo de sus personas.*

Dadas las características de las comunidades en donde se asientan los Jardines Infantiles, se hace necesario enfrentar conjuntamente tanto las condiciones sociales como las tareas del Jardín, para realizar la acción educativa.

#### A. CARACTERISTICAS CULTURALES DE LAS ZONAS EN DONDE SE ASIENTAN LOS JARDINES Y EFECTOS DE CAMBIO

Como valores culturales fuertemente arraigados en las zonas de trabajo de ACAIPA, y que inciden en el programa educativo que se lleva a cabo, se pueden señalar los siguientes:

1. Que los niños se superen. El padre de familia quiere que su niño se "supere", es decir que a través de la educación institucional esté en condiciones de conseguir un empleo bien remunerado, en la ciudad que lo aparte del trabajo de la tierra;

"para que no corra la misma suerte que nosotros" dicen algunos. De ahí su afán de que los niños vayan a la escuela y ahora también al jardín, para que les enseñen letras y números; para que les enseñen a leer y escribir.

Sin embargo, el proyecto pedagógico de ACAIPA tiene claro que entre los objetivos de los Jardines Infantiles no figura enseñar a los niños a leer y escribir. Se entiende que esta



tarca se debe implementar en la escuela primaria, dejando a los Jardines Infantiles el aprestamiento para la lecto-escritura.

*Uno de los grandes esfuerzos dedicados a la modificación de los valores culturales existentes en las comunidades, fue precisamente que los padres de familia aceptaran que en el Jardín Infantil no se les iba a enseñar a los niños a leer y escribir, y que esto no significaba de ninguna manera que los niños "estuvieran perdiendo el tiempo".*

2. Principio de autoridad. El principio que rige la relación padre-hijo es contundente: el padre es depositario de un poder absoluto, infalible. Sólo él sabe con certeza qué es lo mejor para el niño, por lo tanto él es quien puede establecer las normas que rigen el comportamiento del menor. Su ley es inapelable, no se discute: la única actitud posible frente a ella es la sumisión. El papel del niño es obedecer; si no acepta voluntariamente este papel se le impone por la vía de la violencia.

Además, el padre, para determinar el comportamiento "adecuado" del niño, tiene más en cuenta las necesidades de los adultos que la de aquél, limitando en forma notoria sus posibilidades. Puede comprenderse, entonces, que los niños sean objeto de frecuentes castigos, por cuanto en sus actividades espontáneas buscan resolver las necesidades de su desarrollo a través del juego, la experiencia, el descubrimiento del mundo, etc.

En razón de lo anterior, desde el Jardín se ha procurado modificar el principio de

autoridad en la familia intentando vías más democráticas y, sobre todo, tratando de que se reduzcan al mínimo posible los castigos físicos a los niños, muy abundantes por los demás en las familias campesinas.

3. La religiosidad. Lo religioso, en dos aspectos, puede llegar a dificultar la acción de ACAIPA. Por una parte, la imagen divina que se presenta a los niños es la del gran padre, poseedor en grado máximo de los atributos paternos y a cuya vigilancia no se puede escapar; ni a la mirada del padre, ni a la mirada omnipotente y escrutadora de Dios. Es en tal sentido que lo religioso puede funcionar como instancia coaccionante y al servicio de la autoridad paterna en los procesos de socialización del niño. Por otra parte, el contenido ideológico transmitido por la Iglesia, a veces mezcla de resignación y desesperanza terrenal, suele entrar en conflicto con las premisas comunitarias de ACAIPA, que propugna la acción decidida y transformadora de la realidad social por parte de los miembros de las comunidades.

4. El niño un ser asexuado. Entre los padres de familia existe el convencimiento de que los niños sólo comienzan a tener expresiones de vida sexual en la pubertad y que, por tanto, los niños del Jardín son ajenos a tales experiencias.

En la relación que se establece en el Jardín entre niños de diferentes sexos, aparecen manifestaciones que preocupan a los padres y que van desde "decir palabras", hasta la mutua mirada o caricia de los genitales entre

niños y niñas.

En el hogar, los niños hacen algunas preguntas, generalmente a la madre, en relación con las diferencias entre los órganos genitales masculinos y femeninos; piden explicación sobre el estado de embarazo, de dónde vienen los niños, etc. Las madres suelen sentirse apenadas por tales preguntas y la mayoría de las veces esquivan la respuesta. Todavía se dan explicaciones como que "es la Virgen la que trae los niños".

Este es otro de los valores culturales que ACAIPA ha tratado de modificar.

#### 5. La familia. La proyección social

del individuo no suele ir más allá de los derechos y deberes para con la familia. Además, al interior de ésta se cumplen funciones muy domésticas y se carece de autonomía, constituyéndose, así, la familia, en una estructura que descompensa y restringe las posibilidades de sus miembros.

La organización comunitaria proyectando al individuo sobre su grupo social y buscando en la mujer -a través por ejemplo del "grupo de mujeres activas"- el desarrollo de su participación en los problemas familiares y comunitarios, es la respuesta del programa ACAIPA ante los valores familiares presentes en las zonas campesinas.

### IV. ACAIPA Como Innovación y Cambio en la Educación: Aspectos Pedagógicos y Efectos Percibidos

#### A. COBERTURA DE LA POBLACION PREESCOLAR RURAL EN ANTIOQUIA

En la actualidad, la cobertura de la población pre-escolar rural en el departamento de Antioquia es atendida casi en su totalidad por la Asociación de Centros de Atención Integral al Preescolar de

Antioquia, ACAIPA. Recientemente el ICBF creó en la zona de Urabá las "Casas vecinales del niño", donde también se comenzó a dar atención a los niños en edad preescolar.

#### B. COSTO DE IMPLEMENTACION DE "ACAIPA"

Las fuentes de financiación de ACAIPA -como ya se ha dicho-

proviene de ICBF, de las fundaciones extranjeras que la ayudan y de

una contribución de los padres de niños que asisten a los jardines preescolares. Esta contribución es voluntaria, según las disponibilidades económicas del usuario.

Un estimativo aproximado del aporte que realizan los padres de familia a los gastos de funcionamiento de ACAIPA, indica que el mismo oscila en el 20% del presupuesto de la Asociación.

## C. RELACION DE LA INNOVACION CON EL SISTEMA EDUCATIVO

La innovación se encuentra ubicada en el sector de educación no formal. Fundamentalmente toca los objetivos de Atención y Formación Integral del niño. Se desarrolla en el nivel preescolar (de 3 a 7 años). Las áreas que presentan aspectos innovadores son:

- a. Administración y Funcionamiento de los Jardines Infantiles, con fuerte estructura autogestionaria;
- b. Procesos de selección del perso-

nal docente;

- c. Proceso de capacitación del personal docente;
- d. Medios (materiales de desecho);
- e. Currículo.

Todos estos elementos configuran un cambio estructural en las formas de implementación pedagógica de jardines preescolares en zonas rurales y en zonas marginadas.

## D. PROCESO DE SELECCION DE LOS JARDINEROS

Debido a la forma espontánea como fueron surgiendo los distintos Jardines Infantiles de ACAIPA y las difíciles condiciones socioeconómicas de las regiones en donde éstos se asentaban, se hacía imposible la contratación de personal docente calificado para la labor educativa con los niños.

En un principio los jardineiros fueron jóvenes de las comunidades que voluntariamente se ofrecían a hacerse cargo de los niños. Sin embargo, al poco tiempo se fueron consolidando ciertos criterios de selección.

Los aspirantes deben reunir las siguientes condiciones:

1. Demostrar interés por el desarrollo de la comunidad y haber tenido algún grado de participación en actividades de promoción comunitaria.
2. Tener actitudes y aptitudes para el trabajo con los niños.
3. Ser persona abierta y flexible frente a nuevas ideas y a los avances de la educación.

No hay una exigencia sobre

el nivel de escolaridad, aunque de hecho se busca que los candidatos puedan expresarse claramente en forma oral y escrita.

Las condiciones anteriormente mencionadas se analizan a través del proceso de selección que conlleva los siguientes pasos:

- a. Los padres de familia, en asamblea, proponen candidatos.
- b. Estos se turnan para trabajar gratuitamente en el jardín, una semana como mínimo, bajo la dirección de una persona entrenada.
- c. Son entrevistados por el Equipo Asesor.
- d. Escuchado el informe de este equipo, la asamblea de padres hace la elección y la junta directiva de ACAIPA hace el contrato laboral.

Una característica implícita de los jardineros de ACAIPA es que sean miembros de la comunidad en la cual se encuentra el Jardín Infantil. Esto, además de reducir costos (por traslado, alojamiento, etc.) y hacer

viable el proyecto, se constituye en un elemento necesario e importante debido a las tareas y proyección comunitaria que se le encomienda y deben llevar a cabo. El Jardín, a partir de la búsqueda de soluciones a las necesidades del niño, encarna en el jardinero al agente dinamizador de la comunidad. Y nada mejor para esto que el jardinero sea de la misma comunidad.

El proceso de selección permite así que la propia comunidad elija entre sus miembros, a las personas que considere más idóneas para el cargo. Luego el Equipo Asesor, con base en las condiciones requeridas para el puesto, selecciona de entre aquellos y propone un candidato, para que la asamblea de padres de familia finalmente decida.

*Es así como el proceso de selección de jardineros en ACAIPA y el tipo de relación que implica con los niños, con los padres y con la comunidad, constituye una innovación frente al sistema educativo oficial cuyo maestro en general no pertenece a la comunidad ni es designado por ella y no tiene, por tanto, que rendirle cuentas; no conoce a menudo la vida familiar de sus alumnos ni las características de la comunidad en la que se desenvuelve.*

## E. CAPACITACION DE LOS JARDINEROS

El proceso de capacitación podría describirse así:

1. El jardinero nuevo trabaja con la asesoría y supervisión de uno ya entrenado.
2. Todos los jardineros asisten cada mes a dos encuentros de capacitación: uno dedicado a la planea-

ción del trabajo para el mes (4 horas), y otro dedicado a la evaluación de la labor realizada y a la discusión de diversos aspectos de su trabajo (12 horas).

3. Todos los jardineros asisten cada semestre a un cursillo teórico-práctico con intensidad de 80 horas aproximadamente. El

contenido de los cursillos responde al análisis que el Equipo Asesor hace de las necesidades más urgentes.

4. Se programan seminarios y talleres para responder con menos periodicidad a necesidades de capacitación. Esta se brinda en las áreas de trabajo con los niños, trabajo con la comunidad y salud y nutrición.
5. Los jardineros reciben visitas mensuales de supervisión y asesoría por parte del Equipo Asesor.

Los objetivos de capacitación de los jardineros son:

- a. Lograr que asimilen los elementos necesarios para la creación de un ambiente favorable al desarrollo de los niños.
- b. Lograr que se conviertan en dinamizadores de su comunidad a partir de sus funciones de educadores, de promotores de salud y del desarrollo comunitario.
- c. Conformar un equipo que, nacido de la experiencia del programa mismo, sea capaz de reconocerse en él y comprometerse en el desarrollo de las políticas y programas de ACAIPA. De hecho, ya se ha destacado un grupo de Jardineros-Promotores que desarrolla funciones de supervisión y asesoría a sus compañeros, bajo la orientación del Equipo Asesor.

En cuanto a la orientación pedagógica de la capacitación, puede decirse que ACAIPA no ha asumido un marco teórico rígido. Este será analizado en la sección de

fundamentos pedagógicos.

**Al jardinero de ACAIPA no se le impone coercitivamente un plan de trabajo predeterminado**, sino que más bien se estimula la iniciativa propia para que a través de la experiencia en su trabajo y la conformación con la de sus compañeros y la guía que brinda el Equipo Asesor, pueda ir afianzando sus conocimientos y destrezas para el trabajo preescolar.

Los cursillos de salud se dan como respuesta a las necesidades planteadas por los jardineros y la comunidad, y de acuerdo con las condiciones médico-sanitarias donde están ubicados los jardines. Los cursos son teórico-prácticos sobre medicina preventiva, primeros auxilios y educación sanitaria y nutricional.

La capacitación en tareas con la comunidad consistió, en un principio, en que el jardinero integra las organizaciones comunitarias existentes y trata de impulsarlas vigorosamente. Sin embargo, ante la vaguedad del objetivo y la inercia relativa de dichas organizaciones, se modificó la estrategia, se discutió junto con el Equipo Asesor las carencias que presentaban las distintas comunidades y que obstaculizaban el desarrollo integral del niño preescolar, para así tener claridad e impulsar dentro de las comunidades actividades en defensa de los derechos del niño.

*Puede concluirse, entonces, que la capacitación de los jardineros es otro aspecto innovador de la experiencia ACAIPA, surgida para atender a personas que en un 60% no superan el primer grado de bachillerato y que demandan entonces un modo de formación diferente al tradicional, que se debe dar al mismo tiempo que se ejerce la tarea*

*pedagógica. En su desarrollo no adopta un verticalismo de información y experiencias transmitidas al modo libresco que generalmente adopta la capacitación oficial, ni tampoco cae en el horizontalismo de la actividad espontánea y sin planificación, sino que, por el contrario, asume una postura de centralismo democrático, recogiendo las experiencias individuales de la base de jardineros y reconvirtiéndolas, mediante la discusión y la crítica, en el producto de la planificación para el futuro.*

Este proceso se convierte así en una capacitación permanente en el verdadero sentido de la palabra,

además de hacer un acopio de la experiencia acumulada a través de más de 8 años de existencia de la Asociación que, obviamente, permite una capacitación mejor y más rápida al jardinero que ingresa hoy.

Finalmente, a diferencia del maestro tradicional que sólo suele ocuparse en la labor pedagógica dentro del jardín, el jardinero de ACAIPA se proyecta como promotor de salud y de desarrollo comunitario, constituyendo un perfil de educador multifacéticamente desarrollado y vinculado orgánicamente al porvenir de su grupo social.

## F. FUNDAMENTOS PEDAGOGICOS, METODOLOGIA Y ORGANIZACION ESCOLAR

En cuanto a la orientación pedagógica, los jardineros han discutido las experiencias pedagógicas de Makarenko, Summerhill, Vera Schmidt y otros. Finalmente se vienen trabajando elementos teóricos de Piaget. Después de un largo proceso, durante el cual se fueron decantando experiencias, se ha arribado a una combinación de principios pedagógicos activos y socializantes cuyas características más relevantes en el trabajo pedagógico son:

1. **Ausencia, en lo posible, de autoritarismo.** Se procura que el niño tome la iniciativa en las actividades que desea realizar. Esto no implica, sin embargo, que no haya planificación de las actividades, por el contrario se procura planear o promover actividades ricas en posibilidades de acción e importantes para la educación, permitiendo que el niño se desenvuelva dentro de

ellas a través del juego.

2. **Se trata de evitar al máximo posible castigo físicos y morales.**
3. **Las actividades educativas del jardín no deben ser esencialmente distintas de las que realiza el niño en su familia y comunidad, y deben partir del respeto a los valores culturales y del conocimiento de las posibilidades de los recursos materiales y sociales del grupo al cual pertenecen.** Por ello, el jardinero trata de aprovechar todas las actuaciones de la vida corriente para incitar al niño a reflexionar y a encontrar nuevas situaciones a fin de desarrollar al máximo el proceso de imaginación y aplicarlo de acuerdo con su propia realidad social.
4. **Las actividades educativas deben estar encaminadas a formar individuos capaces de cooperar para realizar trabajos**

objetivos. Se entiende que educar a un niño, no es solamente desarrollar los aspectos individuales de su personalidad, sino también darle los medios necesarios para que se pueda integrar a grupos sociales cada vez más amplios.

5. En los jardines de ACAIPA se procura poner los niños en contacto con el trabajo, para que comprendan su valor, utilidad y sentido. Es por esto que los niños realizan actividades de trabajo directo a través de servicios, ordenando los materiales, poniendo la mesa, en la limpieza del jardín, repartiendo la vajilla, etc. Otra manera de trabajo directo es aquella en la cual colaboran y construyen objetos y materiales útiles para la

vida del grupo preescolar (juguetes, muebles, etc.) Además, la naturaleza ofrece gran variedad de posibilidades para el trabajo directo con los niños: cuidando las huertas, jardín, animales, etc.

6. Se trata de romper con la educación tradicional que divide el tiempo en forma arbitraria en un horario que señala horas para distintas actividades o segmentos de conducta artificialmente separados, ajustando al niño a un mundo dividido, de momentos dispares, entre los cuales es difícil establecer continuidad y relación. Lo mismo se procura hacer con respecto al espacio, evitando dividirlo en un adentro y un afuera absolutos: el salón de clase y el patio; la escuela y la calle.

## G. CURRÍCULO

*El nuevo currículo implementado en los jardines de ACAIPA durante el año de 1982 parte, como ya se dijo, de principios activos y socializantes. Iluminado por la concepción teórica de Jean Piaget, abarca en general los contenidos y programación de actividades que todo currículo de preescolar moderno debe tener en su estructura básica. Es por esto que el aspecto innovador no debe verse aquí como una creación o invención radical, sino más bien, en los procesos de adaptación realizados, adecuando el currículo a las condiciones socioeconómicas y culturales de comunidades marginadas.*

Ante todo, se parte del principio de una "Educación no diferenciable por su calidad", esto es, que a partir de las deficitarias condiciones

económicas, educativas, materiales y de personal humano, no se de una educación preescolar de segunda, sino a la altura de la que se puede brindar en los centros urbanos desarrollados.

En relación con aspectos peculiares que se encuentran en la implementación del currículo, hay que mencionar las tareas de salud preventiva a los niños, entre las cuales se pueden diferenciar las tareas de rutina, tales como el aseo personal, cepillado de dientes, etc., comunes a todo currículo preescolar, y tareas de salud preventiva más propias de los jardines ACAIPA como las siguientes:

- Características del agua de la

región y la necesidad de hervirla.

- Higiene ambiental: los cuidados y correcta utilización de sanitarios y letrinas.
- Prevención de enfermedades comunes de la región, como por ejemplo las diarreas.
- Se enseña también a los niños elementos sobre valores nutricionales. Por ejemplo los niños de algunas regiones rurales están poco acostumbrados a consumir verduras, ya que culturalmente hay la tendencia a consumir alimentos que "llenen". Los padres mismos a veces dicen que "los niños no son conejos para comer hierbas". Se da entonces todo un trabajo pedagógico haciendo ver a los niños la importancia de las verduras en un régimen alimenticio y su alto valor nutricional.

Los tipos de recursos

## H. MATERIALES Y LOCAL

Los materiales que se utilizan en el jardín se pueden clasificar así:

**Naturales:** es aquel material que no tiene valor comercial y que se puede conseguir en la naturaleza, tales como piedras, troncos, semillas, hojas, conchas, arcillas, barro, arena, plumas, cerdas, etc.

**Desecho:** se consigue en la comunidad y pueden ser cajas, tapas, empaques, retazos de telas, llantas, frascos, periódicos, revistas, etc; en la industria, tales como aserrín, retales de

utilizados en el jardín, deben adecuarse a las condiciones existentes.

Las actividades de desarrollo, en su mayor parte al aire libre y sin una delimitación a los predios del jardín, buscan, además del aprovechamiento de las condiciones naturales existentes, proponer al niño un redescubrimiento de su propia comunidad, poniéndolo en relación con el trabajo y la existencia comunitaria. Por ejemplo, los niños visitan lugares de trabajo, observan, comentan y discuten las labores agrícolas que realizan sus padres, las relaciones sociales que se dan en el seno de su comunidad, el trabajo cooperativo, etc.

Otro aspecto en que se ha adaptado el currículo, es en las formas de socialización y en los conceptos culturales particulares de la región. Esto último se ha podido lograr, en gran parte, debido a que el currículo recoge las experiencias que los jardineros han tenido en los años de funcionamiento de los jardines.

madera, espuma, icopor, latas, tarros, plástico, alambre, papel, etc.

**Elaborado en el jardín infantil:** son aquellos materiales que los jardineros hacen en colaboración con los niños, la familia y la comunidad, con un fin didáctico o recreativo, como títeres, loterías, muebles, disfraces, carteleras, etc.

**Comercial:** es aquel que por sus características y condiciones sólo se obtiene en el comercio o industria, como vinilos, crayolas, lanas, martillos, tijeras, etc.



*Uno de los aspectos que llama la atención en los Jardines Infantiles es encontrar un conjunto de herramientas: martillos, serruchos y juegos de herramientas aptas para jardinería. Los niños aprenden a conocer su valor instrumental como elemento para el trabajo y a tomar precauciones en su manejo para evitar accidentes.*

Como se ve, no sólo se aprovechan los recursos naturales y de desecho, sino que también se

procura que los niños colaboren en la construcción de juguetes y materiales necesarios para el Jardín. Otro tanto ocurre con los padres de familia.

En relación con los locales de los Jardines Infantiles, como se ha señalado antes, constituyeron y en buena parte siguen constituyendo uno de los problemas más álgidos a que se ven enfrentadas las distintas comunidades.

## I. PARTICIPACION COMUNITARIA EN EL JARDIN

Otro de los aspectos innovadores de los jardines de ACAIPA es que los padres de familia, lejos de ser usuarios de un servicio en cuya organización no participan, tienen una activa ingerencia en casi todos los niveles de la experiencia.

Desde el surgimiento mismo de los Jardines, son los padres los encargados de buscar un local apropiado para su funcionamiento. La Junta de Padres constituida en cada comunidad, designa comisiones encargadas de hacer el mercado para la dieta que se les proporciona a los niños y de comprar los zapatos y la tela para los delantales. Nombran ellos a las señoras encargadas de preparar diariamente los alimentos, a quienes se les reconoce un pequeño salario mensual.

Los padres también deciden el número de jornadas y los horarios que tendrá el Jardín. Son los encargados de ejecutar el presupuesto, de acuerdo a las necesidades reales de cada jardín y rinden cuenta a la administración de ACAIPA. Los padres

de familia participan también en la selección de los jardineros y los nombran.

Los padres no sólo administran cada Jardín en particular sino que son, junto con los jardineros, el componente básico de la Asociación de Centros de Atención Integral al Preescolar -ACAIPA- organismo encargado de la dirección y administración del programa en su conjunto.

Si bien la administración constituye el área donde se concentra la participación de los padres y vecinos, también ellos intervienen en la orientación teórica de los Jardines. Los padres se presentan espontáneamente y observan las actividades de sus hijos en el centro. Y en las reuniones mensuales discuten el tipo de educación que allí se imparte. También es de hacer notar su participación en la construcción de los materiales utilizados.

Recientemente, desde la

Asociación se ha venido poniendo más énfasis en la participación de los padres como co-educadores.

*A juicio de los autores, este*

*modelo de autogestión marca la diferencia más importante con el resto del sistema educativo del país, y con experiencias similares de preescolares campesinos.*

## J. EQUIPO ASESOR DE "ACAIPA"

El Equipo Asesor de ACAIPA cuenta en la actualidad con seis miembros que cumplen funciones de capacitación, asesoría y supervisión y de orientación del programa a todos los niveles: administración, actividades pedagógicas, programas de salud y nutrición y de promoción de la comunidad.

El Equipo Asesor planea co-

lectivamente, pero distribuye funciones de la siguiente forma:

- Un coordinador del programa, escogido por la junta directiva de ACAIPA.

- Tres responsables del programa de promoción y organización de la comunidad.

- Dos responsables en el programa de pedagogía.

## K. LOS NIÑOS DE "ACAIPA" EN LA ESCUELA

La reacción de los maestros de escuelas públicas que reciben a niños egresados de ACAIPA, es diversa. Tal reacción varía si al primer grado ingresa todo un grupo de niños que han pasado por los jardines de ACAIPA o, si por el contrario, no son más que 2 ó 3 niños.

En general se reconoce que los niños son inquietos, independientes, creativos y que suelen aprender más rápido que el resto del grupo. Según el decir de una maestra son "indisciplinados pero más despiertos".

Cuando los niños de ACAI-

PA son pocos, suele incomodar a la maestra que, por ejemplo, la llamen por su nombre o indaguen por las razones que han recibido un castigo o que hablen mucho con sus compañeros sin estar demasiado tiempo sentados en sus bancos en silencio.

Al parecer, el régimen disciplinario de la escuela, muchas veces concebido como sujeción a la autoridad y el orden, contrasta con el ambiente permisivo y tolerante del Jardín. En Santa Helena, zona rural al oriente de Medellín, existe una escuela pública en donde en el año de 1979, la mayoría de los niños que ingresaron a primero estuvieron en los

jardines ACAIPA de la zona. Fue tal la situación de desventaja de los niños que no pasaron por ellos, que la maestra decidió sugerir como requisito informal para el ingreso al próximo año, el haber pasado por el

Jardín. Esta situación ha venido dándose en algunas escuelas de Guarne, Caldas y el Suroeste Antioqueño, sobre todo cuando la escuela queda cerca de un Jardín Infantil de ACAIPA.

## V. Posibilidades y Proyección de la Experiencia "ACAIPA"

### A. EFECTOS SOBRESALIENTES DE LA INNOVACION

1. Ser un proyecto comunitario integral, que llena un vacío en zonas campesinas, en donde la educación formal no brinda ninguna posibilidad en el nivel preescolar.

2. Sistema de autogestión de los Jardines Infantiles: el funcionamiento del jardín solo puede estar garantizado por la participación de todos sus estamentos.

3. Escogencia de los jardines: personas de la comunidad, con antecedentes de participación en actividades comunitarias que demuestran actitudes y aptitudes para el trabajo con los niños. Se seleccionan a través de la junta

de padres en colaboración con el Equipo Asesor.

4. Capacitación de los jardineros: personas a menudo con escasa instrucción que pasan por un proceso formativo diferente al brindado en la educación formal al maestro jardinero, y que al parecer forma buenos jardineros en una doble dimensión de trabajo pedagógico y comunitario.

5. Currículo: construido sobre la experiencia de las diferentes comunidades y que, por tanto, brinda elementos concretos de la realidad campesina y urbana marginada.

### B. LIMITACIONES

Quizá, los mayores obstáculos enfrentados en el surgimiento de los diferentes Jardines Infantiles, y

que aún todavía continúa en gran parte, son el local del jardín, su dotación y presupuesto.

## C. SIGNIFICACION DE LA INNOVACION

### 1. En lo pedagógico:

- Ampliación de la cobertura de la educación preescolar de Antioquia en comunidades campesinas y urbanas marginadas, en donde la educación preescolar no existe.
- Formación de maestros jardineros diferente a la formación tradicional.
- La propia comunidad dirige y administra el Jardín Infantil.
- Construcción de materiales pedagógicos por los padres de familia.
- Currículo adaptado a las condiciones de las comunidades cam-

pesinas y urbanas marginadas.

### 2. En lo económico:

- Ahorro de recursos de alta calificación a través de los jardineros y promotores de ACAIPA.
- El costo del programa calculado niño-mes es bajo.

### 3. En lo social:

- Haber atendido hasta el primer semestre de 1981 a 3.827 familias y haber pasado por los jardines 5.605 niños.
- Haber contribuido al desarrollo de las comunidades en donde se asientan los Jardines Infantiles.

## D. NUEVAS PERSPECTIVAS

Dentro de las políticas futuras de ACAIPA, se contempla como punto primordial la expansión de sus actividades. El incremento del número de los Jardines Infantiles depende fundamentalmente de un aumento sustancial de los fondos brindados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar a la Asociación. Sin embargo, ACAIPA tiene planes de ampliar su cobertura, sin la creación de nuevos Jardines Infantiles; esto en dos sentidos:

1. En los jardines existentes, comenzar a dar atención a niños menores de 3 años.
2. Dar atención a niños entre 3 y 7

años que no asisten al Jardín Infantil mediante la capacitación de adultos, en donde éstos se encarguen de la tarea pedagógica en sus hogares. Cabe señalar que se han venido haciendo esfuerzos en esta dirección, brindando cursos de capacitación de adultos sobre Psicología Infantil y Nutrición. A estos cursos asistieron adultos de las comunidades en donde existen jardines, y aproximadamente el 60% de los asistentes no tenían niños en ellos.

Estos cursos, son los primeros pasos de "El Movimiento Comunitario por los Niños" promovido por ACAIPA y cuyo objetivo es volcar la comunidad sobre la atención

a la niñez marginada.

Esta nueva vía complementaria de acción que recientemente está impulsando ACAIPA, puede explicarse por las siguientes razones:

a. Excesivo costo y limitada cobertura de los jardines de infantes.

b. Una razón más bien de carácter ideológico: construir comités de defensa de los derechos del niño en las comunidades marginadas, asesorados por ACAIPA.

c. Generar nuevas formas más dinámicas de organización comunitaria.

## E. SUGERENCIAS DE APLICACION

Como primera aproximación, si bien parece factible la reproducción parcial de algunas de las innovaciones observadas en las experiencias ACAIPA fuera de su contexto original, queda bien claro que las sugerencias pedagógicas que brinda este proyecto como posibilidad de generalización y diseminación, es reproducirlo globalmente, fomentando la creación de un nuevo proyecto comunitario integral de jardines infantiles en comunidades marginadas.

Sin embargo, antes de hablar de la diseminación de la experiencia, se debería preguntar por el grado de solidez de la innovación ACAIPA, y de qué depende esta solidez. Un punto de arranque, es considerar tres estrategias posibles de trabajo con una comunidad campesina:

1. Propugnar el no intervencionismo en las comunidades. A éstas se les presta ayuda, pero se trata de alterar lo menos posible sus costumbres, ideas, hábitos, formas de organización, etc. Con lo que el surgimiento de una experiencia comunitaria para crear un jardín infantil queda

determinado al arbitrio e idiosincrasia de la comunidad en cuestión.

2. Intervención exógena. Se entiende por esto, la implementación, desde fuera de la comunidad, de un proyecto comunitario, con el peligro que la comunidad no lo asuma como propio, o cuando cambien las condiciones externas, la comunidad no logre mantener el proyecto y este desaparezca.

3. Intervención endógena. Entendida como intervención que procura señalar necesidades vitales para la comunidad, indica caminos para que ella misma intente resolverlos y procure medios y recursos indispensables para que el proyecto pueda realizarse. Asimismo, este tipo de intervención busca un cambio deliberado en aquellas costumbres, hábitos e ideas de los integrantes de la comunidad que sean obstáculo del desarrollo comunitario, que impidan o dificulten la toma de conciencia de la realidad comunitaria y que, por lo tanto, obstaculicen la organización comunitaria para resolver los pro-

blemas de la misma.

La experiencia de ACAIPA, a juicio de los autores, ha trabajado en una dirección semejante a la última estrategia esbozada. Esta estrategia le ha permitido llevar una existencia larga, ir ampliando su cobertura, y estructurar teóricamente su actividad pedagógica.

Ahora bien, habiendo surgido ACAIPA de las propias necesidades de las comunidades y siendo el desarrollo de la experiencia en sus comienzos bastante espontáneo, ¿es posible planificar y fomentar el surgimiento de experiencias comunitarias integrales similares?

En buena medida, la respuesta a la pregunta anterior puede entreverse del papel que ACAIPA recientemente viene desempeñando como asesor de experiencias preescolares parecidas que están surgiendo en Sincelejo y Cartagena.

En Sincelejo, capital del departamento de Sucre, un grupo de sacerdotes Franciscanos, apartándose un poco de la línea pastoral, decide efectuar en comunidades campesinas un trabajo comunitario buscando la autogestión de éstas e impulsando la creación de 7 jardines preescolares. El antecedente pedagógico de éstos jardines, es posiblemente las escuelas de bancos populares de la costa Atlántica, que tratan de suplir la escuela primaria. La experiencia de Sincelejo procura la transformación de las escuelas de bancos, dirigidas al nivel preescolar.

Un grupo de psicólogos, trabajadores sociales y una pedagoga comenzó a trabajar voluntariamente asesorando a los jardines y constituyéndose en algo similar al Equipo Asesor de ACAIPA.

Los promotores de esta experiencia tomaron conocimiento de ACAIPA, lo visitaron y pronto se entabó un plan de asesoría, en donde ACAIPA ofreció los siguientes elementos:

- a. Se dió capacitación a 7 jardineros de la experiencia de Sincelejo en tareas de pedagogía, salud y comunidad.
- b. Se brindó asesoría para la conformación jurídica y administrativa de la experiencia, tomando el ejemplo seguido por ACAIPA. Además, se sugirieron caminos para el establecimiento de contactos con el ICBF y la Fundación Misereor.
- c. Se orientó al equipo asesor de Sincelejo, fundamentalmente a partir de la experiencia de trabajo del equipo asesor de ACAIPA.
- d. A partir de 1982 se viene aplicando parcialmente en Sincelejo el currículo de ACAIPA.

En Cartagena, capital del departamento de Bolívar, en el Barrio Olaya, sector Rafael Núñez, se dió origen a una experiencia de jardines infantiles. Dentro de un programa de rehabilitación de tugurios, en un plan de autoconstrucción, los vecinos del lugar se plantearon qué hacer con los niños. Se comenzó a prestar las casas de familia para que funcionaran a ciertas horas del día como jardín infantil. Actualmente en el mismo barrio funcionan, dentro de las casas de familia, cinco jardines que han atendido 300 niños en 3 años. Estos jardines son promovidos por la Junta Cívica del barrio e ingresaron al "Frente de Barrios Populares" en Cartagena.

La experiencia del barrio Olaya, conoció a ACAIPA por medio

de una persona de UNICEF que trabajaba allí, y luego tomaron contacto en Medellín, en el año de 1982.

Les interesó la estructura jurídico-administrativa de ACAIPA, así como su currículo. Hasta la fecha, han venido a Medellín 9 jardineros de la experiencia de Cartagena para recibir capacitación en ACAIPA. Los jardineros son bachilleres de la comunidad que trabajan voluntariamente y se sostienen con pensiones que aportan los padres de familia.

## VI. Síntesis

El proyecto ACAIPA se ha ido configurando como una solución urgente a problemas educativos del menor de siete años en las zonas campesinas.

*La experiencia fue deliberada, no en el sentido de una planeación cuidadosa y sistemática de la innovación, sino más bien fruto de un deseo o intención de modificar la situación de abandono y desprotección educativa en que el Estado Colombiano tiene a los niños campesinos en edad preescolar.*

En una primera etapa, el proyecto surge como un apéndice de una institución dedicada a la autoayuda de comunidades marginadas. Su labor pedagógica es espontánea y carente de planificación.

En una segunda etapa, cobra vida jurídica independiente, manteniendo vínculos con instituciones privadas extranjeras y oficiales. Se da una expresión de sus actividades, así como de su radio de alcance a distintas comunidades de Antioquía. Se van configurando aspectos innovadores parciales en lo pedagó-

También han venido a conocer a ACAIPA gente del barrio Bosa al suroccidente de Bogotá, que tienen un programa de preescolares urbanos denominados "La Escuelita".

Como se ve por esta breve reseña, las posibilidades de generalización y diseminación de la experiencia comunitaria y pedagógica ACAIPA está a la mano en germen, a la espera de comunidades marginadas que buscan resueltamente el camino de su autodeterminación.

gico. Sin embargo, la dinámica misma de la ejecución del proyecto no permite demasiado una reflexión y evaluación sobre lo actuado y, por tanto, una planeación sistemática de los programas pedagógicos futuros.

En una tercera etapa, luego de una crisis y ruptura con la institución de la cual surgió, se sedimenta y termina de estructurar su organización administrativa, se deja sentada por escrito la experiencia y se estructura una planeación e investigación sistemática de los programas pedagógicos y comunitarios que la Asociación lleva adelante.

*La innovación educativa ACAIPA carece de fuentes teóricas iniciales, tanto propias como extrañas. En tal sentido, su originalidad no debe buscarse en una novedad o invención radical, sino en términos del tratamiento de una situación comunitaria y pedagógica a partir de la organización especial de sus componentes. Los fundamentos teórico-pedagógicos actuales del proyecto ACAIPA, son una fusión de principios pedagógicos activos y socializantes adaptados a las condiciones particulares*

*de las comunidades en donde se asienta.*

Las instituciones que intervienen en la realización de ACAIPA son, en su mayor parte, entidades dedicadas a ayudar con proyectos de desarrollo comunitario, a comunidades marginadas. Es importante, además, resaltar la ayuda brindada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

La innovación aparece

dirigida por personas caracterizadas por su trayectoria en trabajos comunitarios, más que en trabajos pedagógicos, aún cuando posteriormente se incorporan personas con experiencia en este campo. Se hace acopio en esta experiencia de líderes y voluntarios en las comunidades.

Finalmente, la innovación debe ser vista como un cambio estructural en las formas de implementación pedagógica de jardines preescolares en zonas campesinas.

## **DESCRIPTORES**

*Educación Preescolar*

*Experiencia Educacional*

*Participación de la comunidad*

*Zona Rural*



## **BIBLIOGRAFIA**

**ACAIPA, Ponencia. "Sobre alternativas de atención integral a la niñez marginada".** Barranquillas, octubre 7 al 10. 1981,

**ACAIPA. Guía de Trabajo "El desarrollo Infantil".** Medellín, 1981. Documentación Interna.

**Garces, N.S. "Antropografía de ACAIPA".** Medellín, Universidad EAFIT. 1980.

**Equipo Asesor de ACAIPA. Experiencia Educativa en Jardines Infantiles campesinos.** Medellín, 1978. Documentación Interna.

## **El Servicio de Educación Especial y su Inserción en el Sistema Educativo Regular de Panamá (\*)**

*El presente documento es un informe sobre el resultado de más de quince años de experiencia de la Integración de la Educación Especial en el Sistema Educativo Panameño.*

*El Instituto Panameño de Rehabilitación Especial - I.P.H.E. - es la entidad responsable de los programas de prevención de los impedimentos y de educación e integración laboral y social, dirigidos a la población de 0 a 20 años de edad con necesidades especiales.*

*El I.P.H.E. ha puesto en práctica la política de integración educativa, consistente en la ubicación del impedido en las situaciones más cercanas a la normalidad, para optimizar su desarrollo bio-psicosocial mediante la acción educativa directamente en su comunidad.*

### **I. Introducción**

El Estado panameño creó, mediante la Ley N° 53 del 30 de noviembre de 1951, el Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (I.P.H.E.), como institución estatal dedicada a la Educación Especial.

El I.P.H.E. es la entidad responsable de la prevención del impedimento y la organización y ejecución de las acciones educativas para los que ya presentan un problema o deficiencia en su desarrollo, atendiendo a los diferentes niveles del sistema educativo.

*Prof. Elvía Miranda de Ortíz*  
*Directora General*

*Prof. Josefina B. de Díaz*  
*Coordinadora General*

(\*) Documento presentado por el I.P.H.E. a la Reunión Técnica de Dirigentes de Educación Especial, realizada entre el 27 de noviembre y el 1° de diciembre de 1989, en la Ciudad de Salvador, Bahía, Brasil.

Se sustenta en los preceptos filosóficos de la Educación Especial, de acuerdo a la Comunidad Internacional consagrada en el Programa de Acción Mundial para los impedidos, durante el decenio 1983-1992, proclamado por las Naciones Unidas, que establece el principio de "Normalización" tendiente a la búsqueda de igualdad de oportunidades para el impedido.

Por ello, el Instituto Panameño de Rehabilitación Especial enmarca sus acciones atendiendo a la filosofía de la Educación Especial y a la Carta Magna, la cual consagra en el Capítulo V, Artículo 86, el derecho que todos los panameños tienen a educarse y la dirección y organización, por parte del Estado, del servicio público de la Educación Nacional, y en el Artículo 100 en cuanto a la excepcionalidad del estudiante y las normas y leyes establecidas a nivel internacional.

El objetivo del I.P.H.E. es desarrollar la rehabilitación especial en el territorio nacional, por medio de los programas de prevención de los impedimentos y los de educación e integración laboral y social dirigidos a la población con necesidades especiales.

Su función general es determinar, evaluar y formar los recursos humanos que carecen de ciertas aptitudes sensoriales, físicas y mentales, a través de la planificación, organización, dirección y ejecución de programas especializados en la enseñanza y rehabilitación especial, para así lograr su máxima integración al proceso de desarrollo del país.

El Patronato conforma la máxima autoridad normativa del Instituto, la Dirección General se constituye en autoridad ejecutiva y está a cargo de un Director General,

quien es el representante legal del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial, dirige la Administración del Instituto y es el responsable directo por la buena marcha del mismo.

## LINEAMIENTOS DE POLITICA:

La Institución plantea el desarrollo de los siguientes lineamientos de políticas para 1989.

1. Mantener y consolidar los programas de Prevención del Impedimento, mediante acciones de orientación, detección y estimulación temprana, para lo cual intensificará la coordinación con los sectores Salud, Educación y con los organismos de Cooperación Técnica Internacional.
2. Mantener y mejorar la calidad de los servicios educativos y la atención en general que se ofrecerá a la población con necesidades especiales matriculada para 1989.
3. Mantener y optimizar el programa de formación de docentes especializados con la utilización del recurso humano interno de la Institución y otras alternativas. Gestionar con los Organismos de Cooperación Técnica Internacional y Nacional ayuda económica y técnica para fortalecer los programas de Capacitación del personal en servicio (docente, técnico, médico y administrativo).
4. Mantener y asegurar la óptima utilización de los recursos infraestructurales disponibles y cumplir el programa de reparación de estructuras en condiciones críticas. La Administración diseñó su plan de operaciones

para 1989, ajustándose a estrictas prioridades y en correspondencia a las normas de austeridad y control del gasto público.

El I.P.H.E. extiende su programación preventiva y habilitatoria a todo el ámbito nacional, por medio de extensiones en cada provincia de la República, que brindan los servicios educativos y técnicos de acuerdo a las necesidades y recursos dentro de la política de crecimiento y desarrollo de la Institución.

La acción educativa especial se dirige a población de 0 a 20 años y adquiere unidad y articulación mediante los programas educativos que se realizan en las áreas de pérdidas visuales, autismo, retardo mental, parálisis cerebral, problemas múltiples y de habilitación funcional

-Ciegos Adultos-, que se brindan desde el nivel inicial hasta el nivel medio.

La Institución, en búsqueda de alternativas de aceptación para el impedido en su medio social, ofrece en el nivel medio escolarizado un abanico de oportunidades educativas en el área vocacional y agropecuaria.

Para su logro, cuenta con los Talleres Vocacionales y Laborales que los forman y capacitan en un oficio (herrería, soldadura, tapicería, ebanistería, piñatería, costura, belleza y otros). Brinda la formación técnica-agropecuaria mediante centros agropecuarios que desarrollan programas educativos en Porcino, Avícola, Apícola, Caprino y Vivero, en tres provincias de la República de Panamá: Panamá, Veraguas y Chiriquí.

## II. Integración de la Educación Especial en el Sistema Educativo Regular

### 1. EVOLUCION Y CONCEPTOS

Desde 1971, la experiencia de integrar los servicios de Educación Especial en el sector de la Educación Regular constituye un proceso continuo, dinámico y autóctono en la aplicación y desarrollo del concepto de normalización del impedido.

Este proceso se inicia desde edades tempranas y se continúa durante el período escolar hasta la formación vocacional y profesional (ver Gráfica N° 1).

El I.P.H.E. ha puesto en práctica desde hace más de 10 años consecutivos la política de integra-

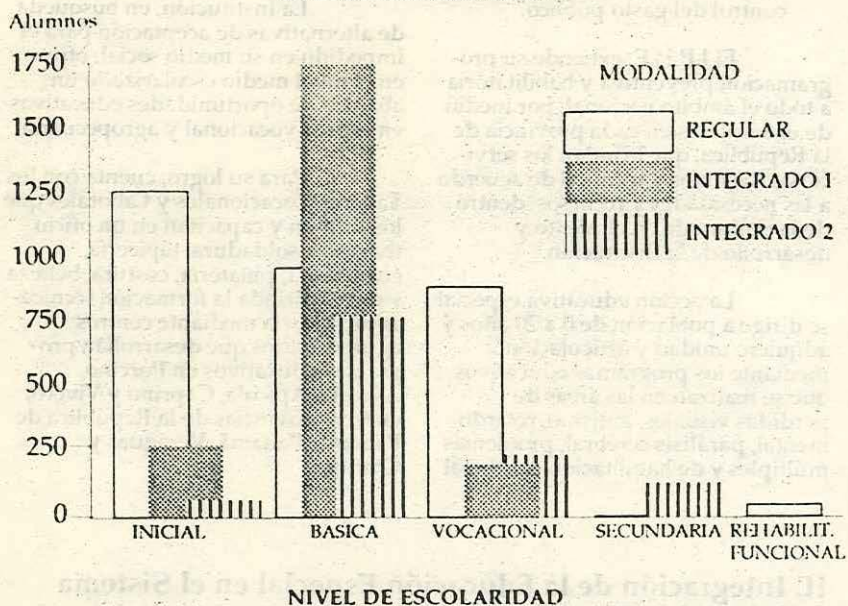
ción educativa, consistente en la ubicación del impedido en situaciones más cercanas a la normalidad para optimizar su desarrollo bio-psicosocial, mediante la acción educativa directamente en su comunidad. Este proceso de integración se ofrece en dos tipos de atención:

#### Integración 1:

- Grupo especial, con su maestra especial, en una escuela regular.

- Grupo especial, con su maestra especial, pero que asiste individualmente a ciertas asignaturas académicas.

**Gráfica N° 1: MATRICULA EN EL INSTITUTO PANAMEÑO DE HABILITACION ESPECIAL POR NIVEL DE ESCOLARIDAD  
Al 24 de FEBRERO de 1989**



- Grupo especial, con su maestra especial, que asiste en grupo a materias no académicas.

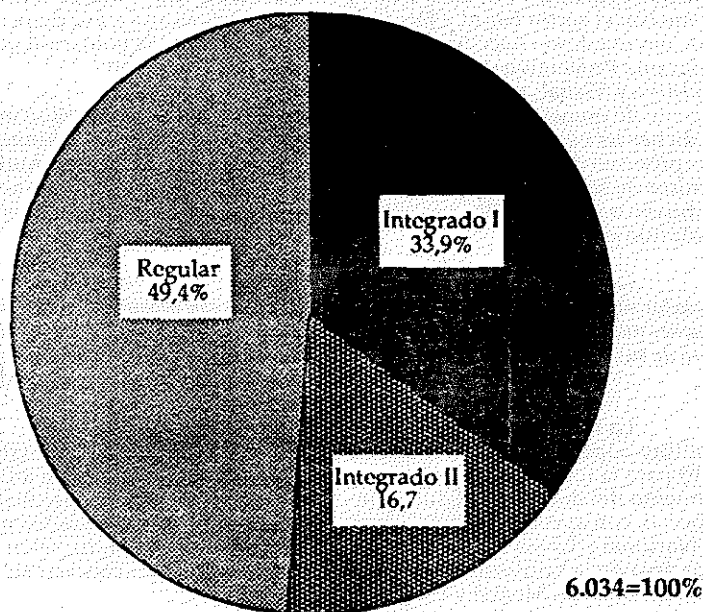
#### **Integración 2:**

- Integrado a todas las asignaturas y recibe el apoyo especial en horarios especiales.

La política de integración ha dado respuesta también al aspecto económico de la familia del impedido, por la atención directa en la comunidad, lo cual le permite mantenerse dentro del sistema educativo especial hasta concluir su formación.

Para febrero de 1989 el 50.6% de la población escolar impedida se encontraba integrada a nivel de su comunidad ya sea en Integración 1 ó en Integración 2, lo cual varía según el tipo de impedimento y esenciales necesarios que posea el alumno (ver Gráfica N° 2 en la página siguiente).

**Gráfica No 2: DISTRIBUCION DE LA MATRICULA EN EL INSTITUTO PANAMENO DE HABILITACION ESPECIAL POR MODALIDAD AL 24 DE FEBRERO DE 1989**



*El I.P.H.E. brinda la acción de Prevención, Diagnóstico y Tratamiento para el logro del proceso rehabilitatorio, mediante un amplio abanico de servicios a toda la población escolarizada de sus diversos programas educativos y ejecuta acciones proyectadas con un gran número de la población escolar del Sistema Regular.*

Tanto la población impedida integrada como la población de escuela regular, reciben el servicio técnico que amerite en los Centros de Salud más cercanos a su comunidad y en su comunidad, en el local de la escuela regular. Otros servicios que requieren equipos más complicados, se les brinda en las áreas físicas

de los edificios del I.P.H.E., planta o Sedes, así como también en los hospitales, previa coordinación intersectorial.

Las acciones de Prevención y Atención para población de 0 a 3 años no escolarizada y de alto riesgo, son ejecutadas por el programa que el I.P.H.E. ha denominado Estimulación Precoz, cuya mayor cobertura se ha logrado con las Orientadoras al Hogar, personal formado en la Institución, que desarrolla actividades de atención y orientación a la familia, brindándoles técnicas de estimulación temprana y aceptación de la situación del caso, directamente en los hogares o en los Centros de

Salud más cercanos a éstos.

Para la población escolar del sistema regular, el I.P.H.E. conjuntamente con el sector Salud y Educación, ejecuta desde hace 15 años el Programa Preventivo de Medición Auditiva y Visual; además capacita al docente de escuela regular en el uso de dichas técnicas y en el manejo comprensivo de los conceptos técnicos de los casos con problemas auditivos o visuales que tenga en su población escolar.

*La formación docente del educador especial fue una de las primeras acciones que desarrolló el I.P.H.E. para el logro de sus fines y objetivos.*

La Institución posee un Instituto Superior de Especialización (ISE) para la formación y perfeccionamiento del docente en Educación Especial, con aprobación del Gobierno Nacional y forma docentes en cada área de la Educación Especial (Sordos, Retardo Mental y Ciegos).

Hoy día, ofrece la carrera de "Docente Integral" en Educación Especial, que surge como respuesta a la realidad socio-económica de la región latinoamericana y a la dispersión geográfica de la población que necesita el servicio.

En esta carrera se integran las especialidades de Estimulación Precoz, Retardo Mental, Audición, Voz, Lenguaje y Visión en un nuevo plan de estudio con cinco semestres de duración.

*La carrera permite la atención de casos con problemas múltiples por un docente polivalente, capaz de enfrentar simultáneamente las diferentes patologías y su orientación productiva en la sociedad.*

También se ha establecido un Sistema de Educación a Distancia a Nivel Nacional, en fase experimental, para formar a todos los maestros que laboran en la Educación Especial y no han podido concluir su formación.

## 2. PRINCIPIOS Y OBJETIVOS DE LA INTEGRACION

### PRINCIPIOS

**Filosóficos:** Llevar a la realidad práctica la concepción idealista de los Derechos Humanos y del impedido.

**Legales:** Ejecución del Mandato Constitucional; Capítulo V, Artículos 86 y 100; la Ley 53 de 1951 y las resoluciones 38 y 75 del I.P.H.E. (integración educativa).

**Económicos:** Inversión del Estado para garantizar la incorporación del impedido en el proceso productivo del país.

**Sociológicos:** Los beneficios de la sociedad puestos al alcance de todos los sectores de la población. Reducir la distancia social y aumentar la aceptación del impedimento para que se sienta parte del grupo al cual pertenece.

**Biológicos:** Brindar todas las oportunidades para que puedan vivir las experiencias propias en cada momento de su desarrollo vital (infancia, adolescencia, juventud, madurez y vejez), tan cercano a lo normal como sea posible.

**Psicológicos:** De acuerdo a las necesidades del crecimiento y

desarrollo psico-biológico y social integral.

### **OBJETIVOS GENERALES:**

\* Considerar esfuerzos y recursos a nivel multisectorial (Salud, Educación y Trabajo), así como incorporar a los elementos activos de la comunidad en la dinámica institucional y la ejecución de los programas de integración.

\* Reforzar los niveles de coordinación alcanzados.

\* Crear conciencia en el hogar, la escuela, la comunidad y en la sociedad en general sobre la responsabilidad de aceptar y apoyar la atención y educación del impedido.

\* Formular y desarrollar con el sector de la Educación Regular acciones a corto, mediano y largo plazo, tendientes a establecer los mecanismos y procedimientos necesarios para atender adecuadamente a los impedidos durante la integración.

\* Concretizar formalmente acuerdos, leyes y otros recursos para garantizar la permanencia de los servicios de integración.

Durante los últimos diez años la aplicación de estos principios y objetivos en la integración de la Educación Especial en el Sistema Educativo Regular, evidencia logros y limitantes en la ejecución de esta modalidad educativa. Mediante acciones de concientización, formación, capacitación, apoyo técnico y seguimiento, se trata de resolver dichos limitantes y ampliar logros, tanto con el sector educativo regular, que participa de ésta, como también con los propios funcionarios del I.P.H.E. que señalan sus virtudes y sus limitaciones.

De los resultados de esas acciones, surgen algunos acuerdos formales con el Ministerio de Educación -regente del sector educativo- que llegan a concretarse en 1988 en la práctica organizativa y funcional de la integración. Entre ellos mencionamos la Circ. N° 180/88 de la Dirección Nacional de Educación, dirigida a los Directores Provinciales de Educación de la cual transcribimos parte del texto:

"...Recientemente, el Instituto Panameño de Rehabilitación Especial ha presentado un estudio sobre el grado de aceptación del impedido en el sistema regular de educación.

*Según dicho trabajo, existe un elevado acuerdo en cuanto a la necesidad de que se unan los esfuerzos y recursos de la educación regular y la especial para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación que tiene todo individuo y el logro de la integración efectiva de los niños con impedimentos.*

Con el propósito de perfeccionar la coordinación existente entre ambas instituciones y coadyuvar de este modo, a que todos los jóvenes tengan igualdad de oportunidades que les permitan llegar a



ser miembros útiles a la sociedad, el Ministerio de Educación continuará contribuyendo con algunas medidas:

- Las aulas de las escuelas regulares asignadas al IPHE para la atención de los niños impedidos, **permanecen con tal status mientras exista la necesidad del servicio especial.**
- Un número significativo de educadores son nombrados por el Ministerio de Educación y asignados al IPHE quien los capacita y forma en algún área de la educación especial. En ocasiones, dichos maestros solicitan traslado, el cual es un derecho de todo educador.

Sin embargo, antes de concretarlo, se sugiere tomar **los recaudos pertinentes y efectuar las comunicaciones necesarias** para afectar en el menor grado posible el ofrecimiento del servicio especial..."

No obstante, muchas bondades de aceptación por las escuelas regulares y los resultados habilitatorios obtenidos, llevan a la institución a solicitar apoyo a la O.E.A. para la

realización científica de una evaluación de la integración, la cual se realizó en 1984-88 con una consulta a todos los involucrados a nivel del país.

Cuadro No 1. PARTICIPANTES CONSULTADOS EN LA EVALUACIÓN DE LA INTEGRACIÓN, SEGUN LA MUESTRA TOMADA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN AL MES DE AGOSTO DE 1989.

DETALLE	Nº	%
Total.....	45	100.0
Docentes regulares con alumnos Integrados .....	20	44.5
Docentes regulares con o sin Experiencia en Integración ....	10	22.2
Administrativos, Directivos de Educación Primaria .....	10	22.2
Estudiantes regulares .....	5	11.1

Fuente: Datos tomados de la Unidad de Investigación del I.P.H.E

### 3. DESARROLLO Y ESTRUCTURA

Para enero de 1989 un total de 6.034 alumnos fue atendido en el I.P.H.E. en las áreas de Problemas Visuales, Auditivos, Retardo Mental, Autismo, Parálisis Cerebral y en Estimulación Precoz que, además, atiende a población flotante.

Del total de matrícula del I.P.H.E., el 51% está en los diversos niveles de escolaridad del sistema regular, ya sea en Integración 1 ó en Integración 2.

La atención se ofrece desde educación inicial, primaria y vocacional, hasta coordinar acciones para los alumnos integrados que asisten a escuelas del nivel medio regular.

El docente de educación especial que labora en escuela regular, atiende a los integrados 1 y 2 que asisten a esa escuela u a otras escuelas cercanas.

Los integrados 2 que asisten

a otras escuelas, que no tienen aula especial, reciben la atención del docente del I.P.H.E. en la modalidad de Maestro Itinerante.

En el I.P.H.E. laboran 531 docentes, de los cuales 288 (el 54.2%) funcionan en la modalidad de integración.

El desempeño de los docentes especiales recibe la acción supervisora de los Programas Habilitatorios del I.P.H.E. que incluye la planificación y orientación conjunta docente especial y regular.

En los aspectos administrativos, el docente especial se acoge a las disposiciones de la escuela regular donde labora. La atención y mantenimiento del espacio físico del aula especial lo asume el I.P.H.E. y en muchas ocasiones en forma conjunta con la escuela regular. En la actualidad se trabaja en 178 aulas especiales ubicadas en 134 escuelas regulares.

Cuadro No 2. ESCUELAS OFICIALES Y ESCUELAS CON AULAS INTEGRADAS EN LA REPÚBLICA, SEGÚN PROVINCIA Y COMARCA, AL 24 DE FEBRERO DE 1989.

Provincia y Comarca	Escuelas Oficiales	Integración	
		Nº	Aulas
Total.....	4 546	134	179
Bocas del Toro .....	916	5	8
Coclé.....	380	7	8
Colón .....	251	6	10
Chiquirí.....	674	25	34
Darién .....	165	1	1
Herrera .....	237	8	8
Los Santos .....	258	14	14
Panamá .....	1,052	58	84
Veraguas .....	550	10	12
Comarca de San Blas...	63	-	-

Fuente: Datos tomados de la Unidad de Investigación del I.P.H.E.

El alumno integrado recibe la atención técnica que requiere, (Psicología, Terapia, Trabajo Social, etc.) directamente en la comunidad donde está inserta la escuela; generalmente en el Centro de Salud cuando la especialidad lo permite. El I.P.H.E. cuenta con 113 funcionarios técnicos y médicos a nivel nacional, además de coordinar acciones de atención médica con el sector Salud para la atención rehabilitatoria de su población escolar.

La fase de formación del docente en Educación Especial que participa en la integración, se realiza en el Instituto Docente, denominado para tal fin, Instituto Superior de Especialización (ISE).

Desde el mes de julio de este año (1989), con el apoyo de la OEA, se está realizando una evaluación científica de este producto denominado "Eficiencia del Docente Integral en relación a su formación y desempeño docente", con un ámbito de participación a nivel de todo el país.

En los últimos cinco años, el Centro de Capacitación del I.P.H.E.,

#### 4. CURRÍCULUM Y PROGRAMAS

El Departamento de Currículum del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial fue creado en 1979 y en la actualidad cuenta con dos profesionales, un especialista en la Administración de Currículum y un Docente a su cargo, ubicado en el área física del Edificio Principal del I.P.H.E.

Desde el inicio, su afán fue brindar una política que responda a la atención de la demanda de la Educación Especial desde el nivel inicial

adscrito al ISE, ha realizado aproximadamente 20 acciones de capacitación para el mejor desempeño del docente especial.

En el mes de octubre de 1989, se ha evaluado con el apoyo de la O.E.A., el impacto que la capacitación ha tenido en ese desempeño docente.

A fin de facilitar el conocimiento en cuanto al mecanismo de funcionamiento de la Integración de la Educación Especial en el contexto de la Educación Regular que realiza el IPHE, en la página siguiente se presenta la estructura en la cual se identifican tres niveles: Directivo, Ejecutivo y Operativo.

La experiencia en los niveles operativos, demuestra mayores compromisos de acción coordinadora el sector educativo regular y de Salud.

Esto se manifiesta con el establecimiento de variados recursos y alternativas para atender eficientemente las necesidades de estas acciones, todo lo cual se observa en la estructura. (ver Anexo)

al medio, apoyando la participación y orientación de la familia y la comunidad.

Posterior al conocimiento de lo ya existente en las Escuelas que constituyen la Educación Especial de Panamá (Ciegos, Sordos, Retardo Mental, Parálisis Cerebral, Autismo, Escuela Vocacional Especial y Centro Especial Agropecuario), se hizo la consulta de base con los docentes especializados que laboran en las aulas regulares de cada escuela, con el propósito de revisar contenidos y

reubicar objetivos generales y específicos y sugerir una nueva metodología y recursos en base a las innumerables experiencias que el docente tiene día a día en el desarrollo del programa existente. A partir de este momento, se pone en práctica un nuevo currículum flexible que permite un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a los diferentes impedimentos. Esta práctica tuvo las siguientes fases: las actividades de **planificación del Proceso Curricular y la integración, diagnóstico, desarrollo, capacitación, implementación, seguimiento y evaluación del Proceso Educativo Institucional.**

De lo evaluado, nace la necesidad filosófica de una investigación Curricular de la Educación Especial a partir de los niveles inicial, básico y medio, con la participación de los sectores administrativos, técnicos, docentes y padres de familia. Esta integración curricular pone una especial atención a la adecuación del currículum de esos niveles educativos con la realidad nacional, económica, cultural, política y educativa de Panamá en la Educación Especial.

En la actualidad, la panorámica Curricular Panameña consta de:

. *Escuela de Enseñanza Especial*

. *Escuela de Sordo*

. *Escuela de Ciego*

. *Programa de Autismo*

. *Programa de Parálisis*

## **Cerebral**

. *Escuela Vocacional Especial*

. *Centro de Capacitación Agropecuaria Jorge Carles.*

. *Escuela para Padres.*

De esta experiencia de diez años, inferimos, investigamos y estudiamos la posibilidad de una Propuesta Curricular Integral que plasme la Estructura Básica para todos los impedimentos, variando en cada población la metodología de la enseñanza y la utilización de recursos, lográndose, de esta forma, una verdadera coordinación en la Integración de la Educación Especial al Sistema Regular y la coherencia de la capacitación en la formación del Docente Integral.

Para el año 1990, se presentó a las autoridades competentes un *proyecto de Innovación del Currículum de la Educación Especial, en el cual el objetivo primordial es la renovación curricular que responda a los avances de la ciencias sociales y física naturales para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en las técnicas rehabilitatorias que faciliten la integración de la población minusválida a la educación regular.*

*Esta renovación conlleva un enlace curricular entre niveles iniciales, básicos y medios, con una coordinación de todos los recursos intersectoriales correspondientes a las autoridades locales, regionales y nacionales (Ministerio de Educación, Salud, Bienestar Social, Trabajo, Vivienda, Familia y Comunidad).*

## 5. LOGROS Y LIMITANTE EN LA EJECUCION DE LA INTEGRACION EN PANAMA.

Los logros más sobresalientes son:

- La inserción social y educativa del impedido a su medio, como otro miembro activo de su comunidad.
- Ofrecer diversas habilidades que varían y se adaptan a las necesidades de la población impedida sin discriminación de edad, nivel de funcionamiento o tipo de impedimento.
- Sectorizar el servicio de atención educativa, técnica y médica en los diversos niveles del sector Educación, en la comunidad y con la infraestructura existente (Inclusive de otras instituciones).
- La flexibilidad del sistema de servicio facilita la entrada y salida del alumno al Sistema Regular y Especial, de acuerdo a criterios bien establecidos de admisión, ubicación, formación y egreso.
- Establecimiento de las funciones de coordinación docente y administrativa de los servicios educativos, técnicos y médicos integrados en la comunidad.
- Evaluar periódicamente el sistema de integración y los elementos involucrados.

Las limitantes evidenciadas en la integración como modalidad educativa, apuntan, sobre todo, a aspectos organizativos y administrativos, tales como:

- La carencia de fundamentación legal en diversos aspectos que

intervienen en la integración por parte de las autoridades del sector educativo.

- La agresión económica de que es objeto Panamá interfiere en la solución de problemas que se presentan en estos momentos en la integración, tales como infraestructura, demanda de docentes en educación especial, etc.
- Desfase que se da ocasionalmente en la coordinación de acciones intersectoriales que participan en la integración, al sectorizar el servicio de atención.
- Un radio de acción limitado en la ejecución de acciones de capacitación referidas a la integración con el Sistema Regular, debido a las reglamentaciones que rigen en el Sistema Educativo.

### PROYECCIONES

- Fortalecimiento de la Política de Integración.
- Consecución de instrumentos legales que normen la Integración en su proceso de planificación y ejecución.
- Evaluar sistemáticamente la modalidad de integración.
- Coordinar periódicamente la participación del personal involucrado en la modalidad de integración en jornadas, seminarios y otros para acciones relativas a la integración.
- Continuar las acciones institucio-

nales de los servicios de apoyo que se proyectan hacia la comunidad para una aceptación más amplia del impedido a su medio (Programas Preventivos, Detección Auditiva y Visual, etc.)

- Incrementar Programas para Padres de Familia en pro de la aceptación de sus hijos y de la comunidad.
- Desarrollar proyectos investigativos que involucren a la Educación Especial y Regular en la

búsqueda de soluciones en el proceso de integración.

- Ofrecer capacitación que permita un mejor desempeño de los involucrados en el proceso de integración, mediante estrategias no convencionales.
- Presentar proyectos a Organismos Internacionales y países del área que permitan fortalecer la política de Integración mediante cooperación técnica y de recursos.

### III. Resultados Sobresalientes en la "Evaluación del Proceso de Integración del Niño Impedido a las Aulas del Sistema Educativo".

El personal que labora en la institución está familiarizado en un 85% en lo que a conocimiento sobre la integración se refiere. La convicción de la necesidad de trabajar tanto del personal del IPHE como el personal de escuela regular se manifiesta en un 94% de los participantes.

El 97% del personal de Educación Especial y Educación Regular aseveran que tienen la capacidad para organizar la clase, de manera que se consideren las necesidades individuales del niño con impedimento. Sin embargo, el 70% solicita más orientación especializada periódicamente, aunque un 80% manifiesta que pone en práctica conductas favorables a la integración.

El 39% hizo notar que hay ausencia de colaboración con directivos y supervisores de educación regular para la Organización y

Evaluación de los planes y servicios de la integración.

Al respecto, el 90% de los Directivos y Supervisores del Sistema Educativo Regular manifestaron actitud positiva hacia el impedido y al principio de "Normalización", pero plantearon que la no existencia de instrumentación legal sobre la integración a nivel del sector educativo es lo que afecta la Organización actual de esta modalidad en la escuela regular.

El 94% manifestó haber logrado algún nivel de conocimiento que le permite ayudar a su personal docente para que desarrolle actividades que favorezcan la educación de grupos heterogéneos; y un 87% utiliza los recursos existentes que responden a las necesidades educacionales de los impedidos. El 76% supervisa el proceso de integración que se desarrolla en su escuela. (Gráficas 3, 4, 5, 6, 7 y 8 en ANEXO).

## DESCRIPTORES

Educación Especial - Experiencia  
Educativa - Formación de Docentes -  
Integración Escolar Sistema Escolar

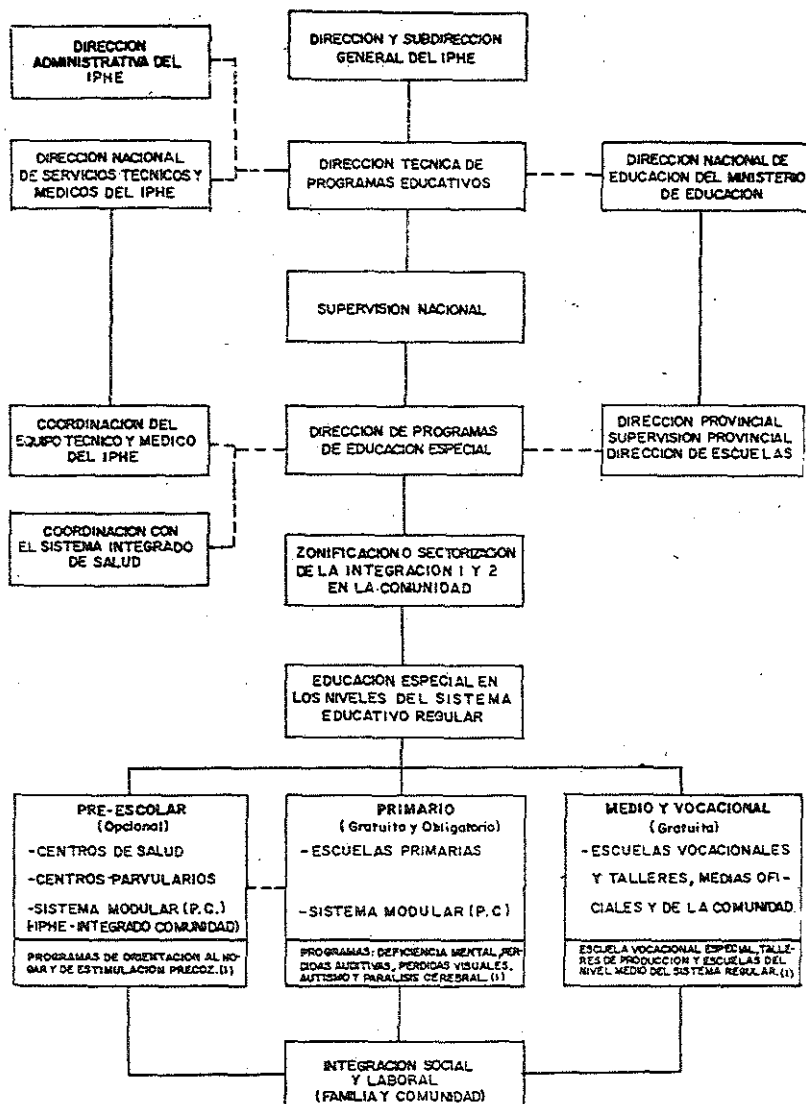
Documento presentado por el IPHE en la Reunión Técnica de Dirigentes de Educación Especial, realizado del 27 de noviembre al 1º de diciembre de 1989, en la Ciudad de Salvador, Provincia de Bahía, Brasil.

## ANEXO

Los porcentajes presentados a continuación, con su reseña correspondiente no son una distribución porcentual, simplemente se analizó en base al total de respuestas dadas por el personal investigado



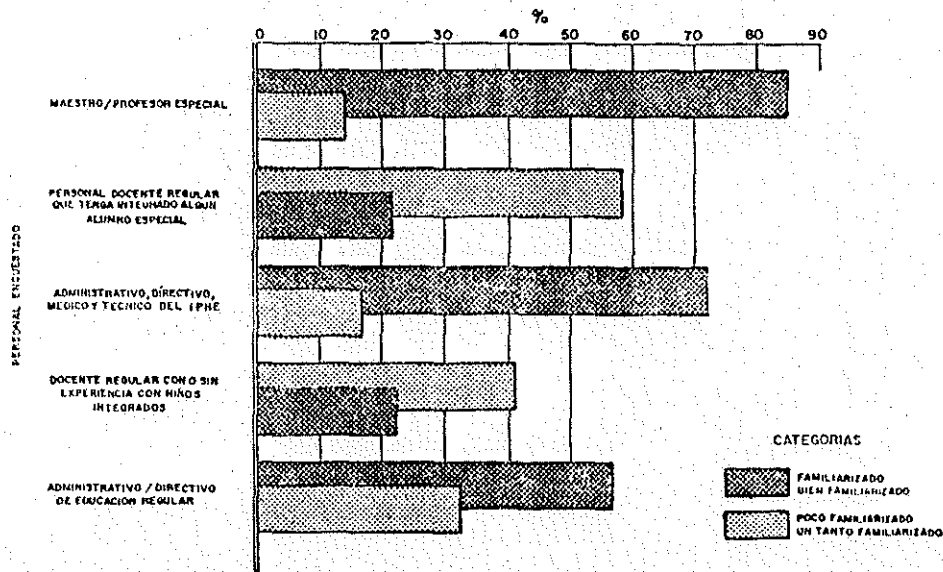
## ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE INTEGRACION DE LA EDUCACION ESPECIAL EN EL I.P.H.E



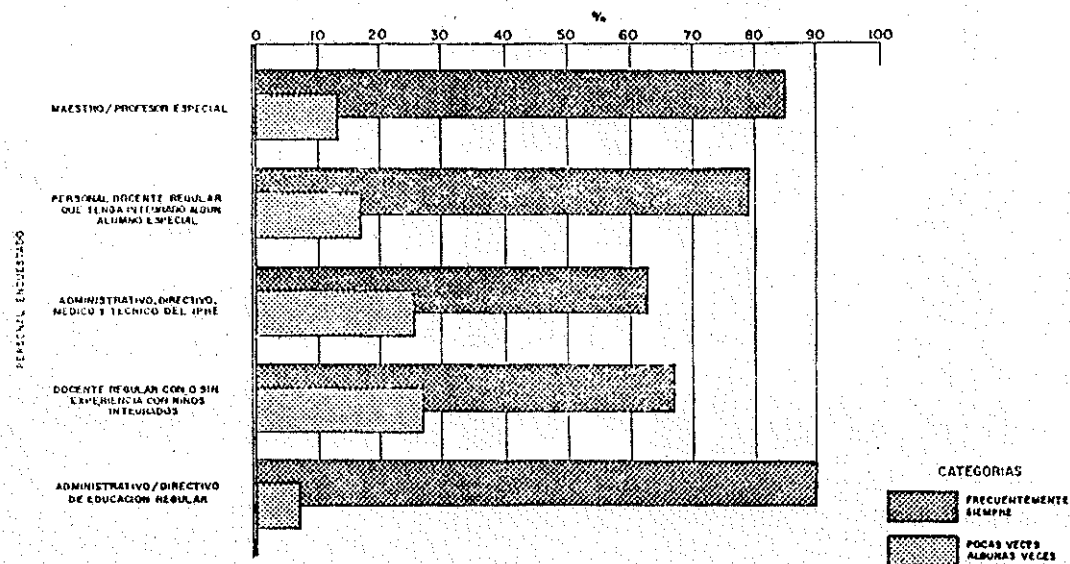
(1) PROGRAMAS DEL IPHE

Gráfica N° 3  
**AREA DE CONOCIMIENTO**

**NIVEL DE FAMILIARIZACION CON LOS PRINCIPIOS HUMANISTAS, FILOSOFICOS Y LOS PRECEPTOS BIOLÓGICOS, PSICOLÓGICOS Y SOCIALES QUE FUNDAMENTAN LA EDUCACION DEL NIÑO CON NECESIDADES ESPECIALES**

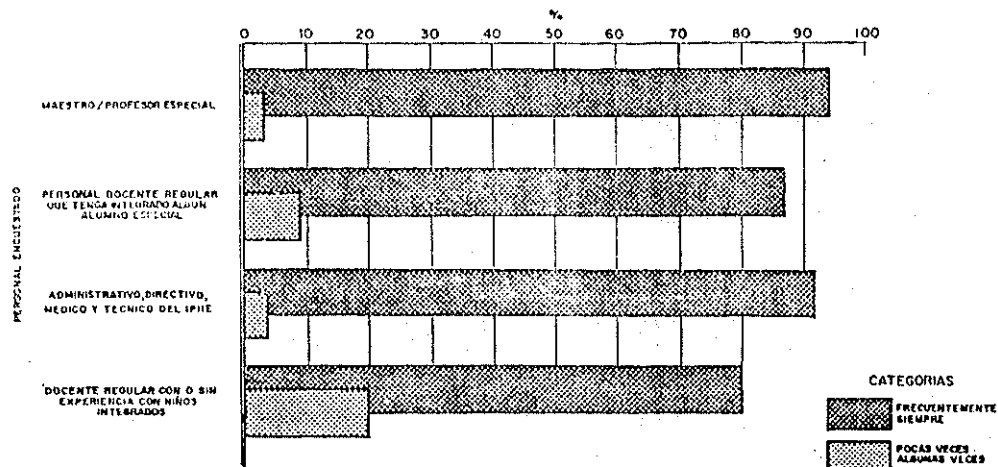


**Gráfica Nº 4**  
**AREA ACTITUDES / VALORES**  
**FRECUENCIA CON QUE RECONOCE QUE LOS INDIVIDUOS DIFIEREN UNOS DE**  
**OTROS Y QUE AL IMPEDIDO SE LE PRESENTAN BARRERAS SOCIALES QUE LIMITAN**  
**SU DESENVOLVIMIENTO Y DESARROLLO INTEGRAL.**

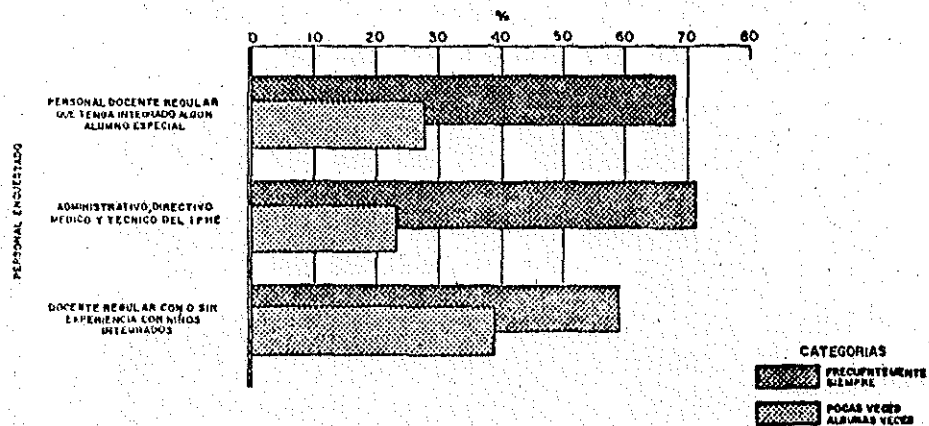


Gráfica Nº 5  
**AREA ACTITUDES / VALORES**

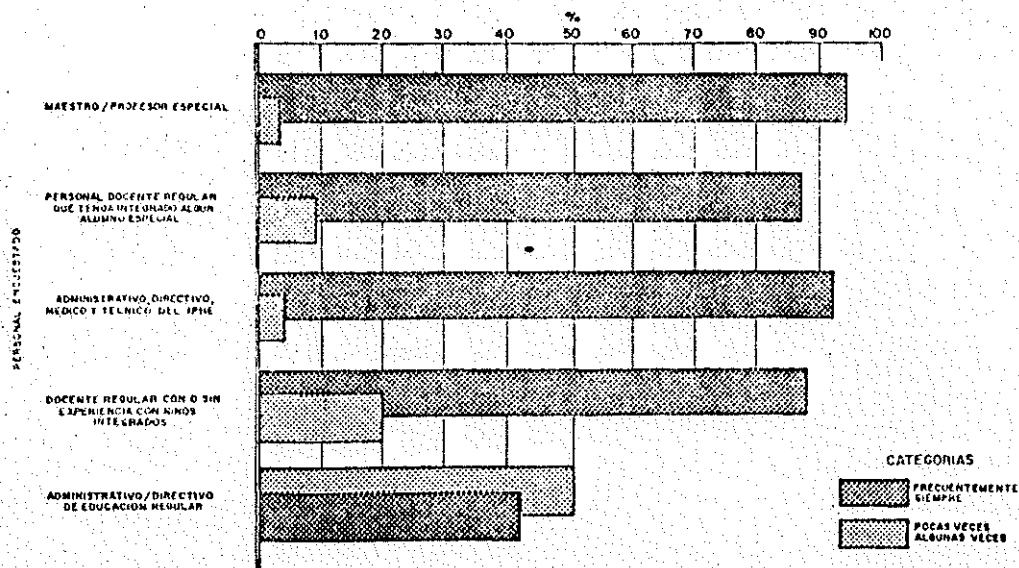
**FRECUENCIA CON QUE CREE QUE TANTO EL PERSONAL DE EDUCACION REGULAR  
 COMO EL DE EDUCACION ESPECIAL TIENEN QUE TRABAJAR CONJUNTAMENTE PARA  
 ASEGURAR LA EDUCACION DE TODO NIÑO SIN DISTINCCION DE SU CONDICION**



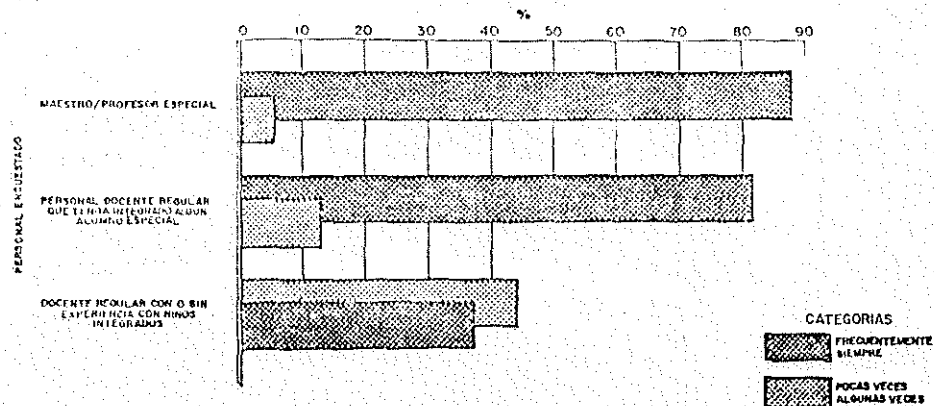
**Gráfica Nº 6**  
**AREA ACTITUDES / VALORES**  
**FRECUENCIA CON QUE CREE QUE LOS NIÑOS CON IMPEDIMENTOS SE**  
**DESARROLLAN MAS INTERACTUANDO CON NIÑOS NORMALES**



**Gráfica N°7**  
**ÁREA ACTITUDES / VALORES**  
**FRECUENCIA CON QUE CONSIDERA QUE EL EDUCADOR REGULAR Y EL DOCENTE ESPECIAL TIENEN QUE TRABAJAR CONJUNTAMENTE PARA ASEGURAR LA EDUCACION EFECTIVA DE TODO NIÑO**



Gráfica N° 8  
**AREA ACCION Y PRACTICA**  
**FRECUENCIA CON QUE BUSCA OPORTUNIDADES PARA QUE EL IMPEDIDO SE SIENTA COMODO EN LA CLASE REGULAR Y SE RELACIONE CON SUS COMPANEROS**



# resúmenes analíticos

ARGENTINA

- Nº 0032**                      **Educación de la Familia**
- AUTOR:**                      María Isabel Imperiale
- PUBLICACION:**              Punto 21. Revista de Educación. Montevideo, Uruguay. Nº 51/52, abril 1990, p. 73-79.
- UNIDAD:**                      Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES). Argentina.
- DESCRIPTORES:**            Educación preescolar - Estrategias de la Educación - Experiencia Educacional - Zonas Urbanas y Rurales Marginadas.

**DESCRIPCION:**

Experiencia de construcción conjunta de una propuesta pedagógica entre docentes y familias de Sectores Populares. El Programa "Educación de la Familia" se desarrolla en áreas urbanas marginales y rurales de la Provincia del Chaco, República Argentina, por sucesivos convenios realizados entre el Consejo de Educación de dicha provincia y el Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES). Contó con la cooperación financiera de la Fundación Bernard Van Leer.

**FUENTES:**

No especifica. Presenta ocho notas.

**CONTENIDO:**

1. El programa propició la puesta en práctica de una estrategia de trabajo, con la intención de coadyuvar a la formulación de una propuesta de atención educativa, para lo que procuró generar una revisión crítica de los elementos conceptuales y metodológicos, de los que se derivó dicha propuesta.
2. Esta propuesta se adecua a niños de cuatro y cinco años de Sectores Populares, que ven limitadas sus posibilidades de acceso a los servicios de nivel inicial del Sistema Educativo Provincial.



Uno de los rasgos distintivos de la experiencia es que por un lado se trabaja impulsando una perspectiva innovadora en el tratamiento de determinadas problemáticas educativas, en tanto que por el otro se procura involucrar a agentes del Sistema Educativo en una experiencia concreta. Apunta, a través de la revisión crítica del rol docente, a facilitar posibles transformaciones en la práctica educativa cotidiana.

3. Otro de sus rasgos distintivos consiste en haber optado por involucrar activamente a padres, niños y docentes para elaborar la propuesta.

Esta se diseñó a partir de la concepción del niño como sujeto social, estructuralmente dependiente de las figuras parentales en lo afectivo, en lo cognitivo y en lo material, con un código lingüístico propio de las relaciones sociales y culturales en las que está inserto.

Se concibió a los padres como constructores protagónicos de aprendizajes, con pautas de trabajo que les posibilitaran descubrir cuáles y cuántos valiosos aprendizajes han sido propiciados por ellos en sus hijos y cómo pueden acompañarlos en diversas tareas y actividades, proponerles situaciones problemáticas y orientarlos en su resolución.

Para las familias esto puede constituirse en una experiencia que les posibilite redimensionarse como seres humanos a partir de la revalorización de sus potencialidades. A los niños, el compartir múltiples actividades con sus padres en un marco despejado de las exigencias escolares habituales, les facilitará la exploración la investigación y les permitirá probar distintas alternativas y ensayar soluciones posibles, formando y fortificando sentimientos de confianza en sus propias posibilidades y capacidades. A los docentes, esta experiencia les posibilitará replantearse, revisar su práctica a la par de experimentar otra forma de trabajo, otro estilo de vinculación.

4. Para poner en marcha un tipo de trabajo como el señalado, se diseñaron estrategias metodológicas generales y otras de carácter más específico:

- Una de las estrategias privilegiadas en el transcurso del Programa, es la transferencia de los lineamientos conceptuales y metodológicos a los agentes provinciales que, desde sus distintos roles, se involucraron en la experiencia.

- Que el trabajo en grupo fuera la estrategia metodológica elegida, permite entender el significado de conductor atribuido al Equipo Técnico, generador de formas democráticas de funcionamiento, e integrador de los procesos transitados en los diversos análisis grupales.

- Un aspecto central del Programa es la capacitación en términos generales, tarea, que realiza el Equipo Técnico con los docentes,

preparándolos para su trabajo en familias y niños en las reuniones grupales.

5. La autora concluye diciendo que, a través de su experiencia en el Programa, puede sostener que una modalidad que propicia un tratamiento conceptual y metodológico de la problemática educativa de los sectores populares y un trabajo conjunto con los sujetos sociales involucrados en una determinada práctica educativa, plantea implicancias cualitativamente distintas a las que habitualmente se derivan de las relaciones pedagógicas tradicionales.

## ARGENTINA

**Nº 0033:** Programa "Escuela-Espacio Comunitario"

**PUBLICACION:** Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires, 1990. 15 p.

**UNIDAD:** Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa. Departamento Ediciones de Educación.

**DESCRIPTORES:** Cooperación Escuela Comunidad - Desarrollo Comunitario - Extensión Cultural - Instalaciones Educativas (Uso)

**DESCRIPCION:**

Folleto de divulgación que transcribe la Res. No 1595/90 del Ministerio de Educación y Justicia, por la cual se establece el Programa "Escuela- Espacio Comunitario" para todas las unidades escolares dependientes de ese Ministerio.

**FUENTES:**

No especifica

### CONTENIDO:

1. El Programa "Escuela-Espacio Comunitario" supone un primer convencimiento del alto valor social que implica disponer de un espacio para las acciones culturales, deportivas, científicas, educativas, de formación, de recreación y de todo otro orden, que puedan generarse en la riqueza del quehacer comunitario.

Para ello se propone abrir las puertas -fuera del horario escolar y fuera de los periodos formales del calendario escolar- para que la familia, las instituciones de la sociedad y en general grupos organizados de la comunidad o que se organicen exprofeso, puedan

utilizar la infraestructura de los establecimientos educativos para diversos fines de interés comunitario.

2. En uno de sus considerandos, la Res. No 1595/90 dice que la intención se inscribe en el propósito mayor de considerar a la educación como una actividad totalizadora, de la cual son partícipes imprescindibles todos los agentes sociales.

En la parte resolutive establece el Programa, autoriza el uso de las instalaciones escolares y faculta a los Directores de cada unidad educativa para que en nombre del Ministerio faciliten la utilización, según las regulaciones y las bases operativas que se establecen en dos Anexos de la Resolución.

3. El Anexo I se refiere a los Fundamentos, Objetivos Generales y Específicos, Organización e Implementación y Difusión del Programa, esta última teniendo en cuenta que se espera un profundo cambio de actitudes con respecto a la función, al uso y al destino de las instalaciones escolares.

. El Programa promueve y desea optimizar la utilización de los recursos materiales de la escuela, básicamente su infraestructura física, en un momento de gran escasez de recursos y como un imperativo de potenciar los existentes.

. Los objetivos son instrumentar la utilización de las instalaciones de la escuela para actividades vinculadas con la familia, la salud, nutrición, cultura, educación, bienestar social, recreación, servicios sociales, entrenamiento laboral y, además, proporcionar un ámbito físico donde la familia y la comunidad puedan desarrollar las actividades que, respondiendo a su ingenio y creatividad, propendan a su crecimiento armónico.

. Su implementación indica la necesidad de un Consejo Consultivo, que actuará conjuntamente con el Rector, velando por la calidad de las propuestas, efectuando el seguimiento de las actividades y su evaluación, elaborando la reglamentación y verificando el cumplimiento de lo acordado.

El Consejo Consultivo se integrará con personas activas y responsables de la comunidad.

El Director/Rector del establecimiento educativo será quien autorice a los solicitantes la utilización del edificio escolar y firme la documentación correspondiente, dando a conocer las normas para su uso, de conformidad con la instrumentación legal pertinente.

La participación del personal docente y no docente del establecimiento en el Programa, será voluntaria.

El sistema de vigilancia, higiene y mantenimiento que exija el edificio, será acordado con quienes sean autorizados a usarlo.

Cabe destacar que la ejecución del Programa se cumplirá sin incrementar el personal de la escuela.

4. El Anexo II contiene Observaciones y Recomendaciones sobre las características de las actividades, las responsabilidades, las normas legales que sustentan los permisos de uso y los requisitos para la cesión de instalaciones.

Ofrece además, Propuestas de Actividades

- I. **Relacionadas con la producción , el mundo del trabajo y la formación profesional** (capacitación ocupacional, orientación profesional y vocacional, talleres psicosociales para los tiempos en crisis, organización de grupos para actividades de reparación de edificios públicos o comunitarios, etc)
- II. **Relacionadas con la extensión cultural** (formación ciudadana y social, formación cívica y deportiva, talleres o laboratorios de idiomas, cine debate, animación cultural, formación de coros vocacionales, etc)
- III. **Relacionadas con diferentes aspectos de la vida cotidiana** (educación ambiental y ecológica, educación del consumidor, acontecimientos familiares, club de los abuelos, programas de huertas o cultivos familiares en espacios reducidos, gimnasia y recreación para la tercera edad, etc)

Estas actividades son orientadoras, no limitativas, y por consiguiente admiten todo lo que sea compatible con las finalidades del programa.

5. Concluye la publicación con un Proyecto de Convenio de permiso de uso precario del edificio respectivo.

---

## COLOMBIA

Nº0034

Hacia un Concepto Renovado de Educación Básica Para Todos: Alternativas y Acciones Complementarias.

AUTOR:

Martha Arango Montoya y Sara Victoria Alvarado.

PUBLICACION:

Programa Regional de Desarrollo Educativo. Proyecto Multinacional de Educación Básica 1990-1995. OEA. Taller de Iniciación de las Actividades Multinacionales, bienio 90/91, Caracas-Venezuela, 55 p. (mimeo)

**UNIDAD:** Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.

**DESCRIPTORES:** Educación Básica - Interdisciplinariedad - Modelos Educativos - Principios de Enseñanza - Zonas Urbanas y Rurales Marginales.

**DESCRIPCION:**

Documento preparado para el Taller de Iniciación de las Actividades Multinacionales del PRODEBAS, desarrollado en Caracas - Venezuela, entre el 17 y 28 de septiembre de 1990.

**FUENTES:**

Bibliografía con 13 títulos.

**CONTENIDO:**

1. En la INTRODUCCION, los autores expresan su preocupación por el alto porcentaje de la población que está en riesgo de no desarrollar su potencial en razón de las circunstancias en que viven, y aclaran que en el contexto del presente Documento, la condición "en riesgo" comprende no solamente a aquellos niños, jóvenes o adultos que se han convertido en malos estudiantes, desertores escolares, drogadictos, delincuentes, desempleados, con capacidad reducida para responder al mercado laboral, o incluso desprovistos de hogar, sino también a sus familias, a sus grupos de referencia y a la sociedad de la cual ellos son producto; familias, grupos y sociedades que no están dispuestos o que son incapaces de atender a sus necesidades básicas en una forma adecuada y en el momento apropiado.
2. Partiendo de una crítica al enfoque tradicional de EDUCACION BASICA, transcribe la "Declaración Mundial de la Educación para Todos" -formulada en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos que se llevó a cabo en Tailandia en Marzo de 1990- como marco de referencia para el planteamiento de un nuevo concepto de Educación Básica, que tenga como eje la característica de la integralidad.
3. Se refieren luego a los PRINCIPIOS QUE ORIENTAN LA IMPLEMENTACION DE ESTE NUEVO CONCEPTO DE EDUCACION BASICA, caracterizando el concepto de apertura del proceso, implícito en esta nueva concepción de la Educación Básica.

La operacionalización de este proceso de apertura se da a través del uso coherente de los principios de:

a) **Apertura y Flexibilidad del Sistema, el Currículo y su Administración.** Este es el principio rector, que está en la base de todos los

demás y que, en este sentido, condiciona la posibilidad de su operacionalización pero no es autosuficiente para que se de un proceso abierto como el que requiere la Educación Básica, ya que se requiere de políticas y acciones orientadas desde una implementación coherente de todos ellos.

La apertura y la flexibilidad implican la generación de transformaciones en el sistema, en su administración, en el currículum y en la naturaleza de los agentes educativos.

**b) Relación Teórico-Práctica.** Se entiende aquí la perspectiva teórico-práctica del currículum no como la suma de momentos teóricos y de momentos prácticos, sino como la relación teórico-práctica permanente en todas las áreas del conocimiento. Quiere decir esto que el proceso de aprendizaje (tanto a nivel de contenidos como de estrategias metodológicas) tiene que estar fuertemente integrado a la práctica cotidiana de los educandos en su trabajo, en su familia, en su comunidad, en su institución (en el caso de niños institucionalizados) y en su región.

En este sentido no se trata de crear experiencias prácticas artificiales, sino de tomar como punto de partida para los procesos de aprendizaje lo que el educando hizo, hace, o tendrá que hacer por formar parte de un grupo social y cultural determinado.

**c) Participación.** El proceso de participación activa en la toma de decisiones no puede limitarse al concurso de las diferentes instituciones implicadas en el desarrollo humano, educativo y social de un país. Debe involucrar al personal docente de todos los niveles y a las organizaciones comunitarias.

**d) Diversificación.** Es un principio complementario a los anteriores y requisito para la implementación de un modelo curricular y administrativo.

En América Latina se presenta la urgente necesidad de diversificar el currículum en todos los niveles, para atender las necesidades de grupos especiales. La diversificación es también necesaria para ensayar nuevos modelos educativos en todos los niveles.

La participación de personal de diferentes instituciones sociales (salud, industria, agricultura, etc.) en los equipos que instrumentan tales currículum, y la utilización de los recursos locales y regionales para la labor curricular, contribuyen de una manera significativa a la diversificación.

**e) Complementariedad Institucional.** Una de las claves para el éxito de los programas de Educación Básica dentro de esta nueva concepción radica en los procesos y mecanismos de cooperación y complementariedad interinstitucional, legitimados legalmente a través de convenios alrededor de proyectos orientados al desarrollo integral de educandos y de su contexto.

**f) Descentralización-Desconcentración.** Para lograr la pertinencia de los programas a nivel local, según lo exigido en este nuevo concepto de Educación Básica, es necesario que en la toma de decisio-

nes claves sobre el proceso y en la asignación de recursos participen los grupos a quienes van dirigidos, porque al existir situaciones tan diversas de tipo ecológico, económico, social, político y cultural en nuestros países, es imposible responder a sus necesidades y características.

Es imprescindible desconcentrar el proceso de prestación de servicios: desarrollo de materiales, programas de capacitación del recurso humano requerido, etc. desplazándolo a nivel local y regional y dándole una participación efectiva a otras instituciones o programas con quienes se puedan desarrollar proyectos conjuntos.

La descentralización no debe referirse únicamente a la operación de los programas; debe extenderse a la definición de objetivos locales y regionales, a la organización de programas, a la selección del personal requerido y a la distribución de otros recursos necesarios para el funcionamiento de los mismos.

4. Atender las necesidades de aprendizajes básicos para niños, jóvenes y adultos, implica el diseño de **ALTERNATIVAS INNOVADORAS Y ACCIONES COMPLEMENTARIAS:**

- Los autores consideran como "Alternativas Innovadoras", aquellos nuevos Modelos que se han ido presentando en los países del Tercer Mundo, cuya construcción significa por lo menos dos fases de aproximación: una de carácter micro (diseño de experiencias pedagógicas y/o sociales, con participación de las comunidades) y otra de carácter macro (con la sistematización, evaluación y seguimiento incorporado de las experiencias; con materiales de apoyo elaborados por los agentes educativos; con una concepción administrativa del Modelo y con un Modelo de capacitación para los multiplicadores de la experiencia).

- Especifican algunas Características que deben tener las "Alternativas Innovadoras": concentrar el trabajo en sectores marginados urbanos y rurales y en los grupos especiales; que estimulen la participación significativa de los agentes educativos naturales; que reduzcan costos a largo plazo y aumenten la eficacia; que sean viables económica, política y administrativamente; que tengan un carácter integral; que tengan flexibilidad para responder a las necesidades de los diversos grupos; que mejoren la calidad del proceso educativo, con contenidos más relevantes y metodologías más participativas; que tengan un efecto multiplicador; que generen estrategias autogeneradas, etc.

- Dedicar un punto en especial a las Alternativas de Educación Inicial, que deben diseñarse para responder a las necesidades de los niños de 0 a 6 años en las diferentes etapas de su desarrollo, a las de sus familias y a aquellas del contexto más amplio donde estas viven.

Dan un breve esbozo de algunos programas alternativos o acciones complementarias que pueden organizarse para atender a las

necesidades de los niños y sus padres, utilizando la participación de estos y de la comunidad y la complementariedad inter-institucional como estrategias fundamentales, y ejemplifican cómo estas alternativas han sido utilizadas en diferentes contextos:

#### **A. Alternativas Implementadas en Centros**

- Preescolares Convencionales
- Centros de Cuidado Diario
- Centros Vecinales

#### **B. Alternativas Centradas en el Hogar**

- Programa Padres e Hijos
- Programa Niño a Niño
- Programa Integrado Escuela-Hogar
- Programa de Visitadoras Familiares

#### **C. Alternativas Centradas en la Comunidad**

#### **D. Alternativas Complementarias**

#### **E. Alternativas y Acciones Complementarias en Educación Primaria, Secundaria y de Adultos.**

#### **F. Alternativas Basadas en la Institución Escolar**

- La Escuela Nueva
- Programa de Educación Continuada de Adultos de Cafán

#### **G. Alternativas Implementadas fuera de la Institución Escolar**

- La Sala de Encuentro
- La Emisora San Gabriel de Bolivia
- El Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT de FUNDAEC

#### **H. Acciones Complementarias**

- El programa Niño a Niño
- Los Vigías de la Salud
- Las Bibliotecas Escolares

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

- El problema de la educación básica ha sido mal planteado; se ha enfatizado la situación de los niños en riesgo, dejando de lado la evidencia de una sociedad en riesgo.
- Los modelos existentes no responden a las necesidades de grandes sectores de la población.
- Se impone un cambio drástico en los sistemas de financiación y



administración de la educación.

Se recomienda:

- Definir la Educación Básica para todos como la prioridad nacional más importante.

- Suspender el desarrollo de nuevos modelos y la experimentación con nuevas alternativas. Mas bien desarrollar mecanismos que permitan utilizar, en programas de mayor escala, las alternativas innovadoras que han tenido éxito a nivel micro.

- Pensar en términos de alternativas y acciones complementarias que conduzcan a un desarrollo integral.

- Estimular y fortalecer la coordinación y la articulación de servicios entre organismos de los diferentes sectores.

- Redefinir las políticas de planificación, financiación y ejecución de programas de instituciones nacionales e internacionales.

- Innovar las estrategias para la formación del personal.

- Fomentar la participación local.

- Utilizar los medios de comunicación para incrementar la comprensión de la importancia de los programas de atención y educación al niño y para programas de educación no-formal y a distancia, etc.

---

## CHILE

Nº 0035

La Atención Preescolar en Chile: Desafíos para la Redemocratización.

AUTORES:

Johanna Flip y Consuelo Undurraga

PUBLICACION:

Punto 21. Revista de Educación. Montevideo, Uruguay. No 51/52, abril 1990, p. 38-44.

UNIDAD:

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Chile.

DESCRIPTORES:

Educación Preescolar - Enseñanza Pública - Experiencia Educativa - Organismos No Gubernamentales - Programa de Educación.

DESCRIPCION:

En este artículo se presentan algunos antecedentes sobre la situación de los niños en edad preescolar, en especial de aquellos de extrema pobreza, en Chile. Luego se describen los principales programas de atención existentes, tanto públicos como privados.

#### FUENTES:

26 notas y referencias bibliográficas.

#### CONTENIDO:

1. Ofrece algunos datos que dibujan rápidamente la situación del menor ubicado entre los 0 y 5 años de edad:
  - el 18,4% viven en lo que se ha denominado la extrema pobreza,
  - prevalencia de desnutrición en el preescolar,
  - respecto al desarrollo sensorial, "disminución y sospecha" en un número considerable de casos,
  - a partir de los 15 meses de vida los coeficientes de desarrollo empiezan a distanciarse entre niños de sectores pobres y los de sectores medios.
  - en síntesis, de aproximadamente 1.700.000 niños que tienen entre 0 y 6 años de edad, cerca de 240.000 subsisten en condiciones de extrema pobreza, lo que tiene incidencia en su desarrollo físico y psíquico, constituyendo así un sector de alto riesgo que debiera concentrar la atención de los organismos competentes.
  
2. En la consideración de la educación preescolar es necesario diferenciar entre atención para la infancia y educación preescolar. La primera alude al conjunto de acciones sectoriales coordinadas para asegurar el sano desarrollo de todos los niños en edad preescolar, encontrándose allí los programas de alimentación, control de salud, vivienda, saneamiento ambiental, etc. La educación preescolar se refiere a los programas destinados a la formación cultural de los niños, a través de acciones intencionadas para estimular su desarrollo psico-motor, afectivo y social.

En la práctica, la educación preescolar se combina con programas de atención a la infancia, especialmente en sectores de pobreza.

En Chile se asignan funciones asistenciales y educativas a la educación preescolar y esto se refleja en la gran variedad de programas existentes, tanto en el ámbito público como en el privado.
  
3. Se refiere a los Programas Públicos Chilenos de Atención al Preescolar:
  - a) *Programa Nacional de Alimentación Complementaria*, centrali-

zado por el Sistema Nacional de Servicios de Salud.

b) *Programa de Control del Niño con Déficit Nutricional*, desarrollado por el Ministerio de Salud.

c) *Corporación para la Nutrición Infantil*.

d) *Actividades de estimulación del desarrollo psicomotor*.

e) *Junta Nacional de Jardines de Infantes (JNJI)*. Su programa contempla objetivos educativos y asistenciales, entregándose alimentación y atención de jornada completa.

f) *Ministerio de Educación*. A través de cursos de párvulos anexos a Escuelas Básicas de Párvulos.

g) *Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FNAC)*. Entrega desayuno, almuerzo y cena a niños de 2 a 6 años.

h) *Programas preescolares* de menor cobertura.

4.

En los últimos quince años se han desarrollado en Chile numerosas estrategias de promoción del desarrollo infantil en las áreas de educación y salud, por iniciativa de organismos privados no gubernamentales (ONG). Se trata de iniciativas que comparten la característica de trabajar con sectores de extrema pobreza urbana y rural, y enfatizan la participación comunitaria como proceso necesario para el logro de sus objetivos. Todos los programas pretenden, además, ofrecer alternativas de atención de bajo costo y de fácil replicación.

La participación de las madres y de la familia en programas de atención a preescolares ha sido señalado como uno de los aspectos más cruciales para la obtención de resultados positivos en el desarrollo psico-motor, afectivo y físico de niños en edad preescolar.

A continuación se describe en forma muy sucinta como se ha logrado en Chile la incorporación de las madres en programas de educación preescolar en sectores de extrema pobreza. En todos los casos participan y son capacitadas mujeres con escasos niveles de escolaridad.

a) *El Programa Padres e Hijos (P.P.H.)*, del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, es un programa educativo que ofrece a madres, padres, sus hijos y vecinos de comunidades rurales y urbanas postergadas, una oportunidad de crecimiento cultural y humano. Para su aplicación el Programa estimula la formación de grupos de padres y madres, que seleccionan de entre sus propios integrantes a dos personas que serán los coordinadores de las reuniones del grupo. La acción con los niños se realiza en los respectivos hogares, con la ayuda de hojas de trabajo para ellos.

b) *El Programa Piloto de Estimulación de Preescolares (CEDEP)*

aporta un currículum que apunta al desarrollo de la dimensión cognitiva y afectiva de niños entre 3 y 5 años de edad. Se aplicó en jardines infantiles y para ello las educadoras del jardín capacitaron madres colaboradoras, usando cursillos previamente elaborados por el equipo de investigación. Las madres participaban luego en las actividades del jardín infantil, realizando actividades educativas con los niños.

c) No sólo como colaboradoras, sino también como gestoras y organizadoras de programas para el preescolar actuaron las madres que trabajaron en los *Centros Poblacionales de Educación Inicial (CREAS)*, experiencia que no ha continuado desarrollándose.

d) *Los Centros Comunitarios de Atención Preescolar (CEANIM)* representan otra forma de integrar a las madres en la educación preescolar, capacitándolas para que, al cabo de aproximadamente dos años, puedan asumir el proceso educativo en forma independiente. La capacitación está a cargo de una educadora de párvulos, una trabajadora social y un agente comunitario.

e) En otras experiencias, como por ejemplo en el proyecto la *Comunidad Marginal en la Atención al Preescolar (PHE)*, las madres participaron en la creación del currículum, en la gestión y desarrollo del programa con sus recursos humanos y materiales.

f) Otras experiencias que han demostrado la factibilidad y efectividad de la participación activa de las madres y la comunidad en la educación preescolar son, por ejemplo, los jardines infantiles de la Fundación MISSIO, la validación de materiales educativos "Rayitos de Sol" (OREALC), el jardín infantil "La Victoria" (SEPADE) y los jardines infantiles de la Fundación San Pablo.

Las evaluaciones de estos programas muestran logros en el desarrollo de las madres participantes y en los preescolares.

Respecto a las madres, se constatan cambios en la relación que establece con sus hijos, con otras personas de la comunidad y consigo misma.

## PROPOSICIONES:

- Respecto a la calidad y la intencionalidad de los programas es necesario distinguir entre medidas compensatorias, de reparación de daños y medidas de integración y valorización cultural.
- Entre las compensatorias se sugiere la introducción de lectura temprana y los "espacios para la infancia" en las poblaciones marginales.
- Entre las de reparación de daño, aumentar la cobertura de los programas de alimentación complementaria y control de salud, implementándose además programas especiales de salud mental

para preescolares en sectores de extrema pobreza, en estos casos para atender problemas psicológicos.

• Las medidas de integración y valorización cultural deberán asegurar la construcción de nexos explícitos entre la cultura del hogar y el jardín infantil.

## ESTADOS UNIDOS

- Nº 0036**                      **Fundamentación Pedagógica de los Centros de Recursos para el Aprendizaje en la Educación Básica y Ejemplos de Algunas Experiencias en los Países de la Región.**
- AUTOR:**                      Martha V. Tomé, Especialista Principal P. M. de Educación Básica de la OEA.
- PUBLICACION:**                Programa Regional de Desarrollo Educativo. Proyecto Multinacional de Educación Básica 1990-1995. OEA. Sept. 1990, Caracas - Venezuela, 42 p. (mimeo)
- UNIDAD:**                      Taller de Iniciación de las Actividades Multinacionales del PRODEBAS. 17 al 28 de septiembre de 1990.
- DESCRIPTORES:**              Biblioteca Escolar - Centros de Recursos para el Aprendizaje - Educación Básica - Equipo Educativo - Institución Educativa - Material Didáctico.
- DESCRIPCION:**

El cuerpo principal de este documento fue preparado por un equipo durante el "Taller Internacional para el Análisis de la Propuesta de Evaluación de la Biblioteca Escolar como Centro de Recursos para el Aprendizaje, celebrada del 18 al 22 de junio de 1990 en el Centro de Capacitación Docente "El Macaro", Venezuela. Para este Taller, el documento fue revisado y ampliado con el objeto de dar una visión más completa de las experiencias que existen en los países de la Región con la innovación iniciada por OEA: Bibliotecas Escolares como Centros de Recursos para el Aprendizaje.

### FUENTES:

No especifica.

### CONTENIDO:

1. Comienza con los ANTECEDENTES, destacando particularmente el Proyecto BIBLIO/CENTROS:

- Durante los años 70 y comienzos de los 80 varios países trabajaron específicamente en el campo de las bibliotecas escolares. A fines de los setenta se unen Colombia, Costa Rica, Perú y Venezuela en un proyecto multinacional donde contrastan sus experiencias, lo que da por resultado el documento "Modelo Flexible para un Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares". Finalmente, en 1984, los respectivos Ministros de Educación aprueban unánimemente el Proyecto Regional de Bibliotecas Escolares como Centros de Recursos para el Aprendizaje.
- El Proyecto BIBLIO/CENTROS, con carácter de "proyecto macro" multinacional, al estar constituido por proyectos que presentarán los Estados Miembros de la OEA para ser incluidos en las programaciones bienales del PREDE, proponía una labor interdisciplinaria y un equipo para la creación de centros de recursos múltiples para la educación, ligados a la renovación y desarrollo curricular e integrados al proceso enseñanza-aprendizaje, con énfasis en la participación activa del alumno en su propio aprendizaje y del maestro y el bibliotecario como facilitadores de ese aprendizaje.
- Participaron activamente con proyectos específicos, dieciséis países latinoamericanos y, además, recibieron asistencia técnica o becas a cursos multinacionales once países.

2. Se refiere luego a los CENTROS DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACION BASICA

- La Educación Básica sustenta una concepción integral del aprendizaje, que supone no atomizar los procesos psicogenéticos de adquisición de los saberes (construcción del sujeto epistémico) sino insertarlos en los procesos socio-históricos de formación de sentido de esos mismos saberes (formación del sujeto social). De esto surge que la experiencia social ocupa un lugar importante, lo que hace concebir al grupo como ámbito de aprendizaje privilegiado que conduce al individuo a una participación activa en su propia formación.
- Pocas veces se observan metodologías pedagógicas adecuadas, que permitan a la escuela hacerse cargo de las diferencias culturales y de identidad social del alumno, lo que lleva a pensar en una metodología que garantice un tratamiento específico para los diferentes puntos de partida, pero que también procure equiparar los puntos de llegada. Esto supone un maestro que conozca los aspectos socioculturales del medio en que actúa y que posea una sólida formación técnico-pedagógica que le permita utilizar instrumentos adecuados a las diferentes situaciones que enfrenta.
- Los C.R.A. en las escuelas nos ponen en contacto con la problemática de la relación teoría-práctica y el trabajo interdiscipli-

nario como base de un enfoque pedagógico centrado en el alumno.

- Con respecto al trabajo interdisciplinario, no debe ser concebido como una forma de organización curricular de los contenidos y métodos. Es fundamentalmente un modo de concebir la institución escolar: integración de sus miembros, cooperación, participación, construcción de un discurso institucional propio. Esto es lo que le da coherencia a la relación institución, currículo y CRA.

- Durante el transcurso de la última década, el cambio que se ha venido propiciando en la educación ha estimulado la búsqueda de nuevos enfoques y estrategias de trabajo pedagógico para el desarrollo educativo que se realiza en el aula y en la escuela. Dentro de este proceso innovador se origina una concepción en la que se plantea como alternativa el Centro de Recursos de Aprendizaje, a partir de la aplicación de metodologías activas, dirigidas al desarrollo de procesos de innovación y creatividad en el aprendizaje, en un esfuerzo orientado hacia el desarrollo de una capacidad para producir resultados de pensamiento que posibiliten en el alumno indagar, descubrir, pensar y crear.

- Más que aprender a localizar la información en el CRA, es preciso que el alumno desarrolle habilidades para analizar, sintetizar y comprender, tareas que siempre se han dejado de lado, para fortalecer sólo las de búsqueda de información.

### 3. Continúa con la INSTITUCION ESCOLAR Y LOS CENTROS DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE.

- Se concibe a la institución como la unidad de ejecución de todos los proyectos educativos, tanto los que se generan en instancias superiores de planificación -como un diseño curricular- como los que genera la misma institución a partir de las demandas que el medio le hace y de las necesidades que expresan los propios agentes institucionales.

- El proyecto de Centros de Recursos para el Aprendizaje apunta a transformar la institución educativa en un doble sentido:

*modificar su dinámica, redefiniendo los roles de sus agentes y el proceso de enseñanza-aprendizaje*

*vincularla más estrechamente con la comunidad.*

- Para asegurar el uso con sentido, oportuno, significativo y apropiado del CRA, es necesario que se hagan constar sus actividades, acciones o proyectos en el planeamiento institucional y en el planeamiento del aula.

4. En el ítem LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES COMO CENTROS DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE plantea:

a) *¿Por qué cambiar la Biblioteca?*

Se le ha incorporado el rol de movilizadores de la dinámica institucional a través de su papel de gestora de grupos de reflexión y de nuevas formas de participación y organización.

Su transformación supone un cambio institucional que movilice las fuerzas activas de la comunidad educativa en torno a la producción, utilización y evaluación de recursos de todo tipo y a la investigación sobre ellos.

Los CRA se convierten en un núcleo de educación permanente, facilitando a los alumnos la autogestión.

b) *¿Cómo se conciben a los CRA?*

Como ámbitos de producción e intercambio de metodologías y recursos; de reflexión sobre la práctica pedagógica; de irradiación y comunicación de la escuela con el medio; de investigación pedagógica.

c) *¿Quiénes son sus responsables?*

Fundamentalmente un grupo de trabajo, bajo la coordinación de un Director o Responsable, producto de una organización de la comunidad educativa en torno a una tarea.

d) *Los CRA en la Formación y Perfeccionamiento Docente*

El Centro de Recursos fortalece la educación permanente de los docentes, especialmente en la época actual donde los constantes cambios y los nuevos conocimientos científicos y profesionales convierten en obsoletos los anteriores y donde no basta el aprendizaje formal, sino que es preciso ir ampliando los conocimientos a lo largo de su vida.

e) *Los Materiales Educativos del CRA*

Los diferentes materiales y equipos educativos que existen en el CRA fortalecen el aprendizaje, logrando establecer más rápidamente la interacción entre el alumno y el aprendizaje.

Es importante resaltar que el CRA no se limita a la provisión de recursos, sino que además genera una serie de actividades dirigidas a incentivar el hábito de la lectura y a desarrollar en los alumnos sus potencialidades y destrezas en la búsqueda y uso de la información.

Los materiales del CRA deben estar dirigidos a promover el desarrollo de:

**Destrezas**, en la localización, manejo y preparación de materiales; en la capacidad de seguir instrucciones y en la búsqueda, organiza-



ción y utilización de la información.

**Habilidades:** Observación, iniciativa, juicio crítico, análisis, síntesis, reflexión.

**Actitudes:** Responsabilidad, creatividad, uso del tiempo libre, participación, curiosidad, socialización, etc.

**Hábitos:** Estudio, lectura, investigación, cooperación, conservación de los bienes del CRA.

El CRA debería ser el ambiente donde las nuevas tecnologías (uso de las microcomputadoras, etc.) se prueben y experimenten con el resto de los recursos para el aprendizaje.

#### f) *Organización de los CRA*

Las condiciones que les dan origen son muy diferentes. Sin embargo se define una estrategia de conformación y organización:

- Se debe dar en cada aula o en la escuela para el servicio de todas las aulas, según las características y condiciones de la escuela.*
- Se debe iniciar el CRA sobre la base de los recursos de aprendizaje existentes (biblioteca escolar, textos escolares, materiales elaborados con recursos del medio, minibiblioteca de aula, laboratorio, etc.)*
- Se puede integrar por áreas del conocimiento (Español, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Estética, etc.)*
- Debe funcionar en forma independiente por área de conocimiento, e integrado entre áreas, por escuela, con los CRA de otras escuelas y como parte de la Red Municipal integrada por el CRA.*
- Deberá definir quiénes son los usuarios del servicio de información.*
- Su organización debe permitir que el alumno observe, manipule, investigue, experimente, analice, consulte, elabore y se recree con el material.*
- La organización espacial permitirá al alumno tener facilidad de movimiento, respaldo de sus actividades físicas y utilizar diferentes formas de trabajo (independiente, uno y uno, pequeños grupos, colectivo).*

#### 5. Ofrece, finalmente, EJEMPLOS DE ALGUNAS EXPERIENCIAS EN LOS DISTINTOS PAISES.

MEXICO

Nº0037

Rincones de lectura: otro lugar desde donde leer.

- AUTOR:** Mabel Piccini
- PUBLICACION:** Tecnología y comunicación educativas, México. Agosto 1990, p. 77/85
- UNIDAD:** ILCE. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- DESCRIPTORES;** Enseñanza Primaria - Estrategias de la Educación - Investigación sobre la Lectura - Lectura - Proyecto.

**DESCRIPCION:**

Síntesis de los resultados de una investigación empírica sobre un proyecto de la Secretaría de Educación Pública para fomentar la lectura entre los alumnos de educación primaria de las escuelas públicas de México.

**FUENTES:**

No especifica

**CONTENIDO:**

1. En 1986 surge el proyecto estratégico **Rincones de Lectura** de la Dirección General de Publicaciones y Medios de la Secretaría de Educación Pública de México. Su principal objetivo consiste en fomentar la lectura entre los alumnos de las escuelas públicas del país, lo que en la práctica ha significado un complejo proceso en el que se articulan tres momentos de realización:
  - a) *la selección, edición y distribución de libros para niños.*
  - b) *el seguimiento del proyecto en su inserción cotidiana en las escuelas y la capacitación del personal responsable de llevarlo a la práctica.*
  - c) *la investigación de los resultados de la experiencia de modo de darle un carácter flexible al proyecto y tender a su paulatina transformación.*

Este es un proyecto de inscripción voluntaria puesto que no es obligatorio en el Programa de Educación Básica y, además, propone un sistema de autofinanciamiento basado en la venta de paquetes de libros (para los diferentes grados de la primaria) a las cooperativas escolares o a las asociaciones de padres.

Los **Rincones de lectura** plantean alternativas de diferente naturaleza al sistema educativo tradicional, tales como:

- ofrecer a alumnos procedentes de sectores populares la posibilidad de acercarse a la cultura escrita,*

*establecer nuevas redes de circulación y distribución de los bienes culturales en las escuelas,  
 ampliar el radio de acción de la escuela con el préstamo de libros a domicilio, fortaleciendo el vínculo escuela/familia,  
 inaugurar nuevas modalidades de financiamiento social de las prácticas educativas, logrando que las cooperativas escolares o las asociaciones de padres compren los paquetes de libros correspondientes a cada grado,  
 integrar a algunos gobiernos estatales al proyecto, mediante la adquisición de paquetes para sus sistemas escolares y también a través del financiamiento de coediciones de materiales regionales, que luego se distribuyen en los demás estados.  
 producir materiales para diversos programas de la SEP,  
 establecer compromisos de coedición con editoriales mexicanas, españolas, venezolanas y argentinas, de los libros publicados hasta la fecha,  
 pactar relaciones de intercambio de libros con gobiernos de la República Mexicana, con organismos latinoamericanos y en ferias internacionales del libro para niños y jóvenes.*

Los libros de los Rincones plantean soluciones gráficas y estéticas del más alto nivel, convocan la atención de niños de diferentes edades y herencias culturales, su repertorio es muy amplio y responden a los más variados registros de la imaginación escrita y de la expresión oral.

El mismo cuidado que se pone en la selección y edición de libros es el que se dedica a la capacitación, el seguimiento y la investigación, que garantizan una eficiente aplicación del proyecto en las escuelas.

Se proyecta ampliar el proyecto y crear Rincones Comunitarios, creando nuevas redes culturales que integrarán a niños y adultos.

2. En el reconocimiento de que el valor de los Rincones radica en la imaginación que se despliega en cada una de ellos, en cada grado, en cada lector, se da una importancia fundamental a la investigación y al seguimiento de la experiencia. Con tal fin se registró la opinión de capacitadores, directores de escuela y maestros, y durante el año 1988 se aplicó un cuestionario para conocer las opiniones de los alumnos del país acerca de los Rincones de Lectura.

Resumimos algunas conclusiones:

- El fracaso escolar es, en la mayoría de los casos, indisociable del fracaso en la trasmisión de las normas lingüísticas básicas, hecho que a su vez tiene consecuencias de enorme importancia en la vida social.
- Las privaciones culturales que los niños acarrearán como herencia

de la marginación social y económica, se convierten en destino, que en el caso de los niños de la muestra adquiere un carácter dual: por un lado se manifiesta en la dificultad para adquirir las mínimas destrezas escolares y, por el otro, en la desconfianza que sí adquieren ante los recursos culturales de sus propias comunidades de origen.

- La escuela como institución no es ajena a la señalada doble marginalidad, ya que por lo general reprime los sistemas de pensamiento de las comunidades marginadas. Esto se pudo advertir en las respuestas de los alumnos.
- En el universo de los marginados, el libro es un bien raro, exótico. En el límite aparece revestido de los atributos de la inutilidad, si se le coteja con las urgencias cotidianas y las prácticas de la sobrevivencia material. ¿Es posible modificar esta perspectiva? En el espacio de esta interrogación se inscribe el proyecto **Rincones de Lectura**, que pretende brindar una oportunidad a aquellos que han sido sistemáticamente marginados de los bienes de la cultura escrita.
- Para un considerable número de niños de las escuelas públicas, el leer es un acto instrumental: se trata de dominar la técnica, aunque sea en detrimento del sentido.
- La aproximación y el uso de los Libros del Rincón no debe evaluarse desde las reglas del rendimiento escolar, ya que si bien lo refuerza, también es cierto que lo trasciende en la aventura individual que cada niño vive con los libros.
- El contacto con los libros se transfigura cuando se crea un ámbito sin disciplina o exigencias de rendimiento.
- ¿Qué valoran, perciben y destacan los alumnos en los libros del Rincón? Sus opiniones fluctúan desde el reconocimiento de los mundos imaginarios hasta el simple hecho de descubrir el libro como objeto, situando entre estas polaridades experiencias de diversa naturaleza.
- Las tendencias más acentuadas en la muestra son: los problemas en el desarrollo del lenguaje, carencias en la adquisición de la técnica de la escritura, bajos niveles socioculturales y extrañeza ante el universo de los libros.
- Los nuevos lazos electrónicos con la cultura implican un riesgo: intensifican el analfabetismo funcional y por lo tanto ahondan las brechas entre letrados e iletrados.
- Los niños de los sectores marginados viven, en la mayoría de los casos, los tiempos del relato oral y los signos de sus culturas de origen, junto con los tiempos y rutinas escolares y la velocidad de las redes televisivas.

Nº 0038 El Programa "El Niño para el Niño" como contribución al diseño de estrategias promocionales y comunitarias para los niños más pequeños.

PUBLICACION: Punto 21. Revista de Educación. Montevideo, Uruguay. No 51/52, abril 1990, p. 30/33

UNIDAD: Oficina Internacional Católica de la Infancia. Secretariado del BICE para América Latina.

DESCRIPTORES: Estrategias de la Educación - Pedagogía Activa - Programa de Educación Infantil - Zonas Urbanas y Rurales Marginadas

DESCRIPCION:

Presenta el Programa "El Niño por el Niño" elaborado y desarrollado en 1979 en Gran Bretaña con el nombre de "Child to Child".

FUENTES:

10 referencias bibliográficas.

CONTENIDO:

1. El objetivo del Programa NPN es ayudar a los niños y jóvenes a ser animadores y participantes, con informaciones e ideas que les permitirán mejorar la salud, el crecimiento y el bienestar de sus hermanos y de otros niños de su medio social y de la comunidad en su conjunto.

Se parte de la constatación de que una de las múltiples estrategias de sobrevivencia que las "culturas de la pobreza" han creado, es la de asignarle a los hermanos mayores tareas en el cuidado y la crianza de los hermanos menores.

2. Generalmente la estrategia NPN supone las siguientes etapas:

a) *Desarrollar la comprensión de los conceptos y situación de salud o crecimiento que serán abordados.*

b) *Presentar las soluciones*

c) *Implementar las soluciones, lo que implica comenzar por adquirir las calificaciones necesarias. Por ejemplo, aprender a preparar y dosificar la medicina específica.*

d) *Relevar y evaluar los resultados de la acción Siguiendo el ejemplo*

*anterior: ¿cuántos son capaces de preparar la medicina?*

3. El Programa NPN utiliza una **pedagogía activa** que a partir de encuestas, discusiones, preguntas y juegos, concluye en una acción concreta hecha en conjunto, primero en la clase (o en reuniones de grupos de pares si se trata de no escolarizados) y después en la comunidad misma, por ejemplo para la protección del agua potable.
4. El instrumento pedagógico de base es la **ficha de actividades**, preparada en campo y testada con grupos de niños en el curso de talleres.  
La utilización de las fichas requiere una formación previa del educador en esta pedagogía activa, para evitar el riesgo de que se utilicen como una clásica lección de higiene.  
Pero los docentes no son los únicos que pueden utilizar estas fichas. Las organizaciones y los dirigentes comunitarios, los agentes de salud, los trabajadores sociales, los movimientos juveniles, entre otros, pueden introducir el NPN en sus actividades y programas. La pedagogía activa muchas veces es mejor comprendida por estos animadores y promotores que por los docentes de la educación formal. Además, se puede así esperar llegar a los niños no escolarizados que representan un sector importante de nuestros países.
5. El desarrollo inicial de NPN ha variado mucho de un país a otro, a veces organizado de manera formal y central por un ministerio de educación o de salud, y muy frecuentemente realizado por un trabajador social, un religioso o un profesor, que atraído por el método lo ha integrado a su actividad habitual.

## CONCLUSIONES:

El objetivo de esta presentación ha sido el contribuir en una estrategia específica al diseño de políticas para los niños de 0 a 6 años, apoyadas en la comunidad.

Existe una rica diversidad de experiencias NPN, tales como programas de escuela primaria, de agencias de salud, de organizaciones no gubernamentales, de agencias internacionales, etc. También existen experiencias con distintos tipos de destinatarios: niños minusválidos, refugiados, de la calle, institucionalizados, hospitalizados, etc.


El NPN ha dado muy buenos resultados en otras sociedades subdesarrolladas, pero cuenta con relativamente escasas aplicaciones en América Latina.

En América existen, no obstante, experiencias de NPN en Brasil, Haití, Chile, Honduras, Colombia, Jamaica, Costa Rica, México, Estados Unidos, Paraguay, Granada, Perú, Guatemala y Saint Vicent.

# 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 *ilan*.

Pintores especializados hacían los libros dibujando sobre largas tiras de papel vegetal llamado *amatl*, que doblaban como biombo para separar sus páginas. Sus libros fueron de carácter diverso: histórico, religiosos y administrativos, principalmente.



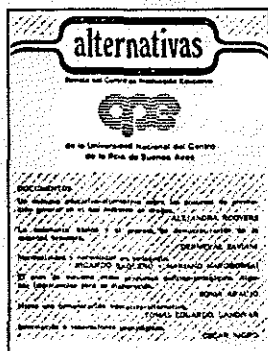
# presentación de revistas

*En esta sección presentamos revistas especializadas que ofrecen contribuciones actuales en el campo de las innovaciones educativas.*

*Le invitamos a que remita a la Redacción publicaciones que a su criterio merezcan ser presentadas, contribuyendo de esta forma a la difusión de las experiencias innovadoras.*

## **Alternativas**

Revista del  
Centro de Producción  
Educativa de la Universi-  
dad Nacional del Centro de  
la Provincia de Buenos  
Aires.



Es una  
publicación anual que,  
dentro de los proyectos de  
producción, difusión e  
intercambio de materiales

del CPE, incluye aportes  
alternativos en temáticas  
de comunicación y  
educación.

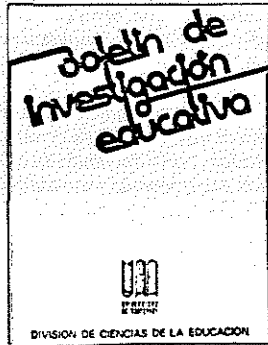
En su N° 6-Año  
IV-1990, Tandil-Buenos  
Aires, República Argen-  
tina, con la finalidad de  
difundir los servicios que  
ofrecen y el tipo de  
producciones y proyectos  
que desarrollan, dos  
docentes del CPE relatan la  
experiencia del mismo  
desde sus inicios hasta la  
actualidad.

## **Boletín de Investigación Educativa**

Boletín del  
Programa de Investigación  
y Desarrollo Educativo  
(PIDE) de la División de  
Ciencias de la Educación  
de la Universidad de Mon-  
terrey, Nuevo León-  
México.

Contiene  
artículos referidos a la

actualidad educativa, un área de Reflexiones sobre temas de investigación y



análisis con los estudiantes y profesores de la Universidad, descripciones de las Investigaciones Terminadas y de las Investigaciones en Proceso del PIDE (a niveles Licenciatura y Maestría) y, finalmente, Noticias de las actividades que se realizan en el Programa en el campo de la investigación y el desarrollo.

En el vol. 8, Nº 1- Año 1990, resulta de interés la breve descripción de la investigación curricular "Diagnóstico de estrategias metodológicas a nivel preescolar", cuyo objetivo principal es diagnosticar la metodología y el trabajo de los preescolares del CONAFE, así como detectar los aspectos positivos y negativos de esta modalidad no formal del Consejo Nacional de Fomento, que proporciona educación preescolar y primaria en zonas rurales y marginadas de México.

## Diálogos Educativos

Publicación semestral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Valparaíso-Chile.

En su Nº 11-12, año 1988, Diálogos Educativos ha recogido los aportes de académicos de la Universidad de Playa Ancha, seleccionando temas que van desde el Desarrollo de Estrategias Innovadoras en el Perfeccionamiento Docente, hasta la Administración y Evaluación del Personal en el Sistema Educativo. Destacamos el artículo "Familia y Televisión: Algunas Experiencias Latinoamericanas", del

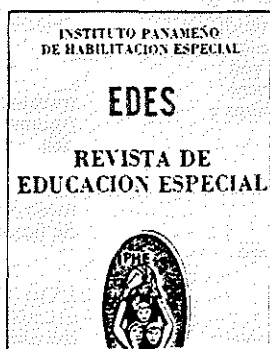


Prof. Miguel Reyes Torres, quien luego de referirse al desarrollo de la Pedagogía de Medios de Comunicación Social (PMCS) en Latinoamérica, presenta un Modelo Teórico de PMCS y

describe las experiencias denominadas "Escuelas de Padres", basadas en dicho modelo y aplicadas experimentalmente.

### ***EDES, Revista de Educación Especial***

Publicación gratuita del Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), con el



patrocinio de la Organización de los Estados Americanos. Es el órgano oficial del IPHE, destinado a la promoción y difusión de experiencias, investigaciones y trabajos sobre Educación Especial.

En el Nº 4 incluye, además de una síntesis de los trabajos de grado de los estudiantes del Instituto Superior de Especialización y un trabajo de grado sobre Escala de Actitudes Familiares, el resumen de un documento

sobre Integración del Retardado Mental presentado en el Congreso Panamericano de Retardo Mental, celebrado en Buenos Aires en 1986. El título de este documento es "La experiencia de Panamá en la Integración del Deficiente Mental" y sus autores son la Prof. Josefina B. de Díaz y colaboradores.

### ***Estudos em Avaliação Educacional***

Es una publicación semestral de la Fundação Carlos Chagas, São Paulo-Brasil.

Esta nueva revista presenta particularmente artículos, estudios e investigaciones sobre los



procesos de selección para las Universidades, pero se ocupa también de problemas ligados a la evaluación

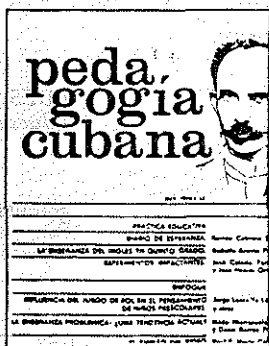
del rendimiento escolar en los distintos niveles de enseñanza, a la evaluación de currículos, de material didáctico, de cursos, de profesores, a la evaluación de instituciones e, inclusive, de sistemas en el contexto de la educación brasileña.

En su N° 1, Jan-Jun. 1990, utiliza el material que fue presentado durante el Seminario sobre Avaliação Institucional, realizado por la Fundação Carlos Chagas en colaboración con la Organização Santamarense de Educação e Cultura (OSEC). Señalamos en este número el artículo de Taurino Brito, que enfoca el problema de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática en escuelas de 1º y 2º grado de la red pública, según la perspectiva de educadores y alumnos.

### *Pedagogía Cubana*

Es una revista cuyos objetivos son: divulgar los resultados científicos, metodológicos y educativos de los centros de formación y perfeccionamiento del personal pedagógico; contribuir a la elevación del nivel teórico de los docentes; generalizar las experiencias más relevantes;

despertar el interés de los jóvenes que se preparan como futuros profesores y abordar las ideas, vida y



trabajos pedagógicos de figuras universales destacadas.

La publica trimestralmente el Ministerio de Educación de Cuba.

En el N° 3-4, año I, Oct.-Dic. de 1989, en el artículo titulado "El empleo del video como medio de enseñanza", profesores del Instituto Superior Pedagógico de Lenguas Extranjeras "Pablo Lafargue", destacan una serie de ventajas que reporta a los docentes la utilización del video con fines docentes y como manifestación más avanzada de la TV.

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.

# 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. Ministerio de Cultura y Educación de la Prov. de Mendoza. *La participación en la escuela.*— Mendoza. Oficina de Prensa del Ministerio de Cultura y Educación, 1989. 3 v.

Argentina. Ministerio de Educación y Justicia-OEA. *Proyecto Multinacional para la Educación Inicial y Básica en América Latina. Informe sobre el taller de ideas y propuestas: la formación docente en relación a la temática de integración familia-escuela.*— Buenos Aires. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Educación Pre Primaria

y Primaria. Programa de Educación Inicial, 1988. Sin paginar.

Argentina. Palacios de Pisani Alicia, Muñoz de Pimentel Magaly y Lerner de Zunino Delia. *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*, primera edición.— Buenos Aires. Aique Grupo Editor, 1990. 162 p.

Bolivia. Martínez P. Juan Luis y Gattret R. Gustavo. *Contribuciones sobre educación intercultural bilingüe en Bolivia (Estado del Arte).*— La Paz. Centro boliviano de investigación y

acción educativas (CEBIAE), 1990. 69 p.— (Serie cuadernos educativos, No 33).

*Colombia. Programa de Comunicación Social. Proyecto "primero mi primaria... para triunfar". Decisiones para el éxito escolar, lo que enseña la experiencia y la investigación en educación.*— Bogotá. 1988. Sin paginar.

*Costa Rica. Villalobos, Oscar B. Los centros de recursos para el aprendizaje en el proceso educativo.*— San José. Ministerio de Educación Pública, MEP., 1990. 32 p.

*Cuba. Turner Martí Lidia y López Hurtado Josefina. Como ampliar la comunicación en los niños de zonas rurales.*— La Habana. Ministerio de Educación, 1988. 64 p.

*México. Secretaría de Educación Pública. Consejo Nacional Técnico de la Educación. La educación básica en México, estudio realizado en 1983 por la delegación general de la SEP y la Universidad Autónoma de Aguas Calientes.*— México. SEP., 1990. 157 p.

*México. Arredondo Vicente. Planeación educativa y desarrollo; aproximación crítica a la educación formal y no formal en los países del tercer mundo.*— Pátzcuaro, Michoacán. México. OEA-CREFAL., 1990. 133 p.— (ERAJ PANI-2).

*Venezuela. Diez Hochleitner Ricardo. La planificación de la educación en la América Latina.*— Caracas. Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la

Educación, CINTERPLAN., 1989. 68 p.

*Venezuela. Lerner de Zunino Delia y otro. El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela, reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista.*— Caracas. Ministerio de Educación, 1990. 162 p.

*Encuentro Latinoamericano de Educación a Distancia ENCO-89 La Cumbre, Córdoba, 15-19 de mayo de 1989. Educación a distancia en América Latina.*— Buenos Aires. Ministerio de Educación y Justicia, 1990. 164 p. "Planeamientos de una experiencia intercultural bilingüe en el Ande Peruano", por Rosa María Saco de Cueto.

*I Jornada Internacional de Educación Inicial. Panamá, 11-15 de junio de 1990. Articulación de la educación inicial con la educación primaria,* por Dra. Gaby Fujimoto Gómez.— Panamá. 1990. Mimco, 9 p.

*I Jornada Internacional de Educación Inicial. Panamá, 11-15 de junio de 1990. Avances en educación inicial escolarizada y no escolarizada, alternativas de organización de programas e innovaciones,* por Dra. Gaby Fujimoto Gómez.— Panamá. 1990. Mimeo, 9 p.

*Taller de iniciación de las actividades multinacionales del PRODEBAS. Caracas, Venezuela, 17-28 de setiembre de 1990. IDEA. Ponencias.*— Caracas. OEA. Programa Regional de Desarrollo Educativo, PREDE. Proyecto Multinacional de Educación Básica, PRODEBAS. Ministerio de Educación de Venezuela. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. Centro

Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación, CINTERPLAN., 1990. Sin paginar.

## **PUBLICACIONES PERIODICAS**

**Actas Pedagógicas.** Río Negro, Argentina. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Año 1, No 1, noviembre 1989.

**Apprendre.** París, Francia. Centre National d'Enseignement a Distance. N° 16, septembre 1990.

**Cadernos de Pesquisa,** revista de estudos e pesquisas em educação. Sao Paulo, Brasil. Fundación Carlos Chagas. N° 73 y 74, maio y agosto 1990.

**Ciencias Pedagógicas.** La Habana, Cuba. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. Año X, N° 18 y 19, enero-diciembre 1989.

**Comunicación Educativa.** Revista de la Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires, Argentina. Año 1, N° 1, diciembre 1990.

**Comunidad Escolar, periódico semanal de información educativa.** Madrid, España. Ministerio de Educación y Ciencia. Año VIII, Nos. 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295 y 296, del 19 de setiembre al 7 de noviembre de 1990.

**L'Ecole Matternelle Francaise.** Paris, Francia. Armand Colin. N° 2, octubre 1990.

**La Educación, revista interamericana de desarrollo educativo.** Washington, USA. Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos, OEA. Año XXXIII, N° 104, 1989 I-II.

**Educación.** La Habana, Cuba. Ministerio de Educación. Año XIX, Nos. 73, 74, 75, de abril a diciembre 1989.

**Educadores, revista latinoamericana de educación.** Buenos Aires, Argentina. Consejo de Educación Católica de la Provincia de Buenos Aires. Informativo (bibliografía): G-90. Informativo (revistas de revistas): H-90, I-90. Informativo (documentos): 3-90. Informativo (juntas regionales): I-90, II-90, III-90.

**Enseñanza de las Ciencias, revista de investigación y experiencias didácticas.** Barcelona, España. Universidad Autónoma de Barcelona. N° 2, mayo 1990.

**Espacio Federal,** publicación del Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires, Argentina. Año 1, N° 2, octubre 1990.

**Itinerario Educativo.** Bogotá, Colombia. Universidad de San Buenaventura. Año IV, N° 11, mayo-agosto 1990.

**Punto 21, revista de educación.** Montevideo, Uruguay. No 51-52, abril 1990. N° 53, setiembre 1990.

**Tecnología y Comunicación Educati-**



H 0025123



*República Argentina*  
*Ministerio de Cultura*  
*y Educación*



*Organización de Estados Americanos*  
*Unidad de Cooperación y Cultura*

*ORGANIZACION*  
*DE LOS ESTADOS AMERICANOS*

**PROYECTO MULTINACIONAL DE EDUCACION BASICA**

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