

481

7

# revista latinoamericana de innovaciones educativas



*Una realización de la  
comunidad educativa americana*

Año III, N° 7 - 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



*República Argentina  
Ministerio de Cultura  
y Educación*



*Departamento de Asesoría Educativa  
Escuela de Cooperación y Cultura*

*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 Tecnología  
Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la República  
Argentina.*

**Ministerio de Cultura  
y  
Educación**

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

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

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

**Director Nacional de Tecnología  
Educativa  
Prof. Marta Cristina CROWE**

**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 del Departamento Asuntos  
Educativos  
Dr. Getulio CARVALHO**

**Coordinadora Regional a.i.  
Dra. Martha TOME**

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

**revista latinoamericana de innovaciones educativas**

**Dirección  
Prof. Marta Cristina CROWE**

**Coordinación General  
Dra. Martha Tomé  
(Espec. Princ. PRODEBAS/OEA)**

**Consejo Asesor  
Colombia/El Salvador/Guatemala/Venezuela**

**Coordinación Editorial  
Elba Emma Díaz/Cesárea Victoria Pisani**

**Colaboran en este número  
Lidia Fernández de Ruiz**

**Distribución  
Laureano García Elorrio**

---

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

# Sumario

## revista latinoamericana de innovaciones educativas

Año III, Nº 7, Noviembre de 1991

---

<b>Editorial</b>	5
<b>Opinión</b>	
DOCUMENTOS	
- <i>Transformación de la Educación Nacional. Ministerio de Cultura y Educación</i>	11
- <i>El Perfil Institucional de la Escuela: su adecuación a condiciones de marginalidad. Lic. Lidia Fernández de Ruiz</i>	31
<b>Innovaciones Educativas</b>	
EXPERIENCIAS	
- <i>Argentina. Innovaciones Educativas del Nivel Primario.</i>	71
- <i>México. Plan de Estudios y Programa de Educación Preescolar Indígena para niños de 4 a 6 años.</i>	89
- <i>Panamá. Diseño, Organización y Funcionamiento del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares como Centros de Recursos Para el Aprendizaje.</i>	135
RESUMENES ANALITICOS	161
<b>Publicaciones y noticias</b>	
DOCUMENTOS SELECCIONADAS	
- <i>Paraguay. La Reforma Educativa.</i>	181
PRESENTACION DE REVISTAS	189
PUBLICACIONES Y DOCUMENTOS	193

---

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

*"En el dilatado repertorio de mi ignorancia ocupan un lugar destacado los reinos vegetal y animal, hasta el punto de poder considerarme como un negativo del profesor Buffon. Profeso ese género de conocimientos que consiste en distinguir a primera vista un caballo de una cabra, un eucalipto de un plátano. Pero más allá de esas categorías diáfanas se extiende la ambigua región de las acacias y el misterioso territorio de los cotiledones y fanerógamas. Alguien ha dicho que la cultura es lo que queda cuando se ha olvidado la erudición. No se si me he convertido en un hombre culto, pero puedo garantizar que ya olvidé en forma casi total lo que me inyectaron a lo largo de mis estudios primarios y secundarios, como paradójico resultado de querer enseñarnos todo. (Ernesto Sábato, en Apologías y Rechazos, Biblioteca Seix Barral, Sudamericana - Planeta, 1985, página 79)."*

Para todos los que así piensan y, en especial para los que todavía sufren del mal del enciclopedismo, es que se edita esta revista.

En este número a diferencia del anterior dedicado al tema específico: "La Informática en la Educación", se prepararon diversos materiales, la mayoría de los cuales, reflexiones o experiencias innovadoras, buscan erradicar ese "mal endémico" de la educación de nuestros países.

Son distintas las estrategias utilizadas, pero puede señalarse aquella que se basa en otorgar a los docentes, alumnos y comunidad, real participación en el hecho educativo. Es necesario comprender la importancia de impulsar la realización de experiencias educativas a partir de los intereses y necesidades de sus verdaderos protagonistas, otorgándoles grados de autonomía crecientes. Tarea larga y silenciosa, pero necesaria.

En esa línea de trabajo, se inscribe "Innovaciones Educativas del Nivel Primario", desarrolladas en la provincia de Mendoza, Argentina. En este trabajo, elaborado por la especialista Elisa Muñoz, se da cuenta de algunos proyectos educativos generados libremente por la propia comunidad a partir del respeto por las capacidades de los docentes, buscando sus propios intere-

ses y necesidades y en donde el papel del Estado se sitúa, fundamentalmente, en la definición de "los grandes caminos por los cuales es posible avanzar y progresar".

**El Plan de Estudios y Programa de Educación Preescolar Indígena para niños de cuatro a seis años, de México,** plantea similar intención. En su objetivo general busca la formación integral del niño propiciando la participación de la familia y comunidad en el proceso educativo escolarizado, para que el mismo responda a las específicas necesidades socio-culturales de sus protagonistas.

Mejorar la calidad de la educación y apoyar su democratización, haciendo accesibles los recursos de la enseñanza a la comunidad son, entre otros, los objetivos que plantea el **Diseño, Organización y Funcionamiento del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares como Centros de Recursos para el Aprendizaje, de Panamá.**

Esta experiencia innovadora describe cómo la Biblioteca Escolar, concebida como Centro de Recursos para el Aprendizaje, deviene en un espacio que permite al educador redescubrir los conocimientos en la medida que sirvan de apoyo al currículum y, por ende, al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La preocupación por las poblaciones marginales, urbanas y rurales, y la posibilidad de su mejor inserción en el proceso educativo, son elementos que unen, desde distinta perspectiva, a los documentos que se presentan en este número: **El Perfil Institucional de la Escuela: su adecuación a condiciones de marginalidad,** de Lidia Fernández de Ruíz y **Transformación de la Educación Nacional,** donde se sientan las bases para el Plan para la Transformación Educativa 1991-1995 en la República Argentina. En este último, además, se puntualiza la necesidad de cambios en distintos aspectos del sistema formal y no formal de la enseñanza, precisando que, para el éxito de esa labor transformadora, es requisito indispensable la participación de toda la comunidad nacional.

A estos materiales se agregan los de otras secciones, en especial el de "Documentos Seleccionados", donde se presenta información referida a **La Reforma Educativa en Paraguay,** que no agota el tema y sí permite introducirse en él, esperando poder, en próximas publicaciones, profundizar en un emprendimiento tan abarcador para ese país.

El esfuerzo que implica para toda la comunidad

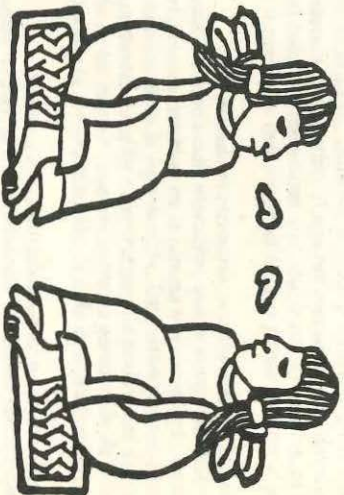
educativa americana la publicación de esta Revista debe ser compensado por el compromiso de todos, enviando a esta Redacción todo aquel material que tienda a la transformación de nuestros sistemas de enseñanza.

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



documentos

# opinión



Compendio para el Maestro  
Educativo

El Compendio para el Maestro Educativo es un libro que contiene los fundamentos de la pedagogía y de la psicología, así como los principios de la enseñanza y de la evaluación. Este libro es una herramienta indispensable para el docente que desea mejorar su práctica profesional y su calidad de vida.

# documentos

ARGENTINA

## Transformación de la Educación Nacional (\*)

*La educación constituye una de las claves para el desarrollo social, cultural, político y un crecimiento económico sostenido y equitativo. Asegurar una educación de calidad para todos, universalizar y producir conocimientos, es una de las inversiones más importantes que puede realizar el país.*

*El mundo es escenario en estos últimos años de una verdadera revolución educativa, que se apoya en acelerados y vertiginosos cambios; en la ciencia y la tecnología, en la comunicación y la información. Esta situación nos plantea importantes desafíos e imperativos: la posibilidad de apropiación de los nuevos conocimientos, la generación de nuevos saberes y la democratización de toda esta producción.*

*Frente a esta multiplicidad de nuevos contenidos y nuevas formas, la transformación educativa constituye un reto que no podemos soslayar. Hace varias décadas que la educación argentina está en crisis. Esta situación reclama que se lleven a cabo -entre otras metas importantes y perentorias- profundos cambios para que la educación responda adecuadamente a los desafíos y las necesidades de la sociedad argentina actual. Por ello, hemos puesto en marcha el Plan para la Transformación Educativa 1991-1995.*

## Convocatoria para la Transformación Educativa

*Discurso pronuncialdo por el Sr. Ministro de Cultura y Educación Prof. Antonio Salonia el 29 de agosto de 1991.*

En este preciso y crucial momento de la vida argentina necesitamos expresar nuestro mensaje al país

(\*) Elaborado por Equipos de Trabajo del Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, Setiembre de 1991.-

sobre la situación educativa y la propuesta de trabajar juntos -con todos los compatriotas- para transformar la educación nacional. Tenemos que asignarle a la educación rol protagonista y capacidad creadora. La pertinencia y la eficacia que requiere el desarrollo económico y social, la fuerza moral y la fe en el futuro que necesitamos para reconstruir la Nación, para afirmar las instituciones de la democracia, para expandir y profundizar la prosperidad y para exaltarnos todos en la dignidad humana, en el derecho y el horizonte de una vida mejor, sin pobreza y con altos ideales, con auténtica unidad, seguras de su porvenir las nuevas generaciones.

El Presidente Menem proclamó "La Batalla de la Educación" desde Paraná, el 16 de agosto. Y lo hizo porque estamos protagonizando una nueva etapa histórica y frente a una apuesta distinta y decisiva, un desafío inédito. Que no se agota en lograr la estabilidad económica y la inversión de nuevos capitales. Ni la transformación del aparato estatal y las privatizaciones, con ser tan importantes. La Argentina necesita el aporte fundamental de la inteligencia, de la lucidez, de los conocimientos, de la tecnología de avanzada y de la cultura. Todo esto como pocas veces antes, para desarrollar sus capacidades a pleno, las aptitudes diversas que reclama el proceso productivo, las nuevas destrezas laborales, la idoneidad y la vocación que impulsen el avance en el mundo de la ciencia y la cultura tecnológica. El país reclama la apertura mental necesaria para comprender la índole original de los problemas de nuestro tiempo, la escala de valores que se corresponde con nuestro estilo de vida, con nuestra identidad nacional y con nuestra esencial imagen del hombre, cabal y pleno, abierto a todas sus dimensiones y posibilidades, desde la plataforma de sus concretas necesidades económicas hasta las más sutiles y trascendentes de su condición espiritual.

## Se necesita el aporte de toda la sociedad

Todo esto requiere cambios de fondo en la educación. No está solamente en manos de funcionarios y técnicos definirlos y alcanzarlos, menos aún si se encierran en sus propios horizontes. La gran tarea de la transformación educativa requiere la participación y la responsabilidad de todos: los docentes, las familias, el estudiantado, las organizaciones sociales, las congregaciones religiosas, los partidos políticos, las entidades intermedias, la sociedad en su conjunto. Y ha de ser así no sólo porque se trata de un proceso democrático e integrador: la visión de las cuestiones en juego, las propuestas y las implementaciones exigen los aportes desde todos los ángulos y la pluralidad de perspectivas. Nada resultaría más limitativo y empobrecedor que los

critérios del pedagogo en torre de marfil, del tecnócrata burocrático y soberbio o del político sectario y autosuficiente. Nos necesitamos todos, mutuamente, para mejor servir a la educación y a la sociedad nacional.

Así podremos comprender en todas sus dimensiones la realidad educativa actual: **los nuevos espacios, los nuevos protagonistas y los nuevos tiempos**. Ya no se educa sólo en escuelas y universidades, ni somos educadores sólo los profesionales docentes, ni es tiempo de la educación sólo el de los calendarios escolares. Se aprende, se capacita, se receptan conocimientos, se conforman modos de pensar y razonar, se gana en criterios para asumir la realidad, en la fábrica, en los sindicatos, en las iglesias, en el local partidario, en el club, y a través de esos ámbitos, tan penetrantes y decisivos, como son los medios de comunicación social. En esos nuevos espacios, hay otros actores que educan, espontáneos de tareas que ya no monopolizan los docentes. Y ocurre la educación en un tiempo abierto y permanente, desde que se nace y hasta el último aliento vital.

¿Qué hacer frente a estas nuevas realidades? Estamos concretando alianzas, asociaciones para educar. Impulsamos el protagonismo plural, el complemento entre la escuela y el proceso económico social, la apertura del ámbito escolar para las diversas actividades comunitarias y el ingreso de la comunidad a la vida plena de las instituciones educativas. Promovemos almanaques nutridos y movilizantes con tareas múltiples, sin tregua, los 365 días del año.

No se trata de sustituir la educación formal sino de redefinirla, jerarquizarla y complementarla para que el fenómeno educativo se exprese en su verdadera plenitud y sirva eficazmente a la compleja demanda de los diferentes sectores de la sociedad nacional.

La escuela y la universidad deben dar respuestas nuevas, y de punta a punta, el sistema educativo completo, más y mejor educación para todos, por los medios más modernos e idóneos, sin rutinas ni aburrimientos, con mucho ritmo y fervorosamente.

## Los cambios necesarios

Estamos trabajando para:

- Federalizar la educación y transferir servicios a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Jerarquizar la escuela a través del otorgamiento de faculta-

des y atribuciones a sus directivos y docentes, y el desarrollo de sus iniciativas y de su autonomía.

- Descentralizar decisiones que hasta ahora estuviesen a cargo de los organismos ministeriales.
- Posibilitar la participación orgánica y creativa de la familia y la comunidad, con roles claros y sin demagogia ni manipulaciones.
- Actualizar planes y programas; muchos son viejos y otros deberán ser sustituidos por nuevas áreas del saber. Todos requieren motivaciones y metodologías para hacerlos atractivos e incorporar, sólidamente, el conocimiento científico, tecnológico y cultural.
- Exigimos rigor en el trabajo y seriedad profesional -como fue siempre la actitud regular de los docentes, a pesar de adversidades y desencantos- y, a la vez, estimular el estudio y el comportamiento adecuado de los alumnos, para que puedan desplegar al máximo sus capacidades, como técnicos, como profesionales y como seres humanos.
- Reimplantar en todo el sistema el régimen de concursos. Ya lo comenzamos en áreas fundamentales. Sólo la capacidad y los méritos servirán para ingresar y progresar en la docencia.
- Mejorar progresivamente las remuneraciones de maestros, profesores, investigadores, personal administrativo y de maestranza.

Todo esto nos conduce a un objetivo general y preferente: **eleva la calidad de la educación.** Evaluaremos calidad y rendimiento en todo el sistema, desde el Jardín de Infantes hasta la Educación Superior, tanto en lo meramente administrativo y financiero como en lo sustancialmente pedagógico y académico.

Debemos asomarnos a las nuevas tecnologías de la educación e incorporarlas progresivamente. Las computadoras utilizadas como herramientas de los aprendizajes y del trabajo, ingresarán a todos los ámbitos educativos. En esto trabajaremos juntos la Nación, las Provincias, las Comunas, las Empresas, los Sindicatos, las Fundaciones, las Cooperadoras Escolares, como ya se hace en tantas escuelas del país. Nos falta mucho todavía. Lograremos financiamiento y créditos de organismos internacionales y de diversos países. Tenemos excelentes perspectivas y muchas se concretarán en el corto plazo. **Informatizar la educación es una prioridad principal.**

Semejante empeño implica también la expansión del aprendizaje de lenguas extranjeras. Desde el primario hasta la educación superior, comenzando por el inglés y siguiendo con el portugués, francés y el italiano. Se trata, por supuesto, de un proceso progresivo sobre la base de utilizar cada vez mejor nuestro propio idioma. Tenemos que aprender a hablar bien y expresar nuestro pensamiento correctamente, a gustar del hábito de la lectura, a redactar fluidamente y erradicar los errores. En esta tarea debemos aliarnos con los comunicadores sociales y salvar la belleza y la dignidad de nuestra lengua castellana.

Los Jardines Maternales y los Jardines de Infantes han de estar al alcance de todas las familias del país. De este modo, no sólo brindaremos un servicio educativo necesario sino que también ayudaremos al éxito en la escuela primaria, especialmente a los niños de los sectores marginales de la sociedad. Los Municipios, los Sindicatos y las Empresas Industriales y Agrarias serán responsables de su creación y financiamiento. LA DEMOCRATIZACION EDUCATIVA comienza en la EDUCACION INICIAL.

Hay que compatibilizar y renovar los planes y programas de estudio de todas las jurisdicciones. No se trata de hacerlos iguales ni uniformes. Se impone lograr la unidad curricular básica, la común identidad nacional y, sobre esta plataforma, desplegar la impronta de cada provincia, de cada municipio y de cada escuela. De ahora en más, los currículos escolares serán itinerantes y dinámicos: nacerán de la Nación y en el Consejo Federal de Educación y culminarán en la escuela, y en todas las instancias podrán actualizarse permanentemente.

## **Docencia actualizada y reformas curriculares**

En este sentido, nosotros los docentes necesitamos estar siempre al día en conocimientos y en técnicas de aprendizaje de los alumnos. Para eso todos los Institutos de Formación Docente serán, a la vez, Centros de Actualización y Perfeccionamiento, con amplias ofertas de capacitación. Crearemos una red con las entidades provinciales y universitarias, oficiales y privadas, una vasta red para servir a los maestros y profesores de todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

No debemos permitir que el progreso de la ciencia y la tecnología pase por enfrente de la escuela y no entre en ella. Debemos abrir puertas y ventanas para que los aires de la realidad y de la dinámica histórica ingresen a las institu-

ciones educativas.

La escuela primaria y la secundaria deberán incorporar nuevos contenidos y metodologías, desarrollar la inteligencia de las manos, hacer uso de las tecnologías más avanzadas, afirmar prioritariamente el conocimiento y la conciencia de lo nacional y formar en el sentido ético de la vida. En los dos niveles se crearán **Servicios de Orientación**, para detectar aptitudes y vocaciones, y en función de ellas, indicar caminos y alternativas.

La escuela secundaria reclama cambios de fondo y los produciremos: otro clima para los aprendizajes, nuevas metodologías y modos distintos de relación y convivencia entre docente y alumnos -modos que posibiliten inequívocamente el orden creador, el respeto mutuo y la alegría de aprender juntos-. También se requiere en este nivel una evaluación rigurosa y no convencional de lo necesario y lo superfluo de los programas vigentes, la incorporación de experiencias y conocimientos que resulten operativos para el trabajo y la vida práctica, una solidaria apertura hacia la realidad social, una más profunda formación orientada a nutrir con nuevos contenidos y nuevos ideales los deberes que se tienen con el país y con la comunidad nacional. La transformación de la educación secundaria es, sin duda, de máxima prioridad. Ya estamos transitando los primeros pasos.

Los buenos resultados de la escuela secundaria deben permitir también mejores condiciones para los estudios universitarios. En este sentido, debe avanzarse en una orgánica y coherente articulación entre el nivel medio y el superior. En los dos estadios crearemos nuevas ofertas de capacitación para el trabajo productivo. Daremos prioridad a la formación profesional y técnica, con carreras cortas.

La universidad debe integrarse al resto del sistema educativo y todo el sistema ha de servir a las demandas de la sociedad. No son pensables intereses de la universidad que no sean intereses de la comunidad nacional, sin que esto resulte incompatible con la autonomía académica, ni con la autarquía financiera. **La sociedad deber participar en la vida universitaria.**

Para los fines que hacen al replanteo de la cuestión universitaria, resulta un marco adecuado el Protocolo de Concertación que suscribieron el Presidente Menem y los Rectores de las Universidades Nacionales.

Fuera del sistema educativo formal se desarrollan múltiples acciones y funciones educativas. Constituyen el amplio y complejo mundo de la educación no sistemática. Debe ser estimulado por el Estado y la sociedad. Con él

necesitamos hacer alianzas y compatibilizar criterios y fines. La educación no formal y la educación permanente resultan desafíos apasionantes e insoslayables. Los asumimos con especialísimo interés.

## La gran oportunidad para el cambio

Nuestro país nunca tuvo una Ley General de Educación. Hoy la consideramos necesaria para plasmar normativamente las bases del sistema educativo federal y fijar los objetivos que hacen a la unidad cultural de la Nación.

En función de estos fines, ya se remitió al Parlamento el Proyecto del Poder Ejecutivo para que se considere junto a los presentados por los Legisladores de diversos partidos políticos, en un debate indispensable y fundamental. También deberá asumirse en el Congreso la Ley de Transferencia de Escuelas y se enviarán, a corto plazo, dos nuevos proyectos: Financiamiento Universitario y Ley de Universidades.

El proceso de transformación ya está en marcha. Muchas escuelas, muchos docentes, en esfuerzos individuales o conjuntos, han procurado cambiar de por sí una situación anacrónica distorsionada. Pero eso no basta. Es el momento propicio para darle organicidad al cambio, para inducirlo y fijarle objetivos concretos y mensurables, en definitiva, para orientarlo en la nueva comprensión del desafío educativo.

El cambio que postulamos es total y requerirá muchos años. Algunas acciones ya han comenzado y otras se irán incorporando paulatinamente. El éxito de la transformación dependerá sustancialmente de la participación social.

Iniciamos este proceso concientes de que la sociedad argentina vive muy duras limitaciones económicas y que el sistema educativo padece múltiples dificultades financieras. Los maestros y los profesores no ganan lo que necesitan y merecen, y los presupuestos no son suficientes para cubrir todos los requerimientos.

Pero no se puede postergar por más tiempo el inicio del cambio. Para nosotros es un deber político e histórico insoslayable, ya que con él apostamos a un futuro distinto, fecundo y promisorio. La transformación educativa es palanca imprescindible para superar la crisis nacional.

En síntesis: la Argentina está saliendo de la adver-



sidad y el estancamiento y se enfrenta con las promesas del nuevo milenio. Por esto requiere cambios estructurales en su educación nacional. Ya comenzaron y deben extenderse y profundizarse. Pero la proeza de alcanzar metas ambiciosas no está atada a una gestión ministerial ni a un período de gobierno. Se abre a la responsabilidad de la sociedad completa y a la perspectiva del mediano y largo plazo.

También en esto el Presidente Menem nos plantea deberes históricos trascendentes, por encima de anécdotas y perspectivas menores. La transformación educativa es la gran oportunidad para unir el talento de los argentinos y para exigimos creatividad y grandeza.

## **Bases para la Transformación Educativa. Síntesis.**

### **I. El Contexto Actual de la Educación Argentina.**

Los numerosos problemas que afectan el funcionamiento del sistema educativo y los resultados de su acción, dan cuenta de la profunda crisis por la que atraviesa la educación nacional.

El proceso de transformación apunta a superar estas situaciones problemáticas y a lograr nuevos enfoques y contenidos para la educación argentina.

En tal sentido se señala:

- 1) **La desarticulación del sistema educativo nacional**, que se manifiesta en la fragmentación de la oferta curricular nacional y provincial; en significativos vacíos legales; en el centralismo y la burocratización; en la falta de regulación de la oferta educativa y en serias limitaciones en materia de información socioeducativa.
- 2) **La baja calidad y escasa pertinencia de la oferta en educación**, expresada en la desactualización científico-tecnológica de los contenidos curriculares; la desvinculación de las necesidades sociales y económicas; la escasa diversificación de la oferta educativa; la formación inadecuada de los docentes y escasas posibilidades de perfeccionamiento y el deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes.
- 3) **Los indicadores cuantitativos de funcionamiento y**

**rendimiento del sistema**, tales como el analfabetismo y post-analfabetismo; el fracaso escolar (repitencia y desgranamiento); la insuficiente expansión del nivel inicial y los servicios deficientes para poblaciones en situación de pobreza.

- 4) **La insuficiencia de recursos financieros, así como la inadecuada distribución del presupuesto educativo;** los bajos salarios docentes y un acentuado déficit edilicio y de equipamiento.
- 5) **La escasa vinculación de la educación con la sociedad,** fenómeno que se traduce en la falta de protagonismo de las organizaciones sociales en la educación y el desaprovechamiento de los recursos educativos de la sociedad.

## **II. Principios Fundamentales y Pautas Básicas**

La política para la transformación educativa requiere de principios y pautas que la sustenten y orienten. Se trata de fundamentos que proceden de la esencia de la propia tradición cultural, de la experiencia histórica del pueblo y su horizonte de futuro y de las tendencias y aspiraciones emergentes en la sociedad mundial.

Estos principios y pautas son los siguientes:

- Afirmación de la plenitud humana.
- Fortalecimiento de la identidad nacional.
- Afianzamiento de la cultura del trabajo y de la formación moral, científica, tecnológica y estética.
- Formación humanista y científico-tecnológica.

### ***Afirmación de la Plenitud Humana***

"La educación ha de partir de una visión del hombre, que es persona humana desde el comienzo mismo de su concepción, como unidad bio-psico-social y espiritual, abierta a la trascendencia, en las diversas dimensiones: cultural, social, histórica y también religiosa según sus propias opciones."

Desde esta perspectiva, la educación tiene dos cometidos básicos. Por un lado, orientar hacia una formación moral y humanista que ayude a los hombres a reconocerse como protagonistas de la cultura, en convivencia con los demás. Por el otro, promover la formación científico-tecnológica que contribuya a desplegar las capacidades necesarias para la comprensión y transformación positiva de

la naturaleza y de la sociedad misma.

### ***Fortalecimiento de la Identidad Nacional***

La comprensión que la sociedad tiene de sí misma, el reconocimiento de su identidad espiritual e histórica, su sentido de lo nacional y universal y su conciencia respecto a las posibilidades de proseguir su propia construcción, configuran el marco necesario para definir la razón y el sentido de la educación, la identificación en el mismo compromiso, el destino compartido.

### ***Afianzamiento de la Democracia y la Justicia Social***

Los fundamentos éticos de la democracia y la justicia social y su ejercicio efectivo, tienen en la educación una aliada y un instrumento insoslayable. Por ello, nos hemos propuesto avanzar hacia la democratización de la educación, que no debe quedar reducida a una expresión meramente formal. Esto exigirá, obviamente, redefinir la función social de la educación y posibilitar a los grupos hoy marginados el acceso a los nuevos conocimientos y el ejercicio del derecho a la educación. Hacer efectiva la democracia y la justicia social en la educación, abarca, por esta razón, no solo la necesidad de expandir la educación sino también de mejorar su calidad y su pertinencia socio-cultural y científica.

### ***Desarrollo de la Cultura del Trabajo***

Educar para el trabajo, significa valorizar las diferentes aptitudes y los protagonismos sociales, abrir nuevas posibilidades de formación moral y ocupacional, transmitir conocimientos y prácticas laborales, recrear saberes básicos, favorecer una toma de conciencia sobre los problemas de contratación, salario, derechos y deberes del trabajador. En suma, significa desarrollar las actitudes y capacidades necesarias para hacer del trabajo un factor de crecimiento personal y nacional, que acompañe la construcción de una sociedad más justa, más competente y eficaz. El trabajo educativo debe ser entendido como un proceso que requiere esfuerzo, creatividad, grados crecientes de independencia y responsabilidad, tanto para los educadores como para los alumnos. El trabajo de enseñar y aprender presenta, desde esta perspectiva, requerimientos que expresan la necesidad de reformular la organización de la institución educativa; la selección de los contenidos y las estrategias metodológicas. En otro orden, la articulación entre la educación y el mundo de la producción, facilitará el desarrollo de la cultura del trabajo. En síntesis, la escuela constituye una comunidad de trabajo. Debe asumirse como ámbito de experiencias, indagaciones e innovaciones en el propio espacio

escolar y en el medio que circunda.

### ***Formación Humanista y Científico-Tecnológica***

Se hace impostergable equilibrar una formación científico-tecnológica con una sólida formación humanista, que incluya los saberes propiamente formativos de la persona, el arte, la filosofía, la historia y las ciencias de la cultura, con sus metodologías y perspectivas específicas. Esa complementación supone, asimismo, el desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva propia, para enmarcar la ciencia y la técnica en la concreta realidad histórica y cultural, para contribuir a mejorar el bienestar y la calidad de vida y para mejorar las condiciones humanas.

### **III. Criterios Estratégicos**

La política de transformación educativa se sustenta en los principios expuestos en el capítulo anterior, y se expresa en los siguientes criterios estratégicos:

- Federalización educativa.
- Jerarquización de la institución escolar.
- Multiplicación y diversificación de las oportunidades educativas.
- Participación social.
- Optimización de recursos.

#### ***Federalización educativa***

La federalización educativa, como proceso de conducción política, apunta a profundizar la cohesión del sistema educativo nacional y a conformar un tipo de unidad que no sea la sumatoria de identidades diferentes, ni la mera yuxtaposición de criterios e intereses sectoriales o regionales, sino la integración -orgánica y creativa- de valores, objetivos concretos y de ideales comunes.

En esta perspectiva, el Consejo Federal de Cultura y Educación, constituye el ámbito adecuado de concertación y coordinación de programas y proyectos de las distintas jurisdicciones, sin afectar las facultades y responsabilidades propias de cada una de ellas.

#### ***Jerarquización de la institución escolar***

Este criterio de transformación deberá reflejarse en un nuevo modelo institucional (organizativo y curricular), que supone, fundamentalmente, la jerarquización de los establecimientos educativos para lograr un afianzamiento en

sus identidades, en su iniciativa, en su creatividad, en su autonomía de gestión y en su comportamiento con la comunidad.

### ***Multiplicación y diversificación de las oportunidades educativas***

Se torna imprescindible establecer **nuevas formas organizativas de la educación**. Será necesario promover ofertas y oportunidades que incorporen nuevas instancias educativas no escolarizadas. Se podrá así, satisfacer más plenamente exigencias de conocimientos básicos y aquellos referidos a los aspectos productivos, sociales y de organización comunitaria. En este orden de acciones, un sector prioritario es el de menores recursos y de mayor grado de desprotección. El contenido del proceso de democratización debe ser una **educación de alta calidad para todos**. El aparente dilema de calidad versus cantidad, encuentra su síntesis en un sistema que se multiplica, se diversifica, se flexibiliza y aúna sus esfuerzos con otras instituciones educativas no escolarizadas.

### ***Participación social***

La **revalorización de la comunidad como agente educativo** y la **participación social como instrumento principal** para ello, constituyen piedras angulares de la transformación educativa. Esto implica repensar la educación desde las potencialidades y la creatividad de la comunidad en su conjunto.

### ***Optimización de los recursos***

El reconocimiento de este protagonismo plural, implica redimensionar y reestructurar los organismos de la administración central, provincial y municipal según una adecuada distribución de responsabilidades, informaciones y tareas que eviten la superposición de esfuerzos y optimicen al aprovechamiento del potencial humano y de los recursos económicos-financieros, dentro del marco de metas posibles.

En el actual contexto de crisis, resulta de interés básico racionalizar adecuadamente el presupuesto disponible; **incorporar nuevas fuentes y mayores asignaciones fiscales** y estimular la participación intensa y creativa de la comunidad, en la búsqueda de recursos complementarios. En lo que atañe a la responsabilidad del Estado, la distribución presupuestaria se ajustará a criterios de democratización y modernización. Se pondrá énfasis en la **atención de las poblaciones y grupos más desfavorecidos**, y en programas que fortalezcan el desarrollo productivo y tecnológico.

## IV. Políticas y Líneas de Acción

La transformación educativa configura un cuadro complejo de interrelaciones, en el que se perfilan diferentes objetivos y caminos variados para alcanzarlos. Por esta razón, nos proponemos desarrollar un proceso permanente que permita reconceptualizar la educación, sus enfoques, sus protagonistas y su gestión.

Para el logro de estos propósitos se definen, como **criterios operativos**, la formulación de políticas de mediano y largo plazo; la concertación; la implementación de estrategias en distintas dimensiones y áreas en forma gradual y generalizada.

### POLITICAS

Para llevar adelante el proceso de transformación se han definido tres políticas convergentes:

- 1) Reestructurar el sistema educativo nacional con carácter federal, en el marco de los principios de integración, eficiencia y gobernabilidad.
- 2) Transformar estructuralmente las instituciones educativas y mejorar la calidad de las funciones, los servicios y los resultados de su acción.
- 3) Ampliar las potencialidades y la eficacia del fenómeno educativo a través de la apertura de espacios educativos no convencionales y la estrecha vinculación con la vida económica, social y cultural de la Nación.

#### **1) REESTRUCTURACION DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL**

Para alcanzar este propósito se trabaja en dos líneas fundamentales: la integración del sistema y la definición de nuevas estructuras de gestión.

##### *La Integración del Sistema:*

El proceso transformador apunta a la **integración, con carácter federal, del sistema de la educación nacional**. En él, cada jurisdicción funcionará, dentro del marco de su competencia, en forma armónica y coordinada. Asimismo, esta integración se complementará con una necesaria articu-

lación dentro de cada jurisdicción.

Lo anterior significa: a) definir la estructura y objetivos de la educación nacional; b) establecer nuevas funciones del Ministerio Nacional y las provincias y lineamientos organizativos y académicos que aseguren la articulación del sistema en todos sus niveles de enseñanza y enfoques curriculares; c) integrar el subsistema universitario; d) sancionar la Ley Federal de Educación; e) transferir los servicios educativos nacionales a las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires; f) conformar redes educativas nacionales de intercambio y cooperación; g) promover acciones de cooperación internacional.

### *Reestructuración del gobierno y la gestión*

Para ello, se propone buscar fórmulas que otorguen mayor eficacia y flexibilidad a la conducción del sistema y estructuras que contribuyan al logro de resultados sustanciales.

Las nuevas estructuras educativas responderán a los intereses individuales y sociales; estimularán mejores resultados de aprendizaje; asegurarán la gobernabilidad, la jerarquización de las escuelas y la participación social; evaluarán los procesos y resultados de la acción educativa.

Para el logro de estos objetivos se definen las siguientes acciones:

- Desarrollar procesos de descentralización-integración desde la conducción central hasta las escuelas.
- Articular la conducción nacional con las provinciales y las unidades educativas.
- Concretar la participación social en los diversos niveles de conducción.
- Propiciar modelos académicos y organizacionales abiertos, flexibles y democráticos.
- Replantear la supervisión escolar.
- Desarrollar instancias federales de planeamiento.
- Reestructurar la distribución del presupuesto en función de una mayor racionalidad; en el marco de parámetros de calidad y justicia social.

- Conformar un sistema de información adecuado para la toma de decisiones.
- Organizar sistemas de seguimiento y evaluación.
- Ordenar y actualizar la normativa vigente.

## 2. TRANSFORMACION DE LAS INSTITUCIONES Y MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD

Para alcanzar estos propósitos, será necesaria la modificación estructural de las instituciones educativas y de los currículos de la totalidad de las ofertas de formación y capacitación.

### *Reformulación Curricular*

Se propone:

- Definir un **enfoque curricular común** y los consiguientes modelos didácticos para todo el territorio nacional.
- **Revalorizar el significado ético-formativo y capacitador del trabajo escolar**, mediante el desarrollo de actitudes y aptitudes realmente relacionadas con las necesidades y aspiraciones de las personas y la comunidad.  
Esto implica: promover aprendizajes acordes con los nuevos requerimientos productivos y tecnológicos; brindar capacitación laboral y profesional; promover espacios productivos y formas cooperativas de producción en las escuelas; implementar modelos didácticos que renueven los enfoques del trabajo escolar.
- **Incorporar la orientación vocacional y ocupacional**, en todas las instancias del proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de las aptitudes y capacidades de cada uno de los educandos y en relación con los requerimientos y posibilidades del sistema laboral y productivo y de las diversas actividades sociales, tecnológicas y culturales. Para ello será coadyuvante: organizar institucionalmente la escuela y preparar a sus docentes; incorporar talleres; posibilitar el contacto directo con el mundo de la producción; realizar acciones conjuntamente con los centros de educación superior.

### *Reorganización institucional*

Esta reorganización complementa la reformulación curricular e incluye, entre otras, las siguientes propuestas:

- Conformar **equipos que acompañen al docente** en su tarea



(asesor pedagógico, coordinador de áreas, auxiliares docentes).

- **Ampliar el uso del espacio, del tiempo y de los recursos de infraestructura y tecnología** para hacer posible la implementación de sistemas de aprendizaje, que supongan estilos de trabajo pedagógico diferentes.
- **Diversificar las ofertas educativas en cuanto a duración, opciones y formas de acreditación.** En el ámbito universitario, se propicia también esta diversificación; la promoción y organización adecuada del nivel cuaternario y el análisis de las posibilidades y alternativas de las titulaciones académicas y las habilitaciones profesionales.
- **Redefinir los perfiles de los institutos de formación docente**, de modo que constituyan unidades que tomen a su cargo la **doble función** de formar maestros y profesores y, a la vez, actualicen y perfeccionen a los docentes en servicio. Se favorecerá la **formación docente continua**, lo que implica la articulación de la formación y la capacitación y un nuevo tipo de carrera docente, con la definición de criterios que se añadan al de acumulación de antigüedad.
- **Avanzar progresivamente hacia la igualdad de oportunidades**, a través de programas y acciones que permitan: organizar e implementar diversidad de ofertas; definir alternativas didácticas para superar el fracaso escolar; ampliar los servicios de educación maternal e inicial, atendiendo particularmente a los sectores de menores recursos; atender a la integración de discapacitados.

### 3. NUEVAS DIMENSIONES DE LA EDUCACION

El desarrollo de esta política implica la vigencia de un nuevo enfoque de la educación y la incorporación de nuevos espacios y protagonistas.

Si la educación logra desarrollar un nuevo enfoque que abarque las distintas dimensiones -social, cultural, política, económica y espiritual-, se constituirá en un aporte significativo al proceso de transformación nacional. Esto constituye un cambio sustantivo en la conceptualización del hecho educativo y de la escuela. Es un desafío pedagógico, pero fundamentalmente político, el que ha de encararse. En tal sentido, se propone:

- **Posibilitar el acceso del conjunto de la población a los saberes, conocimientos y experiencias generados en el ámbito de la filosofía, la ciencia, la tecnología y el arte** y favorecer la recreación de la cultura en función de la iden-

tividad nacional y con el protagonismo de todos los sectores sociales.

- **Fortalecer la interdependencia de la escuela con los distintos grupos sociales y comunitarios.**
- **Ampliar la influencia de la educación para contribuir a la superación de la marginalidad e injusticia social.**
- **Contribuir a la reconstrucción del tejido social mediante la recomposición ética de las relaciones interpersonales y la promoción de instancias de organización de la comunidad.**
- **Redefinir el rol de los trabajadores de la educación y posibilitar el máximo desarrollo de su labor creativa, capacitándolos para ejercer la profesión en distintos ámbitos.**
- **Proponer la incorporación del componente educativo en los programas socio-económicos e integrar acciones con otras áreas de gobierno y organizaciones empresarias y sindicales.**

El nuevo enfoque amplía los espacios de la educación e incrementa los protagonismos. La educación se responsabiliza del conjunto de la sociedad.

Se destacan las siguientes pautas de acción:

- **Tender a la utilización educativa de los medios de comunicación social y de programas de educación a distancia, para promover programas de divulgación científica, educación para la salud, ecología, capacitación de trabajadores de la educación, etc.**
- **Articular el sistema educativo con las organizaciones intermedias y los sectores empresarial, sindical y gubernamental asociados al trabajo y la producción, con el objeto de que nuevos protagonistas se incorporen al amplio espacio educativo.**
- **Promover nuevos espacios para la actividad universitaria, articulados con los requerimientos científicos y tecnológicos de la sociedad y el Estado.**
- **Estimular y desarrollar propuestas educativas que incluyan nuevas áreas del conocimiento, el arte y la cultura, que posibiliten el despliegue de actividades manuales, técnicas, deportivas, recreativas y de vida en la naturaleza, de modo que se contribuya a la activa y plena inserción del educando en la cultura de nuestro tiempo.**

## POLITICAS

---

**Reestructuración del sistema educativo nacional**

1. Integración del sistema educativo nacional.

2. Reestructuración del Gobierno y la Gestión.

**Transformación de las instituciones y mejoramiento de la calidad.**

3. Reformulación curricular.

4. Reorganización institucional.

**Nuevas dimensiones**

5. Nuevos espacios y protagonistas.

---

## REESTRUCTURACION DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

---

### POLITICAS

### PRINCIPALES LINEAS DE ACCION

---

#### 1. Integración del sistema educativo nacional

- Reestructurar el gobierno del sistema educativo nacional a partir de la transferencia de servicios.
- Promover la sanción de la Ley Federal de Educación.
- Establecer lineamientos organizativos, académicos y curriculares comunes para todo el país.
- Constituir redes educativas nacionales.
- Promover la integración latinoamericana y la cooperación internacional.

#### 2. Reestructuración de la gestión

- Avanzar en el proceso de descentralización institucional.
  - Promover los modelos institucionales y académicos alternativos.
  - Ordenar y actualizar la normativa.
  - Rediseñar el sistema nacional de información socioeducativa.
  - Organizar un sistema nacional de medición y evaluación de la calidad de la educación.
  - Reestructurar las modalidades de ejecución presupuestaria.
  - Redefinir la supervisión escolar.
-

## El Perfil Institucional de la Escuela: su adecuación a condiciones de marginalidad

Lic. Lidia Fernández de Ruz \*

*La autora propone la presentación sintética de un conjunto de conceptos insoslayables en la consideración del funcionamiento de los establecimientos educativos.*

*Lo hace desde una visión condensada del aporte dado por los enfoques institucionales, especialmente los provenientes de la psicología social, el sociopsicoanálisis, la pedagogía y el psicoanálisis de las instituciones.*

*Procura mostrar las características y valores de ese aporte en el análisis del caso particular de la escuela con población marginal en situaciones social e institucionalmente desfavorables.*

*El problema de hacer un desarrollo introductorio pero sistemático de esquemas de análisis que sinteticen el conocimiento disponible y muestren el uso del análisis institucional como herramienta, se solucionó con la presentación de diagramas con los que se intenta dar cuenta de procesos de compleja dinámica.*

*El tratamiento de aspectos teóricos poco considerados en los análisis educacionales y la inclusión de referencias metodológicas para su uso, son las razones por las que el trabajo ha sido considerado útil en seminarios de perfeccionamiento docente y en cursos universitarios, sobre todo en los casos en que reúnen personas con práctica concreta en condiciones de marginalidad.*

### I. Introducción

Estimar, como propone el enunciado del tema, la adecuación del perfil institucional de la escuela a condiciones de marginalidad exige:

(\*) Lic. en Cs. de la Educación. Univ. de Bs. As. Prof. Titular de "Análisis Institucional de la Escuela", Depto. de Cs. de la Educación, UBA. Consultora internacional sobre Aspectos Institucionales en programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación.

- producir un análisis de la escuela como institución y de las formas en que responde a esas especiales condiciones,
- Juzgar, entonces, el tipo de relación que se deriva de esas respuestas en sus efectos de modificación o consolidación de la marginalidad.

Cumplir estos requisitos desde un enfoque institucional configura una exigencia que se ubica por encima del estado actual de nuestro conocimiento.

Nuestro desarrollo en los enfoques institucionales se ha visto fracturado como consecuencia de la interrupción reiterada de la reflexión académica. No contamos con suficientes datos de investigación en el país para producir este conocimiento y recién retomamos la línea de pensamiento y exploración sobre la realidad educativa desde estos enfoques. (\*)

No obstante, sí disponemos de un cuerpo conceptual y de algunas experiencias factibles de usar con provecho para plantear el problema que nos ocupa y advertir sobre las características que debería cumplir la investigación pertinente.

El desarrollo que sigue tiene esta última y sola pretensión: **definir los rasgos básicos de un enfoque institucional del problema y ensayar -tentativamente y como ejemplo- algún análisis de la relación "escuela-marginalidad" desde la perspectiva señalada.**

Mi expectativa personal es que el desarrollo de este intento permita derivar interrogantes sobre el problema de nuestra propia relación con la marginalidad como objeto de significación y su efecto sobre nuestra capacidad para trabajar como actores institucionales en la modificación de las características estructurales y dinámicas que la favorecen.

## II. Acerca del Enfoque Institucional

### 1. EL CONCEPTO DE INSTITUCION

La literatura especializada pone en contacto con

(\*) En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, los enfoques institucionales comenzaron a trabajarse en el nacimiento de la década del 60. José Bleger y F. Ulloa en el Dto. de Psicología, Ida Butelman en el de Educación fueron los pioneros en el planteo de la reflexión y análisis de las organizaciones desde esta perspectiva.

múltiples acepciones del término institución. Tres de ellas son las de mayor frecuencia e interés para nuestro problema;

- a) **institución como sinónimo de regularidad social** y aludiendo a normas o leyes que pautan el comportamiento de los individuos y grupos y que por consiguiente, representan la operación de valores sociales y definen límites a lo permitido y lo prohibido.

En este sentido son instituciones la ley 1420 de educación común; el currículo vigente para cada nivel del sistema, la norma pedagógica según la cual el maestro o profesor se define como la autoridad responsable del grupo de aula; la norma social por la cual en una población determinada el director de la escuela local es consultado sobre todos los problemas importantes de la comunidad y aquella otra norma no escrita por la cual el grupo que ocupa el aula de 5º grado por ejemplo, año tras año se convierte en el grupo discolito de la escuela y es objeto de múltiples "explicitaciones" basadas en diferentes teorías e ideas.

Obviamente la amplitud de penetración en la vida de los individuos variará en cada caso según el tipo de institución de que se trate y según la ubicación del actor respecto de ella.

En este último sentido una escuela en particular, un grupo de aula específico, se ven regulados tanto por instituciones **externas** (que provienen del sistema mayor y "entran" en su realidad interna) como por instituciones **internas** que derivan de acuerdos consolidados en la vida cotidiana y pueden "salir" hacia la realidad externa.

- b) **institución como sinónimo de establecimiento** y aludiendo en este caso a una organización con función especializada que cuenta con un locus espacial y un conjunto de personas cuyo comportamiento se regula a través de diferentes sistemas.

En este sentido son instituciones una escuela, un hospital, una iglesia, un club, una empresa y en su estructura y funcionamiento presentan rasgos semejantes a otras de su misma índole pero muestran también aspectos provenientes

de su específica singularidad.

El descubrimiento de la idiosincracia única de cada establecimiento -aún cuando como en el caso de la escuela se trate de una unidad institucional en un vasto sistema- no tiene medio siglo. El intento de discriminar variables que hacen a esa unicidad es aún más joven e igualmente resistido por todas las tendencias que ven en la homogeneización de las acciones el único modo de "lidiar" con una realidad compleja que desafía nuestra ignorancia.

*En términos muy gruesos diríamos que los grupos humanos que conforman la comunidad de un establecimiento hacen una versión particular de los modelos y normas generales. Para lograrlo utilizan como "materia prima" esos modelos y normas y los "procesan" añadiendo significaciones, símbolos, normas y valores provenientes de su historia institucional y derivados del interjuego con sus condiciones objetivas.*

Con la expresión "condiciones objetivas" me refiero tanto a las condiciones materiales: espacio, recursos, ambiente interno y externo, cuanto a las condiciones psicoafectivas concientes o inconcientes de los individuos y grupos.

- c) **institución como significado** conciente o inconciente adscripto a diferentes aspectos de la realidad por efecto de las condiciones sociales y las racionalizaciones que las encubren total o parcialmente.

*Estas significaciones parecen vehiculizarse a través de imágenes plásticas, sensaciones o afectos evocados por los distintos aspectos a los que se ligan. Inciden en la configuración de representaciones que operan -desde la vida preconciente o inconciente de individuos y grupos- como polos directrices del comportamiento hacia formas socialmente requeridas.*

Su fuerte pregnancia y su resistencia a las modificaciones parece relacionada con la índole del "material" que se moviliza en su conformación. Este material provendría de imágenes, fantasías y conflictos arcaicos y, como tales, estructurados en etapas muy tempranas en las



que el sujeto, por su total dependencia, está sometido a intensas emociones, ansiedades y terrores amplificadas.

El miedo con que se responde en forma súbita a la presencia de un inspector; la parálisis frente al examen y las expresiones que la aluden ("me taré", "se me hizo el blanco", "tuve una laguna"); la expresión adusta y admonitoria con que suele representarse al director; la sensación de peligro que cunde en el grupo de maestros o profesores que hablan de deficiencias de su rector y creen que él ha escuchado su intercambio; las emociones de abulia, desgan, desesperanza que se experimentan frente al esfuerzo que demanda una propuesta de cambio, podrían resultar -por ejemplo- indicadores de la operación de significaciones institucionales adscriptas a la representación de la autoridad y a la relación con ella que, utilizando sensaciones y fantasías arcaicas elaboradas en las primeras relaciones de indefensión frente a "otros poderosos", dirigen inconcientemente el comportamiento hacia la aceptación de la impotencia o pasividad como rasgo de conducta individual y a la protección del status quo como conducta colectiva.

*Los diferentes autores, al explicar la acción de estas significaciones insisten en definir las como una dimensión de sentidos que el individuo encuentra dada en su mundo social y hace suya a través de procesos de socialización temprana que se completan y consolidan en los de socialización profesional y política.*

Detrás de este conjunto de significados, y encubiertos por él, queda el "no dicho" social -aquello de lo que no se habla-. Este "no dicho" varía seguramente con el tipo de estructura social y su contingencia histórica pero -aparentemente siempre- tiene concomitancia con contenidos que quedan reprimidos en los individuos produciendo disminución de su capacidad para modificar las condiciones objetivas.

## 2. EL ANÁLISIS INSTITUCIONAL

*La expresión análisis institucional refiere en general a*

*un tipo de indagación que se utiliza ya para alcanzar conocimiento sobre las normas en tanto cristalización de significados y valores sociales; ya para acercarse a los establecimientos organizacionales con el interés de comprender su estructura y dinámica; ya para entender la manera en que la conducta de los individuos, los grupos y las organizaciones muestran la operación de diferentes tipos de significación institucional.*

La mayoría de las corrientes "institucionalistas" suponen, además, que el proceso mismo de obtener este conocimiento, en la medida en que requiere la intervención reflexiva de los miembros de los establecimientos en análisis, o en general la de los sujetos que "padecen" las instituciones, provoca la emergencia de tendencias transformadoras de lo instituido.

*De ahí que el término institucional aluda en general a un modelo de indagación y análisis que constituye al mismo tiempo una práctica encaminada a facilitar los procesos de cambio organizativo y psicosocial.*

Frente a una problemática, la elección de este tipo de análisis se funda en algunas ideas acerca de los establecimientos institucionales, los procesos de cambio institucional y los requisitos a cumplir para acceder al conocimiento de ambos.

#### **En apretada síntesis:**

- En función de su historia particular, de las características peculiares de sus miembros, de la singularidad de su ambiente y sus recursos, cada establecimiento institucional hace una versión única e idiosincrática de los modelos institucionales generales. Esta versión es en sí y funciona como cultura y lenguaje institucional. Es por consiguiente vía y barrera en el acceso al conocimiento de los rasgos estructurales y dinámicos distintivos del establecimiento.
- Dentro de esta cultura institucional, tienen importancia decisiva el conjunto de imágenes sobre la institución misma, sus tareas, los distintos personajes que desempeñan roles y cada una de las condiciones. Ellas conforman un conjunto de significaciones que determina la existencia de un estilo institucional y afecta -a través de establecer límites precisos a lo permitido y lo prohibido- la índole de los resultados institucionales.
- Un cambio institucional compromete este mundo de

imágenes y significaciones simbólicas que - en la historia de la pertenencia - han pasado a formar parte de la intimidad de cada individuo y ocupan "espacios" más o menos nucleares en el mantenimiento de su identidad y, en muchos casos, en el equilibrio de su personalidad.

- Los proyectos y programas tendientes a provocar procesos de cambio deben considerar el ámbito conformado por el espacio de cada organización institucional como campo de operación decisivo y a los sujetos miembros como actores institucionales de cualquier acción en ese sentido.
- El fracaso de muchos intentos de innovación y cambio se relaciona con el desconocimiento de los hechos antes enunciados o con la falta de informaciones perceptuales, cognitivos y afectivos para acceder a la comprensión del particular código y estilo cultural de cada institución singular.  
Este fracaso se traduce en el desencadenamiento de situaciones críticas, en la intensificación de los núcleos resistentes, y en la consecuente frustración de los proyectos que concluyen -paradojalmente- consolidando el status quo.
- Las prácticas encaminadas a generar procesos de cambio requieren de encuadres y técnicas de trabajo institucionales que permitan -en cada caso particular- acceder al lenguaje institucional idiosincrático y a través de él a la posibilidad de incidir en la elucidación de significados no expresos y la consecuente apertura de procesos de reflexión y desarrollo.
- Dentro del equipo técnico disponible cobra especial importancia la utilización de "analizadores naturales" -hechos, circunstancias, conflictos, que operan como señal de alarma e indicación del nivel de significaciones particulares que hacen a la singularidad de una institución- y la de "dispositivos analizadores artificiales" especialmente instalados con el fin de provocar material sugerente en el mismo sentido.
- Cualquiera sea la amplitud del bagaje conceptual y técnico del analista institucional, la reconstrucción del "objeto institución" concreto sólo es posible a través de su interacción privilegiada con los miembros del establecimiento en cuestión. Sólo en esa relación -que en sí aportará material de alta significación- se podrá llegar a la comprensión de la realidad de la institución y a la de sus requerimientos y estilo de cambio.

La práctica realizada con estos supuestos, por su intensidad y la profundidad en que puede moverse el análisis, ha permitido, a pesar de su "juventud" histórica, definir algunas ideas sobre las organizaciones institucionales, su funcionamiento y el modo en que pueden generar una cultura especial alrededor de alguna de sus condiciones.

Una revista suscita de algunas de las más importantes permitirá abarcar con más precisión el enfoque.

### 3. ALGUNOS RESULTADOS

#### 3.1. Sobre lo institucional como ámbito

a) cualquier hecho humano puede ser analizado en diferentes ámbitos de complejidad.

Cuando estudiamos la educación, por ejemplo, podemos atender -desde lo más circunscripto a lo más amplio-:

- . al proceso por el cual un sujeto se incorpora y discrimina de su grupo social,
- . a la trama de relaciones con "Otros" significativos que vehiculizan esos procesos,
- . a la estructura y funcionamiento de las matrices grupales en que se insertan esas relaciones interpersonales y a las formas en que influyen sobre ellas,
- . a las organizaciones en que se incluyen esos grupos y a los procesos de ayuda, dirección y control que originan,
- . a la comunidad social que contiene esa organización y le fija fines, tareas, normas y expectativas,
- . a la sociedad global que contiene esa comunidad...

*En cada caso habremos estado refiriéndonos - en el mismo orden - a los ámbitos de análisis individual, interpersonal, grupal, organizacional, social inmediato, social amplio.*

b) cada ámbito llama la atención sobre un nivel de integración y complejidad del hecho distinto de los anteriores. Advierte además sobre la operación de variables que en los otros no se hacían presentes o, por lo menos, evidentes.

Siguiendo con nuestro ejemplo, si la mirada

imágenes y significaciones simbólicas que - en la historia de la pertenencia - han pasado a formar parte de la intimidad de cada individuo y ocupan "espacios" más o menos nucleares en el mantenimiento de su identidad y, en muchos casos, en el equilibrio de su personalidad.

- Los proyectos y programas tendientes a provocar procesos de cambio deben considerar el ámbito conformado por el espacio de cada organización institucional como campo de operación decisivo y a los sujetos miembros como actores institucionales de cualquier acción en ese sentido.
- El fracaso de muchos intentos de innovación y cambio se relaciona con el desconocimiento de los hechos antes enunciados o con la falta de informaciones perceptuales, cognitivos y afectivos para acceder a la comprensión del particular código y estilo cultural de cada institución singular.  
Este fracaso se traduce en el desencadenamiento de situaciones críticas, en la intensificación de los núcleos resistenciales, y en la consecuente frustración de los proyectos que concluyen -paradojalmente- consolidando el status quo.
- Las prácticas encaminadas a generar procesos de cambio requieren de encuadres y técnicas de trabajo institucionales que permitan -en cada caso particular- acceder al lenguaje institucional idiosincrático y a través de él a la posibilidad de incidir en la elucidación de significados no expresos y la consecuente apertura de procesos de reflexión y desarrollo.
- Dentro del equipo técnico disponible cobra especial importancia la utilización de "analizadores naturales" -hechos, circunstancias, conflictos, que operan como señal de alarma e indicación del nivel de significaciones particulares que hacen a la singularidad de una institución- y la de "dispositivos analizadores artificiales" especialmente instalados con el fin de provocar material sugerente en el mismo sentido.
- Cualquiera sea la amplitud del bagaje conceptual y técnico del analista institucional, la reconstrucción del "objeto institución" concreto sólo es posible a través de su interacción privilegiada con los miembros del establecimiento en cuestión. Sólo en esa relación -que en sí aportará material de alta significación- se podrá llegar a la comprensión de la realidad de la institución y a la de sus requerimientos y estilo de cambio.

al sujeto que aprende se circunscribe artificialmente a él, deja sin revelar multiplicidad de fenómenos. El valor de intermediario afectivo -entre él y el que le enseña- que reviste el contenido y el éxito en su aprendizaje, sólo se ve cuando nuestro objetivo abarca el **ámbito interpersonal**. La incidencia que sobre él tiene la pertenencia a un subgrupo en competencia o colisión con otros y su efecto disociador o facilitador del aprendizaje, sólo se advierten con la extensión de nuestra mirada al **campo grupal**; el modo en que el aprendizaje varía y es utilizado como modo encubierto de aprobación o cuestionamiento a la autoridad de los docentes y a la existencia de la escuela, o la medida en que la fantasmática circulante - de temor y ansiedad por ejemplo - inhibe la posibilidad de comprender y pensar, sólo se perciben cuando ampliamos nuestra mira para abarcar al **establecimiento**. La forma en que con su fracaso escolar el sujeto cumple el "mandato social" de su grupo cultural que se resiste a la integración, o la medida en que su éxito estaba preanunciado por su pertenencia a una clase dirigente, sólo se ve si ubicamos al sujeto en los **ámbitos sociales más amplios**.

- c) a pesar de la diversidad señalada, por tratarse de fenómenos humanos, el análisis enfoca la presencia de significaciones que atraviesan el fenómeno en todos sus ámbitos.

En este sentido lo psicoafectivo y lo sociopolítico parecen ser ejes centrales de significación.

**Siguiendo con nuestro ejemplo:**

Cuando nos referimos a la Escuela, aludimos a la institución escuela como norma y valor y nos ubicamos entonces en el ámbito social a nivel de las estructuras culturales. Cuando en cambio hablamos de "La Escuela Nº 3", nos estamos refiriendo a un establecimiento en el que se hace particular esa norma social. El ámbito es aquí el **organizacional**.

*La organización será nuestro objeto de estudio y dentro de ella procuramos detectar la operación de variables de todos los ámbitos en todos los ejes de significación.*

En el ámbito organizacional - el establecimien-

to institucional - la dimensión psicoafectiva se expresa especialmente a través de un modo de comunicación emocional primario que se relaciona con fenómenos definidos como de "resonancia" y "circulación fantasmática".

Los contenidos de esta comunicación, que es más bien transmisión por identificación inconsciente, tienen también que ver con otro de los modos privilegiados en que se expresa lo psicoafectivo: el uso de características institucionales - valoradas como negativas - con propósitos de defensa psicológica.

La racionalización de la propia incapacidad y su justificación por la falta de instrumentos y recursos; la culpabilización de algún "personaje" de la institución -un director, un inspector, un reglamento- para explicar nuestro fracaso; la depositación - y la enajenación - de nuestra capacidad e iniciativa en la persona de un colega especialmente autoritario ("no me deja hacer") son pobres ejemplos de la multiplicidad de formas en que se presenta esta tendencia.

A su vez la dimensión sociopolítica se expresa sustantivamente en el conjunto de normas-instituciones externas que ponen en circulación representaciones, modelos y valores. Estas presionan las significaciones internas y ponen límite a la autonomía instituyente de los grupos y establecimientos.

El sistema de distribución de autoridad y poder institucional funciona como medio privilegiado para concretar esa expresión y permite dramatizar -dentro de la organización- las diferencias sociales, los conflictos de clase y la dinámica de la "apropiación" y "expropiación" de poder.

d) según todo lo dicho, siempre y en cualquier hecho social encontraremos, además del nivel comprensible a partir de los datos observables, por lo menos dos niveles de significación ocultos que necesitan ser provocados para emerger:

el nivel de significación proveniente del movimiento fantasmático del mundo inconsciente de los sujetos, activado por la interacción, y

que invade el comportamiento colectivo en casos de funcionamiento institucional regresivo.

- el nivel de significación proveniente del movimiento ideológico activado por la oposición entre los efectos encubridores y develadores que tienen diferentes acontecimientos institucionales sobre la problemática del poder y las condiciones institucionales de la alienación.

La existencia de estos múltiples significados explicaría -por lo menos en parte- la presencia de lenguajes y estilos culturales idiosincráticos que operan protegiendo a las unidades institucionales de la disrupción que provoca el cuestionamiento externo o interno.

- e) la comprensión acabada de un fenómeno exige el conocimiento de su "versión" en todos los ámbitos y el de los contenidos que operan en todos los ejes de significación que lo atraviesan.

La selección excluyente de un ámbito o un eje como únicos campos de determinación, lleva necesariamente a un reduccionismo que bloquea la posibilidad de comprender e incidir sobre el fenómeno.

Tal el caso de la explicación del fracaso escolar por la falta de estimulación social temprana o por conflictos familiares o por la inmadurez del que aprende, o el caso de la explicación de las dificultades de relación entre directivos y docentes de una escuela por la sola existencia de rasgos autoritarios en alguno de ellos.

- f) como cualquier práctica, la del análisis institucional exige la delimitación de un objeto de estudio que es a la vez campo de operación.

Si bien con fines de investigación ese objeto puede ser la norma o la significación institucional en sí, la mayoría de las posturas o corrientes delimitan al establecimiento institucional como objeto de análisis y campo de acción.

En términos teóricos esto significa recortar un objeto real que expresa el nivel de integración organizacional de un fenómeno más amplio: la educación si el establecimiento es una escuela;



la producción si se trata de una fábrica; la asistencia médica o sanitaria si el establecimiento es un hospital; la justicia si se trabaja o estudia un juzgado...

El primer efecto del recorte es el riesgo de privilegiar algún tipo de variables tendiendo al reduccionismo antes citado.

El reconocimiento de los supuestos enunciados en a), b), c), d) y e) exige considerar -dentro del ámbito de la organización- las variables sociales generales, grupales, interpersonales e individuales tal como se expresan en el "perímetro" de la unidad institucional y en los diferentes ejes de significación.

Este recaudo, respetado estrictamente, se convierte en garantía de la posibilidad de acceso a un conocimiento realmente operativo.

### **3.2. Sobre el funcionamiento de las organizaciones institucionales.**

El análisis del movimiento, dinámica o funcionamiento institucional parte -desde la perspectiva que estoy desarrollando- del reconocimiento de una vasta serie de hechos. Quiero destacar algunos:

- a) el individuo humano se relaciona con su mundo material y social de un modo formal, según su rol y las normas explícitas que guían su desempeño, y de un modo fantaseado, según las imágenes inconcientes que ha estructurado sobre los diferentes objetos que constituyen ese mundo.
- b) en todo grupo y en toda organización como conjunto de grupos, existen movimientos hacia la cohesión y consolidación y otros hacia la dispersión y disolución.
- c) la interacción de los individuos en los grupos y en las organizaciones se realiza a nivel del intercambio de mensajes estructurados según la lógica de la razón, pero también a través de un tipo de "participación" emocional primitiva provocada por resonancia fantasmática. El "contagio" irracional de ansiedad, miedo, descontrol; las sensaciones de "hermandad" o filiación intensa; la sensación compartida de irrealidad; los climas institucionales o grupa-

les... son sólo unos pocos e inexpressivos ejemplos de esta última y poderosísima forma de comunicación humana que se basa en profundos procesos de identificación inconciente.

- d) en las bases del funcionamiento de cualquier organización existe algún tipo de división del trabajo y distribución de responsabilidades que origina una distribución de poder, autonomías y autoridad. Esto significa la existencia de diferentes grados de alienación, de fenómenos de "apropiación" y "expropiación" del poder que genera una verdadera vida político-institucional. La generación de ideologías que encubren las diferenciaciones en la participación en esa política institucional, son el fenómeno consecuente.
- e) un grupo o una organización mantiene relaciones e intercambios con su medio externo. A través de esos intercambios funcionan como caja de resonancia, a veces amplificada dramáticamente, de los fenómenos externos y tienden a penetrar el exterior con sus productos materiales y simbólicos.

*A partir del reconocimiento de estos hechos, la observación e interpretación del movimiento institucional podría llevar a entenderlo como el resultante del interjuego dialéctico entre fenómenos y sucesos que representarían tendencias opuestas:*

- tendencia a la integración vs dispersión institucional
- tendencia a dramatizar en espejo el contexto vs tendencia a elaborar la influencia del contexto y modificarlo
- tendencia a actuar los significados de la circulación fantasmática vs tendencia a discriminar estos contenidos, someterlos a prueba de realidad y operar reflexivamente
- tendencia a encubrir las condiciones de alienación y generar ideologías racionalizadoras vs tendencia a develar esas condiciones y generar conocimientos que permitan su transformación.

*Aceptar esta perspectiva es reconocer al conflicto - entre hechos que se ubicarían dibujando estas tendencias opues-*

*tas - un papel central en el funcionamiento de las organizaciones.*

En este sentido el grado de dinámica institucional estaría dado por la existencia de mecanismos y capacidad para convertir los conflictos en problemas y trabajar en su solución (Bleger, 1960) y un bajo grado de dinámica se traduciría en estereotipia, enajenación, empobrecimiento en los resultados institucionales, enfermedad de los individuos y relaciones de sometimiento o aislamiento respecto del contexto.

*Todo parecería apoyar la suposición de un equilibrio inestable entre una modalidad regresiva y una modalidad progresiva de funcionamiento.*

La modalidad regresiva estaría determinada por una pérdida de capacidad institucional para evaluar las situaciones, discriminar necesidades y problemas y originar líneas exploratorias de solución. Se vería acompañada por un "sometimiento" a los aspectos impulsivos en la conducta de los individuos, la preponderancia de la circulación fantasmática sobre la comunicación instrumental y conllevaría al aislamiento real respecto del contexto social, en general oculto debajo de una obediencia puntual y minuciosa de las reglas e instituciones externas.

La modalidad progresiva en cambio se vería acompañada del control y discriminación de los aspectos fantasmáticos y de la influencia de las instituciones externas en función de la planificación de acciones adecuadas a la realidad institucional particular que - como una aparente paradoja - revierte en modificaciones creativas del contexto.

Si bien la explicación confiable del modo en que una organización llega a un cierto tipo de funcionamiento, requiere el diagnóstico preciso de su estructura y dinámica, parece existir suficiente evidencia como para considerar dos aspectos como especialmente significativos en su calidad de determinantes:

- el grado de desarrollo de los individuos en las habilidades que hacen a la participación reflexiva y crítica en los roles de "actor institucional", y en aquellas otras que hacen específicamente a la dimensión instrumental - tecnológica, científica... - del complejo de tareas que desarrolla la organización.
- el "sistema político institucional", en cuanto a la posibilidad que ofrece a los ocupantes de los

distintos roles de intervenir - desde sus áreas de incumbencia - en las decisiones que hacen a la tarea y la vida cotidiana de la organización.

Podría decirse que cuando todos los miembros de la organización tienen acceso desde su rol a la toma de decisiones que les competen -por derecho reconocido y capacidad desarrollada- los establecimientos pueden funcionar en un nivel progresivo en función de proyectos y por ende estar ubicados en la dimensión presente-futuro.

En cambio, cuando los individuos han alienado su poder -por sometimiento o ignorancia- para hacerse cargo de responsabilidades sobre su vida cotidiana institucional, los establecimientos tienden a funcionar en niveles regresivos, en una dimensión presente-pasado en la que -en general- la acción presente se evita a través del desaliento, la desesperanza y la evocación nostálgica de un pasado idealizado.

Obviamente, los estados antes descriptos no se dan en forma pura y las realidades institucionales muestran una gran gama de variaciones entre ambos polos. No obstante, puede sostenerse con alguna seguridad que las modalidades regresivas de funcionamiento se ven favorecidas por contextos sociales autoritarios o turbulentos (Schlemenson, 1967), por situaciones internas de cambios críticos o por estados agudos de incapacidad instrumental para enfrentar las exigencias de las tareas.

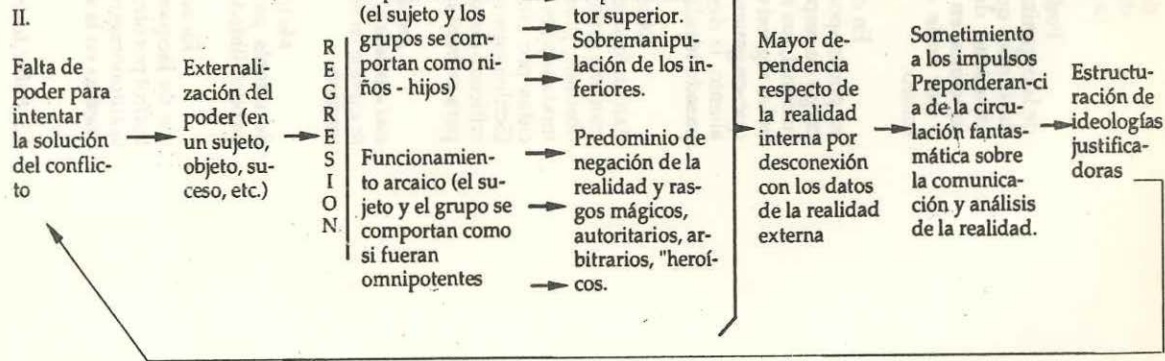
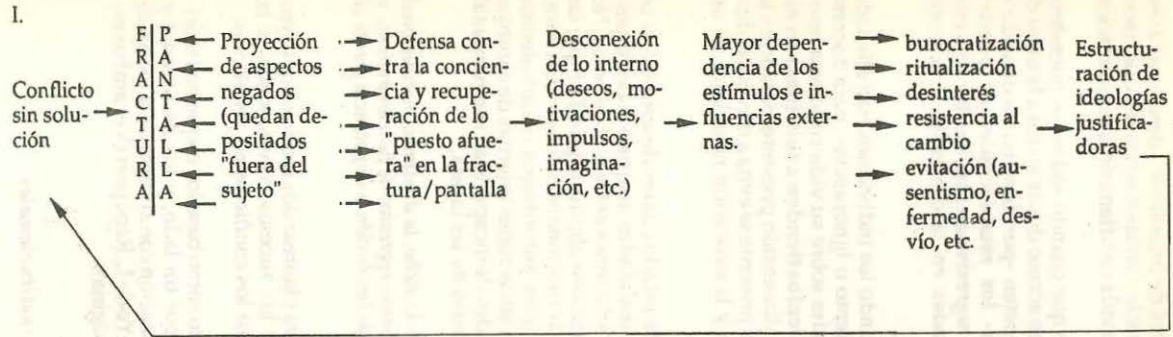
*En síntesis, desde lo dicho, la dinámica institucional está asociada al estilo progresivo-regresivo de funcionamiento y se expresa en la capacidad de resolución o impotencia frente al conflicto.*

Me interesa ahora plantear dos modelos que creo de interés para explicar los sucesos consecuentes a la imposibilidad de convertir los conflictos en problemas.

En ambos, utilizo como base los esquemas teóricos de Jacques y Ulloa, por un lado, y los de Mendel y Lobrot por otro, en combinación con aportes de la teoría de la autonomía relativa del Yo de L. Rapaport (Ver ambos esquemas en la siguiente página).

### 3.3. Sobre los resultados institucionales

Un pensamiento apresurado podría llevarnos a concluir que los resultados obtenidos por una unidad institucional provienen de la síntesis entre las condiciones



distintos roles de intervenir - desde sus áreas de incumbencia - en las decisiones que hacen a la tarea y la vida cotidiana de la organización.

Podría decirse que cuando todos los miembros de la organización tienen acceso desde su rol a la toma de decisiones que les competen -por derecho reconocido y capacidad desarrollada- los establecimientos pueden funcionar en un nivel progresivo en función de proyectos y por ende estar ubicados en la dimensión presente-futuro.

En cambio, cuando los individuos han alienado su poder -por sometimiento o ignorancia- para hacerse cargo de responsabilidades sobre su vida cotidiana institucional, los establecimientos tienden a funcionar en niveles regresivos, en una dimensión presente-pasado en la que -en general- la acción presente se evita a través del desaliento, la desesperanza y la evocación nostálgica de un pasado idealizado.

Obviamente, los estados antes descriptos no se dan en forma pura y las realidades institucionales muestran una gran gama de variaciones entre ambos polos. No obstante, puede sostenerse con alguna seguridad que las modalidades regresivas de funcionamiento se ven favorecidas por contextos sociales autoritarios o turbulentos (Schlemenson, 1967), por situaciones internas de cambios críticos o por estados agudos de incapacidad instrumental para enfrentar las exigencias de las tareas.

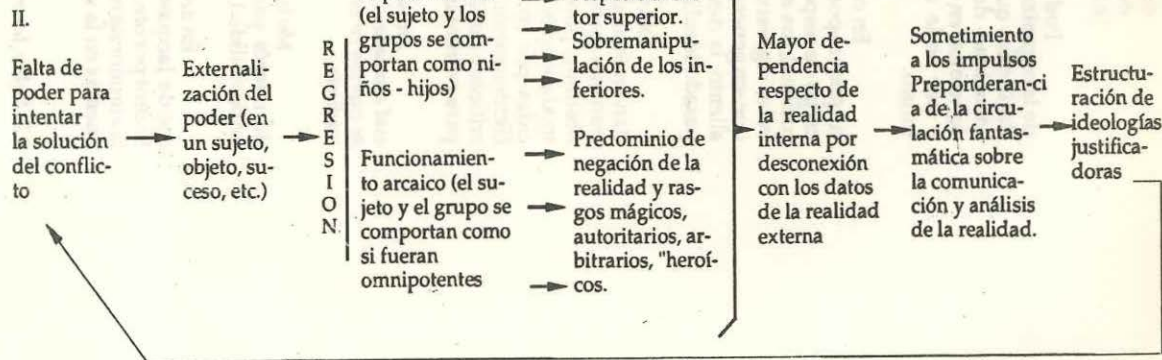
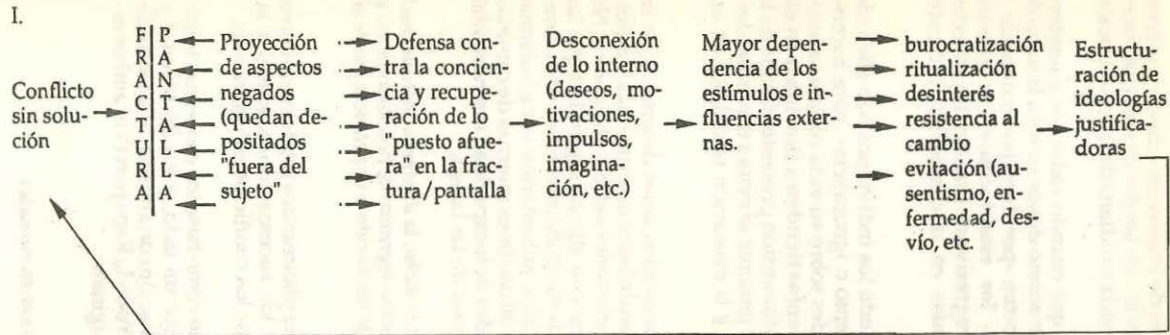
*En síntesis, desde lo dicho, la dinámica institucional está asociada al estilo progresivo-regresivo de funcionamiento y se expresa en la capacidad de resolución o impotencia frente al conflicto.*

Me interesa ahora plantear dos modelos que creo de interés para explicar los sucesos consecuentes a la imposibilidad de convertir los conflictos en problemas.

En ambos, utilizo como base los esquemas teóricos de Jacques y Ulloa, por un lado, y los de Mendel y Lobrot por otro, en combinación con aportes de la teoría de la autonomía relativa del Yo de L. Rapaport (Ver ambos esquemas en la siguiente página).

### **3.3. Sobre los resultados institucionales**

Un pensamiento apresurado podría llevarnos a concluir que los resultados obtenidos por una unidad institucional provienen de la síntesis entre las condiciones



"objetivas", tal como podrían ser definidas por un observador externo-tiempo, espacio, recursos, etc. - y las prácticas que se desarrollan con el propósito de alcanzar determinados objetivos.

Desconocería de hecho que no existe un momento en la vida institucional -ni aún el de la fundación- ni un aspecto -ni siquiera el más obviamente material: el edificio- que opere sobre el funcionamiento institucional liberado de significaciones variadas y de distinta índole.

**Ninguna organización, ningún grupo humano se halla en este sentido frente a condiciones "objetivas". Existen condiciones tal como son vividas y significadas por los integrantes de la institución en particular. La condición que en un establecimiento funciona como obstáculo insalvable para obtener un resultado, en otra puede haber sido estímulo de un complejo proceso que la ha transformado.**

Por consiguiente, hablar de resultados institucionales nos lleva a considerar el modo en que ellos expresan y se explican por la particular síntesis que de sus diferentes condiciones ha hecho una institución a través de su dinámica.

La reiteración de resultados semejantes en calidad, en diferentes unidades institucionales, llamaría la atención sobre la posible existencia de rasgos de funcionamiento generalizado. No obstante esto no debería favorecer la impresión ilusoria de poseer conocimiento sobre lo general a partir de algún caso en particular.

Sólo un abordaje clínico permite asegurarse de la significación concreta que tiene un tipo de resultado y de los modos de acción que requiere su modificación.

Tal abordaje significa hallar respuesta por lo menos a tres preguntas:

- . ¿cómo es el resultado X en una Institución particular?
- . ¿qué significados cristalizan a la luz de la cultura y la particular dinámica de esa Institución?
- . ¿por qué interjuego de variables manifiestas y latentes se ha obtenido este resultado y qué papel cumple en el proyecto oficial y en el proyecto fantasmático?

La respuesta a estas preguntas requiere obvia-



mente un conocimiento profundo de la realidad del establecimiento en particular. Todos los aspectos que menciono enseguida son algunos de los que deben ser consultados para contar con un conocimiento institucional de esas características.

#### **3.4. Acerca de los aspectos estructurantes de esos resultados.**

Los aspectos que listaré en este apartado constituyen parte de lo que puede funcionar como esquema de un modelo para el análisis de los establecimientos institucionales.

*Los califico como "estructurantes" porque supongo que intervienen activamente en la determinación del "producto" institucional. Creo que hay evidencia para suponer también que van conformando ese resultado aún desde el proyecto institucional y aún antes que comience a concretarse. Muchas veces el conocimiento de estos aspectos permite predecir a ciegas las características de los resultados.*

Son aspectos que con frecuencia y a lo largo del funcionamiento histórico de la unidad, pasan a formar parte de lo que es vivido y considerado un "orden natural inmodificable" y como tal utilizado como componente de las racionalizaciones con que se protege el status quo.

*La versión particular de cada uno de ellos y su articulación configuran lo que anteriormente llamé "estilo institucional" (\*).*

Se accede a su conocimiento a través de la observación, el análisis de diferentes tipos de documentación y especialmente a través del material aportado por los distintos "actores institucionales":

- los fines y objetivos formales tanto en su calidad de expresión de un proyecto social particular como en su carácter de metas que definen la tarea institucional en función de ese proyecto.
- los modelos y concepciones sociales que "entran" al ámbito institucional - a veces contradiciendo los fines formales - y aquellos estructurados a lo largo de la historia de la unidad tanto en su significado de metas y expectativas

(\*) Los fenómenos a los que aludo con este concepto han sido discriminados con mayor precisión a partir de la investigación "Análisis institucional de cédteras" UBA CYCET en el año 88-90.

como en el más profundo de "mandato" incon-  
cistente con sus consecuencias de prohibición y  
castigo.

- la **tarea institucional** tomada en sus caracterís-  
ticas lógicas y en las que hacen al tipo de rela-  
ciones con el mundo material y social que exige  
a los que participan en su producción.

La índole de ambas va a tener que ver tanto con  
las capacidades cognitivas y actitudinales que  
entran como recursos en la trama de relaciones  
técnicas, como con el tipo de imágenes, fanta-  
sías, ansiedades... que pueden "ponerse en jue-  
go" y "entrar" en la circulación fantasmática.

- las **personas** en sus características "demográfi-  
cas" - edad, sexo, escolaridad, clase social- en  
sus rasgos de personalidad y en su carácter de  
miembros institucionales con un determinado  
tipo de identidad y grado de pertenencia, un  
particular vínculo formal y fantasmático con  
su tarea, consigo mismo en el rol, con los otros  
institucionales y con la institución misma  
como objeto.

- el **espacio geográfico y social** en su calidad de  
contexto que define el "afuera" y el "otro" térmi-  
no del intercambio y circulación.

- el **edificio y las instalaciones** en su calidad de  
habitat y en su significación simbólica de "cuer-  
po institucional".

- los **tiempos** en sus dimensiones históricas - el  
pasado como mandato y origen; el presente  
como acción y el futuro como proyecto - .

- los **recursos materiales** en cuanto instrumentos  
de trabajo y consecuentes portadores de signi-  
ficados de potencia e impotencia.

- los **sistema de organización** que pautan la con-  
ducta e interacción de los miembros, tanto per-  
tenezcan a la organización formal -organigra-  
ma y reglamentos- como a la organización in-  
formal que se estructura en la relación interper-  
sonal, grupal e intergrupal, propias de la vida  
cotidiana y el intercambio del trabajo.

Dentro de estos sistemas resultan especialmen-  
te significativos el de roles -autoridad- distri-  
bución de poder; el de normas destinado a ga-  
rantizar el cumplimiento y el estilo de cumpli-

miento de esos roles; los sistemas de comunicación, supervisión y control -este último tanto en el ámbito del comportamiento como en el de evaluación de la producción institucional - .

- el conjunto de grupos de trabajo, de relación informal y de conexión en que se organizan los individuos a los efectos del cumplimiento de tareas, del sostén emocional, la participación en la política institucional, la intercomunicación, etc., tanto en su funcionamiento instrumental manifiesto como en sus aspectos dinámicos latentes.
- el conjunto de imágenes colectivas sobre la institución, la tarea institucional, cada tipo de rol, cada una de las condiciones anteriores que forman parte constitutiva de la cultura del establecimiento y que importan tanto en su carácter de resultado como en el de determinantes activos en el tipo de vínculo con esos objetos.
- el grado de dinámica y estilo de funcionamiento, en particular en cuanto a los modos habituales de reacción frente a los conflictos, la fantasmática preponderante, las defensas y racionalizaciones ideológicas, etc.
- las características de los resultados institucionales, tanto en lo que hace a su calidad y al modo en que satisfacen las necesidades para los que fueron creadas como en lo que representan de "prueba" de vitalidad institucional y fuente de gratificación o frustración de sus miembros.

He puesto especial cuidado en incluir -aún dentro del enunciado de los aspectos más fácilmente considerables como "condiciones objetivas"- aquellas dimensiones que hacen a su funcionamiento como verdaderos objetos institucionales -uso el término objeto aludiendo a sus características de representar condensaciones de significados- que, en tanto tales, determinan la emergencia de relaciones idiosincráticas.

*Al optar por un enunciado sin jerarquizaciones (\*) he querido además dejar bien expresa la idea de una conexión íntima de todos los aspectos en un "espacio institucional" constituido*

(\*) He incluido una organización de algunos de estos aspectos mostrando posibles relaciones de determinación en mi trabajo "Asesoramiento Pedagógico Institucional. Una propuesta de encuadre". Revista Argentina de Educación. Año 2 - Nº 2, Nº 3.

*por el tramado de las relaciones. Dentro de este espacio, los sucesos se desarrollarían en un tiempo no siempre cronológico en el que se relativizan las relaciones formales de causa -efecto y en el que se configura una lógica de los significados que sólo tienen explicación a la luz del estilo institucional.*

En la red que tejen todas esas conexiones, el nivel de la tarea se convierte en un punto de articulación central. Como tal, funciona como lugar privilegiado para la expresión del estilo institucional, tanto en lo que hace a la potencia de la dinámica institucional como en lo que se refiere a conflictos no resueltos, concepciones e ideologías que los encubren.

*A su vez, y en consecuencia, los resultados institucionales son la expresión de su particular síntesis y se convierten en el más potente analizador institucional.*

### **III. Acerca del funcionamiento institucional en condiciones adversas en general y frente a la marginalidad social en particular.**

#### **1. LA CUALIDAD ADVERSA DE LAS CONDICIONES**

El término condición alude a la naturaleza, calidad o propiedad de una cosa, estado o situación (Academ).

En algunas teorías sobre las acciones sociales, el vocablo se utiliza para aludir a aspectos de la situación que tienen como característica el ser más o menos fijos o inmodificables y resultar de difícil control. En este sentido las condiciones se diferenciarían de los "medios" pues éstos serían aspectos más fácilmente utilizables como instrumentos.

El análisis de una situación particular, mostraría, en general, la existencia de aspectos que son pre-requisitos de la acción - sin ellos no se puede actuar - , otros que son obstáculos a la misma y otros que pueden convertirse en medios para concretarla.

El término "adverso" con su significado de desfavorable, enfrentado, contrario, sirve para calificar el segundo tipo de aspectos. Aquellos que serían intrínsecamente opuestos a un determinado tipo de acción.

Sin embargo, como se ha precisado en el apartado

II, es necesario tener presente que los diferentes aspectos de una realidad institucional particular resultan verdaderos "objetos" en el sentido que representan la cristalización de significados.

*Advertiremos entonces que las dificultades supuestamente intrínsecas de un aspecto definido como adverso, pueden no provenir de sus rasgos constitutivos sino del hecho mismo de ser portador de este significado.*

En muchas oportunidades esto resulta más grave porque se atribuye a la cualidad de "adverso" el significado de irreversible, inmodificable, aún cuando esta "inmodificabilidad" provenga de la falta de conocimiento y técnicas apropiadas para encararlo y no de la idiosincracia del aspecto que se califica como adverso.

Sea cual sea el caso, lo "adverso" se opone, obstaculiza, dificulta o impide actuar de un modo establecido, conocido, instituido. Bloquea la acción y cuando ésta proviene de un actor humano lleva al fracaso su actividad, impide el acceso a las metas que la dirijan y frustra los deseos y necesidades más profundas ligadas a ella.

*Pero también "lo adverso" en su rasgo de oposición a lo conocido es el provocador de sinnúmero de procesos de cambio institucional y social; el desencadenante y origen del desafío a la curiosidad y el afán de conocer y modificar las condiciones bloqueantes del acceso a las metas que dirigen la acción.*

Parece haber suficiente evidencia proveniente de las prácticas institucionales para sostener que en muchas ocasiones una condición -aspecto o rasgo de la situación en que se desarrolla la tarea institucional- sólo se convierte en "adversa" -en el sentido de obstáculo inmodificable- si concurren por lo menos dos tipos de hechos:

- la presencia de un rasgo o característica que se opone a un modo habitual de acción
- la existencia de un bajo grado de dinámica institucional.

Un ejemplo extremo puede resultar útil para precisar esto último.

La ceguera funcionó como condición "adversa" al aprendizaje de la lectura y la escritura mientras sólo se consideraba utilizable la metodología de enseñanza aplicable a los videntes.

Sólo cuando dejó de definirse con el sentido de limitación insalvable que debía ser padecida inexorablemente y pudo reformularse en términos de problema, se encontraron los medios para permitir el acceso de los no videntes a la cultura escrita. A partir de ahí la ceguera es una característica que define necesidades especiales respecto del aprendizaje de la lecto-escritura y no una limitación definitiva para ella.

Del mismo modo, en sinnúmero de situaciones, es nuestra ignorancia no reconocida la que convierte a características en adversidades insuperables.

Insisto en esta discriminación porque hace centralmente a una diferenciación básica en cuanto a la dinámica institucional.

Es distinto decir: "el niño de sectores marginales carece de estimulación temprana para el aprendizaje sistemático - condición adversa - por lo tanto no puede integrarse en la escuela" - la condición adversa se define como obstáculo insalvable y se consolida -, a decir "el niño de sectores marginales carece de estimulación temprana para el aprendizaje sistemático por lo tanto nos es difícil enseñarle con estas estrategias y técnicas". Aquí se reconoce también la condición adversa del propio equipo técnico y la del niño pasa a ser una característica a trabajar con otros recursos. Se hace posible entonces iniciar un camino de búsqueda que en el anterior enunciado queda vedado.

La cualidad de "adversidad" estaría profundamente ligada al nivel científico tecnológico, a la disposición crítico-reflexiva de las personas y a su posibilidad de acceso a una formación permanente. *De hecho, el avance del hombre en el control sobre la naturaleza es la historia de un largo proceso en el que cada obstáculo superado ha sido una "condición adversa" que pudo convertirse en problema y así originar búsquedas y exploraciones.*

En síntesis, parece resultar evidente que en el análisis institucional de cualquier condición considerada adversa, deberemos prestar especialísima atención a la "cultura" que la institución ha construido a su alrededor y al modo en que a través de ella la consolida o transforma.

En este caso, en el término "cultura" involucramos tanto los significados adscriptos a la condición como las imágenes construidas y las formas técnicas de operar que la afectan.

## 2. LA DINAMICA INSTITUCIONAL CON LAS CONDICIONES ADVERSAS

Siguiendo el desarrollo realizado en II.3.2., caracterizaré dos formas de funcionamiento institucional alrededor de condiciones adversas. Constituirían extremos de un continuum en el que - teóricamente - podrían ubicarse las instituciones reales.

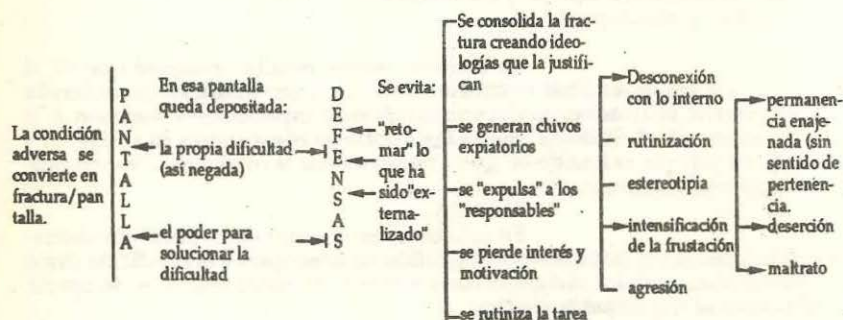
**Situación Inicial:** una o varias de las características de alguno de los aspectos centrales que componen una situación es "adversa" si se resiste, se opone, dificulta un curso de acción institucionalizado y pone en peligro los resultados institucionales con tal intensidad que:

La situación de dificultad se configura entonces como de riesgo, pone en crisis la formación, la autoestima e identidad de los sujetos; cuestiona las imágenes y significaciones culturales y devela encubrimientos ideológicos.

### Posibles Desarrollos

- Institución tipo A: funcionamiento progresivo  
Las condiciones que funcionan como "adversas" se ponen en cuestión y se convierten en problemas.  
Se origina un proceso de análisis, diseño de posibles soluciones, pruebas y rectificaciones acompañadas de un proceso de evaluación continua que abarca todos los aspectos de la institución señalados en II.3.4.
- Institución tipo B: funcionamiento regresivo

Las "situaciones" que se plantean a partir de un funcionamiento de este tipo, pueden verse en el Diagrama 1.



### 3. EL CASO ESPECIFICO DE LA CONDICION ADVERSA: "MARGINALIDAD" EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

#### 3.1. Consideraciones especiales

El planteo de este apartado exige algunas consideraciones especiales sobre la institución escolar y la tarea educativa que no he tomado en los puntos anteriores. Sin ellas difícilmente podría intentar siquiera esbozar la complejidad que a mi juicio reviste el tema.

#### Puntualizando:

- a) la tarea educativa como otras tareas con personas (la medicina, la asistencia social, ciertas especializaciones del derecho, entre otras) exige una interacción intensa que se realiza no sólo en el nivel instrumental de la tarea sino también en las dimensiones afectivas más profundas.

En este sentido las instituciones educativas, como las hospitalarias, pueden generar a nivel de la circulación fantasmática fenómenos muy intensos de resonancia e identificación.

En tanto condición adversa, la de la marginalidad social "juega" en la intimidad de los individuos como la comprobación -o una de las comprobaciones- de que temores primarios pueden convertirse en realidad. Me refiero a los temores al abandono, la desprotección, el rechazo, el hambre biológico y afectivo, la exclusión, la indefensión....-

*Como en los casos de enfermedades o accidentes físicos y sociales traumáticos, el contacto con personas que sufren sus consecuencias provoca la evocación de estos temores y resulta altamente ansiógeno.*

Parece bastante probable, además, que en la motivación para este tipo de tareas tenga un peso importante la necesidad de demostrar la potencia y vitalidad de los propios afectos para "dar vida", y "hacer crecer". Por consiguiente, el trabajo con personas afectadas por condiciones de indefensión especial será posible de tolerar sin angustia si se experimenta en la realidad la concreta posibilidad de proporcionar una ayuda.



De lo contrario, la situación puede convertirse en intolerable afectivamente y desencadenar los mecanismos señalados para la Institución de tipo B (ver punto III.2.).

- b) En situaciones especialmente ansiógenas y/o difíciles, el estar con otros se convierte en un sostén insustituible para la posible elaboración de los impactos emocionales que bloquean la búsqueda de soluciones en la dimensión instrumental de la tarea.

Es necesario advertir que aludo aquí a un "estar con" que no es simplemente participación afectiva por identificación. Me refiero al tejido de sostén que para cada individuo puede conformar su grupo funcional de pertenencia institucional en la medida en que se convierte en ámbito de análisis y reflexión crítica sobre la práctica y todas las variables que la afectan.

En este sentido la índole de la tarea educativa - que exige amplísimos márgenes de variación y por consiguiente alta tolerancia a la ambigüedad - requiere un funcionamiento institucional basado en procesos de reflexión y evaluación en lo que designo como "situación de formación" permanente.

Utilizo el término "situación de formación" refiriéndome a un tipo de situación especialmente preparada y concientemente utilizada como dispositivo analizador de todos los componentes de la tarea institucional, que ofrece al mismo tiempo seguridad psicológica -certeza de poder incluir los propios errores sin ser sancionado- y ayuda instrumental para avanzar en el planteo de problemas y búsqueda de soluciones.

Obviamente, la participación en este tipo de situaciones y grupos no es privativo de los docentes. Cuanto mayores dificultades enfrenta un establecimiento institucional, mayor parece resultar la necesidad de todos los integrantes de participar en procesos como los señalados.

Parece haber evidencia práctica para supo-

ner que la existencia de ámbitos de encuentro especialmente destinados a funcionar como situaciones de formación en el sentido expresado, son pre-requisitos para cualquier intento de aumentar la dinámica institucional y disminuir la necesidad de recursos defensivos como los señalados en el apartado anterior.

Teóricamente, es posible pensar que una comunidad escolar donde exista la rutina de una evaluación permanente de todo el funcionamiento institucional (ver II.3.4.), a través de la participación en situaciones de formación como las brevemente descritas, estaría en mejores condiciones de trabajar en la búsqueda de soluciones a sus diferentes problemas.

En caso contrario, y dadas las probables características de las personas que trabajan en el área educativa, es previsible un aumento de la dificultad para tolerar las ansiedades que promueve la visión de condiciones de marginalidad imposibles de modificar y una consecuente evitación del "contacto" con ella a través de alguno de los mecanismos ya señalados.

Desde ya, lo anterior llama la atención sobre el incremento de la dificultad que en estas situaciones sufre el docente único en zonas aisladas y explicaría -por lo menos en parte- el incremento de deserción y las diferentes patologías que se originan en el desempeño de estos puestos.

c) Cuando la realidad del trabajo tiene las características antes señaladas, parecen aumentar las probabilidades de **obtener mejores resultados si se intensifican ciertos rasgos que configurarían requisitos constantes del funcionamiento escolar:**

- un bajo nivel de formalización de los programas de acción generales que provea un **margen amplio de libertad** a la iniciativa de cada unidad institucional e impida la rutinización burocrática.
- **la capacidad en las personas para utilizar ese margen de libertad**, en función de la diversificación de sistemas y técnicas de trabajo, de modo de aumentar la probabilidad de articulación entre los "modos institucionales

y comunitarios" por un lado, y las formas de enseñanza, estilos y condiciones de aprendizaje, por otro.

- **la capacidad institucional ya mencionada para instalar un dispositivo permanente que posibilite la evaluación continua de la tarea institucional y la formación permanente de sus integrantes.**

### **3.2. La situación**

Numerosos estudios e investigaciones parecen acordar en cuanto a la dificultad -y fracaso en una proporción alta- de la escuela actual para retener a los niños de sectores marginales y posibilitar su eficaz acceso a la cultura elaborada.

Nos hallaríamos por consiguiente frente a un presunto resultado institucional que indicaría la existencia de un funcionamiento escolar proclive a colaborar con la conservación del status quo.

*La literatura sobre marginalidad urbana y rural coincide en atribuir las dificultades de la integración de los niños de estos sectores a la escuela a algunas de las siguientes razones:*

- discrepancia abrupta entre los marcos referenciales culturales de comunidad de origen y comunidad escolar.
- desvalorización, descomposición y quiebra de la propia cultura.
- carencia de aprendizajes de base que la escuela supone adquiridos
- rigidez de la escuela en cuanto a sus encuadres de trabajo
- operación de representaciones, expectativas de rendimiento e imágenes que consolidan la situación de marginación social a través de la marginación escolar
- resistencia a la integración
- falta de capacitación adecuada de los docentes

*Habitualmente las explicaciones tienden a plantear la imagen de un sujeto alumno diferente y una institución escolar*

*incapaz de diversificar su acción para abarcar esa diferencia.*

Lo que sigue tiene el sólo valor de ensayar una explicación hipotética sobre algunos de los motivos de esa dificultad.

La explicación se hace centrandó el análisis en el ámbito de las interrelaciones entre alumnos, docentes y directivos de supuestas escuelas en las que:

- los grupos de directivos y docentes no han tenido acceso a una formación en la que pudieran comprender los contenidos profundos de las significaciones condensadas en las situaciones de marginalidad y -consecuentemente- adquirir las habilidades técnicas que permiten contar con una gama amplia de recursos referenciales para operar en esas situaciones.
- no existe capacitación personal ni hábito, tradición y experiencia en un funcionamiento institucional basado en situaciones grupales que se configuren en torno a una evaluación institucional permanente y que se liguén estrechamente con el trabajo reflexivo en proyectos institucionales.

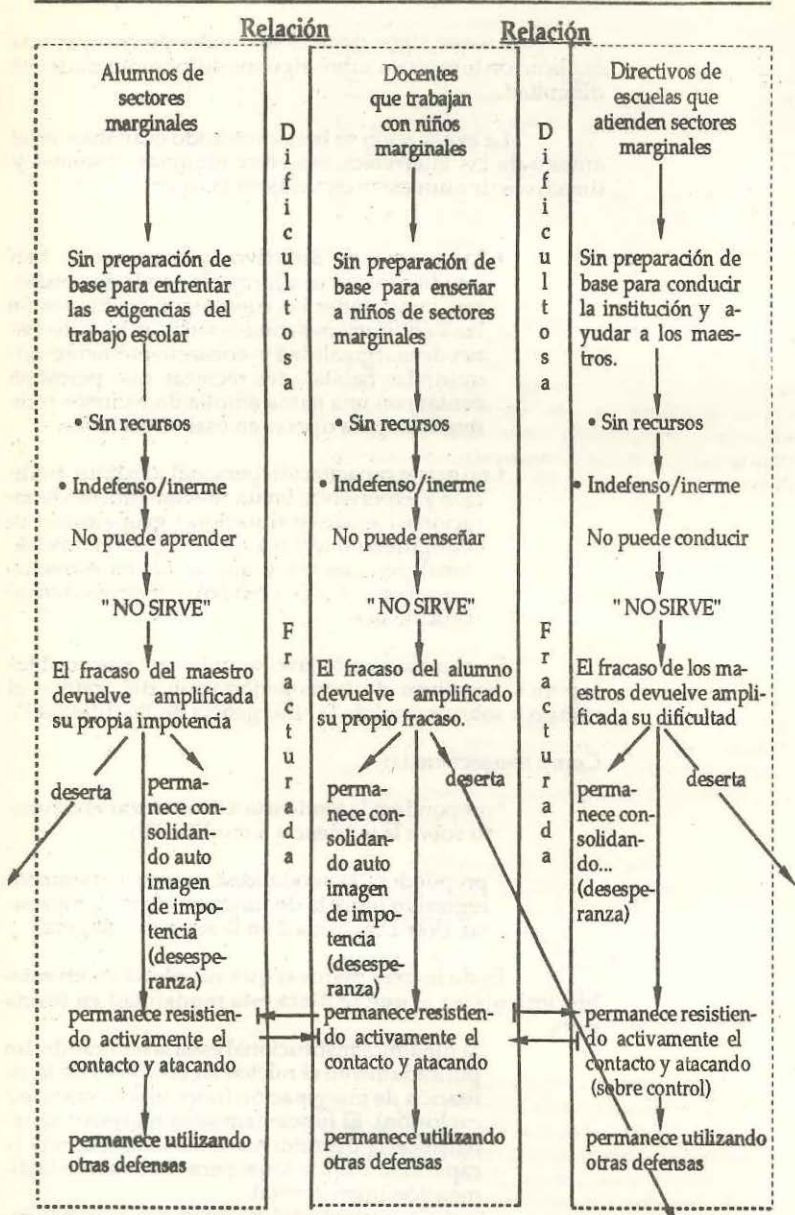
En cambio lo colectivo se utiliza en sus posibles aspectos negativos de homogeneización del trato y el trabajo y sobrecontrol de la emergencia de "lo diferente".

**Como consecuencia:**

- \* prepondera la tendencia a dramatizar el contexto sobre la tendencia a modificarlo.
- \* prepondera la modalidad de funcionamiento regresivo sobre la de funcionamiento progresivo. (Ver Diagrama 2 en la siguiente página)

**Es de interés plantear qué sucedería en un establecimiento en el que se diera esta modalidad en forma pura.**

- . la dinámica institucional estaría reiterando amplificada el núcleo significativo de la situación de marginación (impotencia / fracaso / exclusión). El funcionamiento regresivo se intensificaría disminuyendo en consecuencia la capacidad institucional para el trabajo en la dimensión instrumental.
- . parte importante del esfuerzo que en condicio-



nes progresivas reclama la tarea institucional, se vería derivado a la generación de producción ideológica dedicada a racionalizar el fracaso.

Ubicadas en la cultura institucional, funcionarían aumentando las dificultades y disminuyendo la probabilidad de encarar la situación como problema.

. los resultados institucionales -alta deserción y fracaso escolar- analizadores potenciales de toda la situación, serían objeto de encubrimiento ideológico.

. este tipo de funcionamiento provocaría el empobrecimiento progresivo de las personas, el vaciamiento de significado de la vida institucional cotidiana y la marginación del establecimiento respecto de su contexto social -del cual se aislaría progresivamente- con lo cual se completaría la tendencia a la dramatización y su consecuente efecto de conservación del status quo.

Un análisis de este tipo sirve para dar cuenta de la dificultad de una situación como la descripta.

*Tanto el niño del sector marginal como el docente y el directivo no entrenados adecuadamente, se ven puestos en una intolerable situación de frustración y obligados por la circunstancia a un funcionamiento regresivo.*

La diferencia entre ambos grupos -alumnos y docentes- es que estos últimos tienen cierta cuota de poder que cuando no es utilizada progresivamente puede volcarse en la sobremanipulación compensatoria de los integrantes del sector bajo su dependencia. A los alumnos sólo les queda la posibilidad del sometimiento o el abandono.

*Se hace claro además -a la luz de todo lo visto- que cada unidad institucional afectada por esta situación de base, "la tomará", la convertirá en un objeto de significaciones entrelazadas con contenidos de su historia y situación peculiar, producirá ideología alrededor de ella, cristalizará modos de relación y concluirá por resistir fuertemente cualquier intento de modificar el equilibrio así logrado.*

La escuela funcionará entonces con los rasgos del problema cuya solución supuestamente está destinada a alcanzar: resistencia a las modificaciones, impotencia, imposibilidad de integración...-

Este tipo de análisis permite advertir también el modo en que las unidades institucionales juegan su dinámica dentro de las tendencias generales definidas por el funcionamiento del sistema al que pertenecen. Una situación como la descrita sólo se entiende a la luz de advertir en este sistema mayor la preponderancia de la tendencia a reproducir las relaciones sociales sobre la tendencia a modificarlas.

Por último, el ejercicio nos llama la atención sobre la complejidad de los procesos de cambio que deberían producirse si la situación real confirmara estos rasgos y sobre la necesidad consecuente de modificar en profundidad los enfoques con que habitualmente se trabaja.

#### IV. Reflexión Final

A la luz del desarrollo intentado en las páginas anteriores, y a manera de síntesis, resulta de interés plantear el modo en que se entendería el tema de este trabajo desde las perspectivas institucionales:

a) Al hablar de perfil institucional es necesario precisar el alcance que se dará al término institucional, la amplitud del perfil en cuestión y la dé la estimación consecuente:

¿al hablar de perfil, aludimos al modelo de escuela que resultaría de una aplicación precisa y sin desvíos de las reglas y normas institucionales?

En este caso, el perfil representa un modelo ideal y accedemos a él a través del análisis de esas normas.

¿al hablar de perfil institucional, nos referimos al conjunto típico de significaciones adscriptas a la escuela, tal como pueden ser estimadas a través del análisis de la vida cotidiana de las comunidades escolares y del de sus productos culturales?

En este caso el perfil resultaría un modelo que reconstruiría las tendencias de una población representativa y se accedería a él a través de diferentes tipos de investigación y análisis institucionales.

¿al hablar de perfil, nos referimos al producto de un análisis encaminado a dar cuenta de las

características singulares de establecimientos en tanto unidades idiosincráticas de un sistema?

En este caso, el perfil resultaría un modelo que reconstruiría la realidad de un establecimiento en particular y se accedería a él a través de un abordaje de tipo clínico. El avance en la generalización de este modelo no podría hacerse a costa de este tipo de enfoque y en cambio se obtendría de sucesivas síntesis.

- b) Para estimar la adecuación de un determinado perfil institucional a específicas condiciones, se hacen necesarias también algunas precisiones.

En términos institucionales el vocablo "adecuación" puede aludir a la consolidación o a la transformación de las condiciones en cuestión y esto siempre por preponderancia de alguna de ambas tendencias.

Es respetable encontrarlas jugando su incidencia en forma manifiesta o latente o a la manera de efecto paradójal de distintos comportamientos institucionales. Se baja el nivel de enseñanza, por ejemplo, para permitir la facilitación del aprendizaje a alumnos de ritmo lento y sin embargo con esto se consolida la imagen que los demás tienen de ellos como "diferentes-inferiores", se promueve la hostilidad ambiente, ésta aumenta -por inhibición- la lentitud del aprendizaje y ella consolida en todos los integrantes del grupo la sensación de inmodificabilidad de la condición: "ritmo lento = fracaso escolar".

Una estimación de esta adecuación requeriría entonces la discriminación de aquellas características que resultarían en efectos de consolidación respecto de aquellas otras que tenderían a modificar las condiciones.

La revisión de estudios que podrían resultar complementarios del enfoque aquí propuesto, parecen mostrar la existencia de aportes a esta estimación en lo que hace al perfil en su primera y segunda acepción.

No existe -como ya lo dije en la introducción-publicación suficiente de análisis institucionales realizados según la tercera modalidad, aunque parece ser evidente que estudios de este



tipo arrojarían nueva luz sobre la significación que adquiere la marginalidad en diferentes unidades institucionales; la manera en que se entrelaza con otros aspectos de la vida cotidiana y el modo en que adquiere pregnancia en función de la historia institucional y de su utilización colectiva con fines defensivos. Sin duda, esta luz alcanzaría para mostrar nuevas vías de acceso a la facilitación de los procesos de cambio pedagógico que el otro tipo de estudio muestra como necesarios.

## Bibliografía

- Loreau, R.: "Análisis institucional". Amorrortu, Bs.As., 1975. Edic. original francesa: Editions de Minuit, 1970.
- Lapassade, G.: "Grupos, organizaciones e instituciones". Edit. Gedisa, Barcelona, 1974. Edic. original francesa Gauthier Villars, 1964.
- "El analizador y el analista". Edit. Gedisa, Barcelona, 1977. Edic. original francesa Gauthier París, 1971.
- Ulloa, F.: "Psicología de las Instituciones. Una aproximación psicoanalítica". Revista de la AAPA. Bs. As., tomo 26, 1969.
- "Familia, escuela y grupo". Ficha mimeog. (F.F. y L.C.).
- Bleger, J.: "Psicología y psicohigiene institucional". EUDEBA, Bs.As., 1964.
- "El grupo en la institución y el grupo como institución", en Temas de psicología, Edit. Nueva Visión, Bs.As., 5ª edición, 1975.
- Le Board, J.: "Psicoanálisis de las organizaciones". Paidós, Bs.As., 1975.
- Etzioni, A.: "Organizaciones modernas". UT-HEA, México.
- Jacques, E.: Los sistemas sociales como defensa contra las ansiedades persecutoria y depresiva. En Klein y otros "Nuevas direcciones en psicoanálisis". Paidós, Bs.As., 1974.
- "El método del socioanálisis en los cambios sociales y en la investigación social". Revista de psicología y psicoterapia de grupo de la AAPYG Nº 1, Julio 1983.
- Muchnik, E.: "Ensayos de psicología institucional". Edit. Belgrano, 1982.

- Muremblit y otros "El inconciente institucional" Edic. Nuevomiar, 1983.
- Guattari, Ardoino y otros "La intervención institucional". Folios .Ediciones México, 1ra. edic., 1981. Edic. orig. francesa Payot, París, 1980.
- Mendel, G.: "La rebelión contra el padre". Edic. Península, 2da. edición, 1975. Edic. original francesa Payot, París, 1968.
- Manoni, M.: "La educación imposible". Edit. Siglo XXI, 1975.
- Ferry y otros: "Pedagogía y psicología de los grupos". Edit. Nova Terra, Bs. As., 3ra. edición, 1973. Original francesa Editions Lépi París, 1966.  
En esta obra los artículos de :  
Herbert, L.: "La situación escolar".  
Peretti, L.: "Relaciones entre directores, profesores y alumnos".
- Escudero Muñoz: "Modelos didácticos". Oikos-tau, Barcelona, 1981.
- Block, Blomm y otros: **Mastery learning**. El Ateneo, 1979.  
Artículo "El mito de la curva normal".
- Aray, J.: "Reflexiones sobre el sadismo en la enseñanza".  
En esta obra los artículos:  
Aray, J.: Citado.  
Aray, J.: El examen y la neurosis de examen.  
Fuks, S.: Una época de la vida que se presta para ejercer el sadismo.
- Bohoslavsky, R.: "El profesor como agente socializante" en revista cit.
- Frigerio, G.: "A propos du formateur et du groupe". Mimeogr. (UBA).
- Lobrot, M.: "Pedagogía institucional", Humanitas, Bs. As., 1974, original francesa Gauthier Villars, París, 1966.
- Requejo, A.: "Sociopsicianálisis y educación".

- Edic. Istmo Hogar del libro, Barcelona, 1984.
- Hess, R.: "La pedagogía institucional hoy".  
Edit. Narcea, 1976.
- Vasquez y Oury.: "Hacia una pedagogía del siglo XX".  
Edit. Siglo XXI, 1971.
- Ginette, M.: "Análisis institucional y Pedagogía".  
Edic. de Bolsillo, 1978.
- Chevallier, J.: "L'analyse institutionnelle". Univ. de  
Amiens. Documento de trabajo para  
estudiantes. 1965.
- Loureau y otros: "Análisis institucional y socioanálisis". Nueva Imagen.
- Botelman, I.: "Psicopedagogía institucional". Tesis  
de doctorado (en biblioteca del  
Instituto de Ciencias de la Educación).
- Fernández de  
Ruiz, Lidia: "Encuadres y supuestos de la tarea  
docente".  
"Personalidad y aprendizaje. Mi-  
meogr. 1962.  
"Algunas ideas sobre el vínculo del  
adolescente con la escuela". Cuadernos  
de Ciencias de la Educación OPFYL.  
"Asesoramiento pedagógico institu-  
cional. Una propuesta de encuadre".  
Revista Argentina de Educación, Año  
1 - Nº 2, 1982.  
"Asesoramiento pedagógico institu-  
cional. Relato de un caso". Revista  
Argentina de Educación - Año 2 - Nº  
3, 1983.  
"El análisis pedagógico institucional  
con fines diagnósticos. Un diseño de  
análisis concebido como interven-  
ción". 1983.  
"Grupos de formación pedagógica.  
Una situación privilegiada para la  
intervención institucional". Mimeogr.  
1982.

**"El desempeño del rol docente en grupos de formación. Encuadre y utilización como dispositivo analizador".** Mimeogr. 1986.

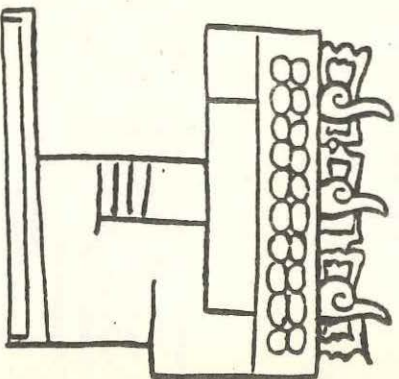
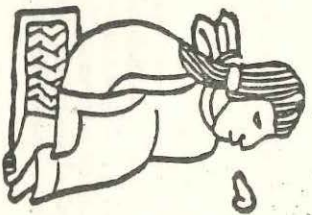
**"La situación de formación. Una mirada pedagógica institucional al problema".** Ponencia oficial en la Primera Reunión Técnica de Departamentos de Educación. OEI. UNESCO. Bogotá, Colombia, 1986.

Souto de Asch, **"El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa".** RAE, Año 5 - N° 8/0.

**"La observación de los grupos".** Cuaderno de Ciencias de la Educación, OPFYL, 1986.



# innovaciones educativas



"Ternachiani!" frente al "Calmezac" donde estudiaban los jóvenes

# experiencias

ARGENTINA

## Innovaciones Educativas del Nivel Primario

### Provincia de Mendoza

*En el marco del trabajo titulado "Las innovaciones curriculares provinciales como aporte a la transformación de la educación", desarrollado en la Dirección General de Planificación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, la especialista Elisa Muñoz presentó el informe Algunas Innovaciones Educativas de Nivel Primario en la Región Nuevo Cuyo, del cual ofrecemos parte del material correspondiente a la Provincia de Mendoza.*

*El informe, según lo señala su autora, tiene como objetivo efectuar una presentación de las innovaciones educativas producidas en el Nivel Primario en esa Región, puntualizando aquellas que las autoridades educativas señalaron como las de mayor importancia, y sobre las cuales se recabó información consultando a supervisores, directivos y docentes involucrados en forma directa en las transformaciones implementadas.*

### Consideraciones Generales

Con el objeto de dar un panorama realmente representativo de las innovaciones puestas en ejecución en la Región, es conveniente señalar que la información fue obtenida de las siguientes fuentes: Programas de Gobierno, Proyectos y Documentos provinciales en general; entrevistas a funcionarios del área educativa vinculados directamente con las innovaciones implementadas,



tales como Subsecretarías de Educación, Directores de Planeamiento, Coordinadores de Proyectos de Innovación, Personal Técnico, Supervisores, Directivos y Docentes; visitas a establecimientos con el objeto de obtener información de mayor significación sobre la innovación.

La información que se obtuvo fue organizada tomando en consideración el concepto de innovación, los agentes involucrados, las innovaciones provinciales y el análisis comparativo de las mismas.

## CONCEPTO DE INNOVACIÓN

En general parece existir un acuerdo en la Región Nuevo Cuyo respecto a que hablar de innovación es hablar de cambio, si bien en este caso estaríamos haciendo alusión no a un proceso natural sino al tipo de transformación que *se caracteriza por ser resultado de una acción planificada y consensuada, tener continuidad, ser factible de reajustar según los requerimientos de los participantes y ser evaluada con la intervención de la comunidad educativa.*

En general las transformaciones planteadas buscan mejorar la calidad de la educación, produciendo en el sistema modificaciones de algún aspecto de la realidad educativa.

El alcance de las reformas producidas en la Región a partir de 1984 cubren un amplio espectro. Podemos así señalar experiencias puntuales como la introducción de la psicolingüística o la enseñanza de un idioma, hasta intentos de mo-

dificaciones de real envergadura en las estructuras organizativo-administrativas y técnico-pedagógicas, a través de propuestas de regionalización y nuclearización educativa.

El impacto que dichas innovaciones producen en el sistema educativo tiene efectos diversos. Esto puede ser apreciado por la valoración de las mismas que hacen los sectores involucrados en ellas.

Factores tales como decisiones políticas, participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, grado de compromiso, etc., contribuyen u obstaculizan un proceso de cambio, sin perder de vista que el mismo es en sí una variable que depende del entorno en el que se genera, de la comunicación entre los sectores participantes, de los recursos y de la apropiación que cada agente involucrado haga de la misma.

Las innovaciones producidas pueden incluirse en dos categorías: **organizativa** y **metodológica**, categorías muy amplias pero que mantienen entre sí una estrecha relación, porque los cambios dentro del currículo, en su ámbito o contenido, afectan invariablemente los métodos y recursos de enseñanza y aprendizaje, pero también repercuten en los roles y relaciones de quienes actúan en este proceso.

Los motivos productores del cambio pueden resumirse, por un lado en la necesidad de subsanar situaciones consideradas deficitarias y por otro en el deseo de redefinir problemas, idear nuevos modos de atacar los mismos, de investigar, cambiar y mejorar prácticas en uso, y desarro-

llar nuevas ideas y conceptos.

## AGENTES INVOLUCRADOS

Los agentes que intervienen en los procesos de cambio revelan tres unidades de análisis a considerar: **individual, grupal e institucional**. Las mismas entran en juego en todo proceso innovador, aunque el grado de representatividad varía de acuerdo con la concepción que se asume respecto de la participación.

Por lo tanto, el grado de participación de los agentes sociales es una variable a tener presente en el proceso de construcción, ejecución y evaluación de toda experiencia.

Los procesos de regionalización y nuclearización educativa iniciados en la Región apuntan a modificar la distribución de recursos y las estructuras de poder. Esto,

otorga a los protagonistas de la acción educativa una mayor autonomía en la toma de decisiones. Las estrategias sustentadas en la participación de los actores directos en un proceso innovador contribuyen a generar transformaciones en las que se encuentran, en mayor medida representadas, las necesidades de los distintos sectores.

La convocatoria efectuada a los docentes está dirigida no sólo a la obtención de opiniones o información para la realización de diagnósticos, sino para constituir equipos de trabajo o proyectar sus inquietudes en cuanto a lo técnico-pedagógico u organizativo, a través de propuestas de trabajo. También padres, comunidad y alumnos son llamados no sólo a opinar, sino a proponer soluciones en busca del objetivo siempre presente de mejorar la calidad de la educación que se ofrece.

## Mendoza. Transformaciones Educativas en Marcha

El plan de la Provincia en materia de educación parte del análisis de los problemas globales del sistema educativo, entre los que se destacan: **el derecho social de la educación**, referencia directa de las situaciones crónicas que se presentan en el sistema educativo, indicativas de por sí de problemas sociales muy profundos; **la necesidad de un plan de mantenimiento de edificios y equipamientos** acorde a las necesidades actuales; **un proceso de aprendizaje** que enfatiza la memorización y trata temas carentes de significatividad; **la yuxtaposición de niveles surgidos en épocas distintas**, con funciones sociales claras y diferenciales que aún se mantienen;

**la organización vertical, piramidal y centralista**, característica sobresaliente del sistema educativo, con niveles de conducción imposibilitados de participar en las decisiones de importancia, meros ejecutores de acciones reglamentadas en las instancias superiores.

La crisis por la que atraviesa la escuela mendocina, enmarcada por lo antes mencionado, se reconoce en la insatisfacción del alumno y del docente. Del primero porque no encuentra significativos los contenidos y actividades propuestas y del docente porque sus expectativas no son cubiertas. También en la margi-

nación de sectores cada vez más amplios de la población que no encuentran en la escuela una respuesta válida a su situación sociocultural y en la crítica de la sociedad en general que encuentra cada vez más desactualizada la formación de los egresados.

Una de las principales políticas implementadas por el Gobierno Escolar ha sido la promoción de innovaciones que mejoren la calidad de la educación mendocina y produzcan las transformaciones que reclama la sociedad actual.

La función del Estado ha consistido en señalar los grandes caminos por donde es posible

avanzar y progresar en materia educativa, en un clima de respeto por las capacidades de los docentes y por la libertad para elegir aquellas innovaciones que mejor se adecuan a la realidad de su escuela y de sus alumnos.

Los propósitos del gobierno de la Provincia tienen una absoluta coherencia entre sí. Al conjugarse en una serie de acciones concretas buscan promover la participación en una educación popular como condición de una verdadera transformación cultural y educativa. Se concibe a la escuela y a la conducción como el ámbito en el que el pueblo realiza sus inquietudes y necesidades culturales.

Las acciones seleccionadas a tal fin proponen:

- a. Promover y organizar la participación de todos los sectores en búsqueda creativa de soluciones.
- b. Organizar formas de autogestión en la conducción y administración.
- c. Articular el funcionamiento de la escuela con los demás sectores y organizaciones comunitarias.
- d. Asegurar una escuela para todos en la educación preescolar y básica.

La acción fundamental se dirige a expandir y adecuar los servicios a los requerimientos regionales, para que todos reciban la educación que necesitan para incorporarse creativamente al mundo de la cultura.

Para ello se ha delineado una serie de acciones tendientes a generar:

- el conocimiento de los problemas estructurales de la provincia y del país y sus propuestas de solución,
- el conocimiento del pueblo mendocino, su historia y sus problemas, para estimular la búsqueda de soluciones.

Las estrategias que el gobierno provincial pone en marcha

para la consecución de los objetivos propuestos son:

- \* **La descentralización de la conducción** con el objeto de lograr una mayor participación, estableciendo seis niveles o unidades de organización, las cuales son delimitadas por un espacio geográfico con características y necesidades comunes, con capacidad para formular proyectos, ejecutarlos y evaluarlos.

*La descentralización de la educación es considerada la estrategia central de este plan de gobierno, en materia de política educativa, en cuanto elemento generador de energía transformadora tendiente a cambiar el eje del trabajo creativo y comprometido de todos los integrantes de la comunidad educativa.*

- \* **La comunicación como elemento productor de cambio**, tanto de la situación áulica como de la escuela en general.

La concepción asumida con respecto al tema interpreta al educador como un comunicador social y a la escuela como una institución abierta que interactúa con la comunidad y es recreadora de la cultura y por lo tanto afecta a los contenidos, métodos y relaciones interpersonales.

- \* **Innovación educativa permanente**, habilitando para ello a todos los agentes educativos y a las diferentes instancias de decisión para el logro de una acción concertada, creativa y comprometida en la elaboración y aplicación de los

cambios educativos, generando un proceso de innovación constante a nivel aula.

La innovación es fuertemente impulsada desde el nivel central con acciones generales tales como la asistencia técnica acerca del proceso de aprendizaje de asignaturas o temas de currículum, el perfeccionamiento sistemático del docente, la difusión de materiales educativos, etc.

*La innovación como estrategia tiene realización en los distintos niveles de descentralización hasta llegar al nivel de aula, con el objeto de lograr un currículo significativo para educadores, alumnos y comunidad.*

- \* **El compromiso social de la escuela**, buscando que cada establecimiento disponga u organice los bienes y servicios que posee, de manera tal que contribuya a una educación integral con proyección social, corrigiendo los desniveles existentes en la sociedad, asumiendo la realidad de la que provienen sus alumnos y comprometiéndose en la búsqueda de soluciones.

- \* **La revalorización del trabajo** como una realidad cotidiana del hombre, que se refleja en el currículum y en la organización del sistema educativo.

- \* **El apoyo al educador** a través de acciones tendientes a consolidar su dignidad personal y laboral y

a lograr protagonismo en los cambios que se proyectan.

## PROGRAMAS DE ACCIÓN

### a. Gobierno y Administración

Respecto al tema, el gobierno de la Provincia de Mendoza propone organizar el gobierno y la administración del servicio acorde con los principios constitucionales, y sobre la base de la estrategia de *descentralización para la participación*.

Las estrategias seleccionadas a tal fin señalan:

- La recomposición del Ministerio de Cultura y Educación y de la Dirección General de Enseñanza.
- La descentralización de la conducción y administración en niveles, para asegurar máxima participación.

### b. Educación Básica

Entendida como la educación obligatoria y gratuita que se desarrolla en el nivel primario, es su objetivo asumir la educación primaria como la educación popular por excelencia.

Las estrategias puestas en marcha son:

- La participación de la comunidad educativa en la gestión y gobierno escolar, promoviendo distintas actividades y formas de organiza-

ción, con el objeto de lograr una afectiva participación del conjunto de la comunidad educativa.

- Promover el desarrollo del compromiso social de la escuela y de la educación no formal, con el objeto de lograr una verdadera educación popular. Para ello se hace necesario detectar necesidades, relevar recursos y realizar proyectos.

De igual manera se requiere precisar en los contenidos curriculares experiencias de trabajo tendientes al dominio de procedimientos técnico-manuales de cada ciclo.

- Participación de los distintos sectores del Estado y de la comunidad para hacer realidad una educación para todos, actuando puntualmente en tareas tales como la Regionalización del Currículum y la Organización de la Tarea Escolar a Nivel Zonal.

### c. Innovación Educativa

La misma merece especial atención en el Plan de Gobierno en ejecución: generar un proceso constante de innovación educativa basada en la participación de educadores, padres y alumnos y en el compromiso y la interacción del establecimiento con su ámbito social, con el objeto de lograr una educación plenamente significativa, popular, útil a los hombres y a la sociedad.

Para ello se considera imprescindible evaluar y localizar aquellos elementos que requieren

ajustes, transformando en forma gradual los diseños curriculares de los distintos niveles, con la participación de los interesados directos; elaborar pautas e instrumentos de organización del planeamiento, ejecución y evaluación curricular, siguiendo los niveles de descentralización y utilizar medios para que los educadores reciban apoyo suficiente, eficiente y oportuno en su labor educativa.

#### d. Perfeccionamiento Docente

Un programa sistemático de perfeccionamiento y actualización docente acompaña las realizaciones de los programas de transformación educativa.

La descentralización de las acciones de perfeccionamiento docente crea instancias de coordinación y participación para la ejecución de proyectos y actividades a nivel provincial, regional, zonal y escolar.

La acción de perfeccionamiento se hace extensiva a los cuadros de conducción para que los mismos se transformen en verdaderos animadores en el proceso de participación propuesto.

### PROGRAMAS DE GOBIERNO EN EJECUCIÓN

- I. *Democratización de la Escuela*
- II. *Perfeccionamiento*
- III. *Educación y Trabajo*
- IV. *Superación del Fracaso Escolar*

Se hace imprescindible señalar que el Currículum de la

Provincia de Mendoza entró en vigencia en 1986. Hacia fines de 1988 el Gobierno Escolar implementó una consulta que puso en evidencia los logros, dificultades y sugerencias respecto a la aplicación del mismo, como asimismo las necesidades de perfeccionamiento de los maestros mendocinos

En la actualidad, uno de los proyectos en ejecución apunta a la reforma sustancial de las áreas de Matemática, Lengua y Biofísico-Social.

La Reforma Curricular llevada a cabo por la anterior gestión de gobierno fue asumida por la Dirección de Planeamiento Educativo. La misma convocó a un equipo de técnicos y docentes, planteando dos tipos de acciones, una dirigida al desarrollo curricular y la otra al perfeccionamiento docente.

#### . Nivel Inicial

Se propuso un diseño curricular estructurado por unidades didácticas, que plantea la evaluación final de los objetivos logrados y la entrega de información a los docentes de primer grado, permitiendo así la articulación entre niveles.

#### . Nivel Primario

La actividad que dio lugar a la reforma curricular comenzó en 1984 con la realización de talleres docentes y encuestas en todo el ámbito provincial. La finalidad de la consulta sobre aspectos relativos al currículo fue elaborar un diagnóstico relevante, obteniendo además sugerencias y planteando posibles alternativas de solución.

Del diagnóstico surgieron tres aspectos que engloban la totalidad de aspectos parciales, señalados por los docentes:

\* *Dificultades con las que se enfrentan en la actualidad los docentes*

- . Crisis de ideales y modelos
- . Crisis de la familia
- . Fallas del sistema educativo (no forma, es discriminatorio, competitivo y enciclopedista)

\* *Falencias del Nivel Primario*

- . Escasa actividad del niño, lo que implica que se aplican metodologías pasivas y unilaterales
- . Exceso de contenidos
- . Necesidad de adecuación de contenidos, recursos y actividades a los intereses regionales
- . Falta de equipamiento
- . Falta de capacitación docente

\* *Problemas propios de cada área*

- . **Lengua:** deficiencias en la metodología, problemas de lecto-escritura, dificultades en la comprensión, incapacidad para la ordenación lógica de las ideas, etc
- . **Matemática:** falta de gradación de los contenidos, deficiencias en la metodología, contenidos innecesarios para la vida práctica, etc.

Se procedió de igual manera para cada una de las áreas restantes.

El anteproyecto elaborado fue puesto a consideración de los docentes con el objeto de analizar, discutir y proponer reajustes en los documentos de base, consulta que enmarca la producción de los lineamientos curriculares implemen-

tados a partir del año 1986.

El proceso de implementación fue apoyado por medio de metodologías planteadas con un doble objetivo: capacitar a los docentes y generar los recursos humanos que se desempeñen como agentes multiplicadores de las acciones propuestas, actuando como monitores.

Los cuatro programas que en la actualidad enmarcan el accionar educativo, corresponden a un plan que tiene como punto de mira el mejoramiento de la calidad de la educación.

. El Primero corresponde a la **democratización de la escuela** a través de la participación de todos los sectores.

. El Segundo pretende apoyar con acciones de perfeccionamiento todos los mejoramientos curriculares y de profundización en matemática, lengua y área biofísico-social.

. El Tercero enfatiza una política muy importante que vincula educación y trabajo.

. El Cuarto ataca la **repetencia**, especialmente en primero, segundo y tercer grado de la escuela primaria. La **retención** del alumno se convirtió en una meta de las autoridades educativas de la Provincia.

## LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ESCUELA

El centralismo y burocratismo que impera en el sistema educativo provincial puede ser superado con la implementación de una estrategia que procure la des-

centralización de la conducción para el logro de la participación. Se busca descentralizar gradualmente la capacidad de decisión desde el nivel provincial hasta el aula, garantizando la unidad de concepción de la educación provincial y la participación de todos los sectores, en razón de que se requiere del trabajo creativo de docentes, padres y alumnos y la atención de los problemas que se presenten en forma cooperativa.

La descentralización establece niveles o unidades de organización delimitados por un espacio geográfico, con características y necesidades comunes y con capacidad para formular proyectos, ejecutarlos y evaluarlos.

Dichos niveles son:

- 1er. Nivel: *Gabinete Político*
- 2do. Nivel: *Gabinete Político-Técnico*.  
En este ámbito de participación se analizan, discuten y deciden las formas de implementación de políticas globales de cada nivel educativo.
- 3er. Nivel: *Consejo de Supervisores*.  
En este nivel se formulan, ejecutan y evalúan proyectos que hacen a la función del supervisor y a la conducción de su sección.
- 4to. Nivel: *Consejo de Directores*.  
Los proyectos que surgen en este ámbito hacen al rol del director y a la conducción escolar.
- 5to. Nivel: *Consejos de Escuela*.  
Integrados por Personal Directivo, Representantes Docentes, Representantes No Docentes, Padres y Alumnos.  
Es el ámbito de participación democrática, de discusión para la

formulación de proyectos y su evaluación, de lo que proponga la comunidad educativa para solucionar problemas específicos de la escuela y contribuir a su mejoramiento.

- 6to. Nivel: Organizaciones por Sector Formadas por *Comisiones de Docentes, Comisiones de Padres, Comisiones de No Docentes y Comisiones de Alumnos*. Estas organizaciones actúan en la determinación de los temas de competencia de cada sector, planteando:

- . Proyectos comunes que interesan a los distintos sectores.
- . Proyectos que competen a un solo sector.

Las acciones a descentralizar en cada nivel de conducción tienen que ver con tres ejes:

1. Gobierno y Administración
2. Aspectos Técnico-Pedagógicos
3. Organización Institucional

Haciendo especial referencia a los aspectos técnico-pedagógicos, las Comisiones Docentes actúan particularmente en:

#### A. Proyectos de Innovación Pedagógica

Efectuado el diagnóstico de los principales problemas de aprendizaje de los alumnos, los docentes deben formular, ejecutar y evaluar proyectos pedagógicos que apunten a la solución de los mismos.

#### B. Planificación de los Aprendizajes

Establecidas las pautas generales sobre planificación, cada escuela



establece las formas operativas que adopta la misma. Un aspecto importante que debe ser tenido en cuenta es que las principales actividades deben ser acordadas con los alumnos, a fin de promover acciones significativas para los mismos.

### C. Regionalización y Flexibilización del Currículo

El ejercicio gradual que el equipo docente realiza en la discusión y tratamiento de los problemas prioritarios de los alumnos y la escuela, las decisiones que se adoptan en la búsqueda de soluciones y la progresiva apertura de la escuela hacia la comunidad, favorecen la elaboración y aplicación de los cambios educativos tendientes a mejorar la calidad de

la educación.

Los docentes de cada zona de la provincia tienen así la oportunidad de diseñar experiencias que tornen significativo el currículo para los alumnos, incorporando la cultura dinámica del pueblo a través de sus formas más variadas: arte, costumbres, historia, geografía de cada región.

### D. Perfeccionamiento Docente

A partir de criterios generales y una norma que dispone ocho días al año para cada docente, con liberación de funciones para realizar actividades de perfeccionamiento y capacitación docente, cada escuela propone su propio programa en relación a los proyectos de innovación pedagógica formulados.

## DESCRIPTORES

*Democratización de la Educación -  
Descentralización - Educación Básica -  
Educación y Trabajo - Nuclearización -  
Perfeccionamiento del Docente .*

## **ANEXO**

### **Comentarios Sobre Algunas Experiencias**

Información proporcionada por la Sra. Ministro de Educación de la Provincia de Mendoza, Prof. María Inés Abrile de Vollmer.

## **Superación del Fracaso Escolar Programa Solidario de Apoyo y Recuperación del Escolar**

Numerosas aulas se encuentran pobladas por niños que provienen de hogares con escaso estímulo socio-cultural y que no cuentan con ninguna ayuda para resolver los problemas que plantea el aprendizaje escolar. Son niños que, debido a numerosos fracasos, no creen en su capacidad para aprender. Su baja autoestima los margina y convierte en niños problema para la institución, para el maestro y para la familia.

En algunos casos todo lo que necesitan estos niños para superar las dificultades de aprendizaje es que haya quienes le dediquen una atención complementaria personalizada, contenedora afectiva y profesionalmente de las carencias que posee.

Así, surge la convocatoria a voluntariados, que es respondida por más de mil estudiantes de nivel terciario de formación de docentes y un grupo de jubilados.

Un número importante de municipios se sumó en la tarea de organización, coordinación y supervisión del programa.

Muchas son las actividades que permitieron la recuperación de más del 60% de esos niños asistidos:

- Apoyatura de docente de aula como maestro auxiliar.
- Atención del niño a contraturno o los días sábado en la escuela, en la unión vecinal o en casa de los niños.
- Preparación de material didáctico.
- Utilización de técnicas de juego teatral.
- Apoyatura técnica a voluntarios.
- Derivación de niños con problemas más acentuados.
- Participación de voluntarios en talleres de escuelas urbano-marginales.

## **Plan Provincial de Lectura De Segundo a Séptimo grado**

El Plan Provincial de Lectura surge por iniciativa de los Supervisores, para que los alumnos adquieran una actitud lectora, reflexiva y crítica, dejando libertad a las escuelas para que lo enriquezcan con creatividad y lo racionalicen de acuerdo a sus necesidades y recursos.

Con el apoyo de Planeamiento Educativo, los docentes lograron un mayor perfeccionamiento.

Después de su implementación los maestros manifiestan que:

- Superaron las metodologías tradicionales.
- Los alumnos participaron en talleres de lectura, juegos teatrales, juegos de animación, dramatización de títulos, cuentos y leyendas.
- El libro viajero sirvió para contar y recoger noticias y anécdotas, convirtiéndose en un lazo entre la escuela y la familia.
- La actividad lectora se llevó a cabo en casas de vecinos y negocios.

Los padres se sumaron comprando y donando libros y controlando bibliotecas, las que aumentaron en cantidad.

También los estudiantes se transformaron en agentes voluntarios para la recuperación personalizada.

## **Personalización de la Educación Aula Taller**

La problemática de las escuelas urbano marginales requirió de un cambio de actitud de los docentes, de los padres y de los alumnos.

Para ello se implementa a partir de 1989 un plan de perfeccionamiento tendiente a apoyar a los docentes, que comienza con 55 escuelas, extendiéndose en la actualidad a todas las escuelas urbano

marginales y a algunas escuelas rurales y urbanas.

Los docentes manifiestan que han logrado una relación más afectiva entre maestros y alumnos. Asimismo se ha obtenido una gran flexibilización de la jornada diaria, organizándola por módulos, con recreos por grados y sin necesidad de formación previa al ingreso a las aulas. Aplican guías de estudio dirigido y dinámicas grupales.

Los alumnos se sienten más responsables cuando se les da la oportunidad de elegir las áreas que desean trabajar, conociendo los objetivos que deben lograr con una programación acordada con el docente; aprenden a autoevaluarse y los padres, docentes y alumnos se suman en la elaboración de un abundante material didáctico para trabajos individuales o grupales de los alumnos.

## **Educación del Niño Especial**

La docencia de Educación Especial, asumió el compromiso de revisar su propuesta curricular, enriqueciéndola y modernizando las estrategias de aula y las organizaciones institucionales.

Así, nos muestran experiencias exitosas de integración de niños ciegos y sordos en enseñanza común, asistidos por docentes especiales integradores; otros docentes efectúan estimulación temprana a niños de 45 días a 4 años que provienen de hogares urbano marginales, en presencia de las madres, para capacitarlas a fin de que ellas mismas lo realicen solas en el hogar. Se logra de esta manera una inserción del 100% de los niños asistidos, en los jardines de infantes comunes, sin dificultades de adaptación, lo que garantiza aprendizajes futuros.

Se amplía la cobertura del servicio a niños parálíticos cerebrales con trastornos motores; se realiza educación a distancia a niños de zonas alejadas; recuperación de niños fronterizos; inclusión de actividades y talleres prelaborales; formación de cooperativas para la comercialización de lo producido en los talleres; aprovechamiento del tiempo libre, etc.

## Educación y Trabajo

La superación de la fractura entre lo intelectual y lo manual, fue la base de la implementación de este programa, intentando revalorizar el trabajo como medio para satisfacer las necesidades espirituales y materiales del hombre. Se trata de que los alumnos puedan enriquecer, a través de sus aprendizajes, su relación con el medio y aportar en el futuro conocimientos que ayuden al desarrollo de la región en que viven.

El Programa cubre a todos los departamentos, beneficiando a más de 5.000 niños de escuelas rurales y urbano-marginales. Actualmente totaliza más de 250 proyectos.

Los alumnos trabajan en talleres, siendo la propia comunidad educativa la que elige las especialidades de acuerdo a su realidad. A estos talleres concurren también padres y adolescentes.

Las especialidades que se están desarrollando son electricidad, cerámica, técnicas agropecuarias, labores a mano, tejido y costura, albañilería, carpintería, panadería y repostería, floricultura, trenzado en cuero, herrería artística, tejido a telar, plomería, tapicería, fotografía, cerrajería, piscicultura, apicultura, artesanías locales, mimbtería y cestería. La comunidad colabora activamente, por ejemplo con el envasado de productos, arando terrenos o comprando insumos.

Se ha logrado la integración con las áreas curriculares en lo pedagógico, y en lo productivo se han producido semillas para la conformación de huertas familiares e impulsado granjas en la comunidad.

A partir de la formación de talleres comunitarios se han construido elementos útiles para el hogar y centros de salud; también material didáctico para las escuelas, recuperando muebles y produciendo, con técnicas alternativas, hornos económicos, calefones y parabólicas solares. Para apicultura se fabrican colmenas, máscaras y ahumadores.

Para el logro de producciones importantes, se trabaja con municipios y entidades no gubernamentales, por ejemplo en la plantación de alfalfa.

Las madres y las alumnas producen joggins, medias, pullovers, pantalones, recuperación de prendas, zapatillas, camisas, jardinerías.

Con material de desecho se producen objetos tales como el esterillado de sillas con medias de nylon y cinta plástica. Los recursos

naturales, como la arcilla de la zona, se utilizan para hacer modelados y colados. Las producciones regionales típicas fructifican en productos de cuero trenzado o curtido; se tejen, con técnicas precolombinas, ponchos, peleros y mantas.

Como resultado de las experiencias, se puede señalar:

- **Integración Curricular:** El 41% de los establecimientos lo logró con el área Lengua; el 24% con Expresión; el 43% con Razonamiento Matemático; el 45% en Bio-Físico-Social.
- **Integración Comunitaria:** El 63% tuvo colaboración directa de su comunidad; el 42% tuvo adultos colaborando o asistiendo como alumnos y el 72% generó emprendimientos productivos comunitarios.
- **Producción de Bienes y Servicios:** En técnicas agropecuarias se obtuvieron más de 40 productos hortícolas, desde un mínimo de 2 kg hasta un máximo de 3000 kg; en técnicas artesanales, se obtuvieron más de 50 productos diversos; en técnicas industriales, más de 81 productos o servicios.

## Rescatar y Enseñar la Cultura Viva del Pueblo

Con la misma fuerza con que la escuela procura hacer conocer Argentina, América Latina y el mundo, también debe despertar en el alumno la inquietud de investigar nuestra cultura, rescatando nuestro pasado y nuestro presente para proyectarse con identidad propia hacia el futuro.

Para lograr una efectiva regionalización curricular, los docentes presentan actividades muy variadas a través de las cuales intentan recuperar la memoria colectiva de las comunidades en las que se insertan las escuelas. A partir de sus descripciones y de los materiales expuestos, apreciamos un trabajo simultáneo de recuperación, difusión y devolución de los haberes populares. Comentaron testimonios escritos, orales y gráficos sobre historias, leyendas, creencias, costumbres, recetas, juegos, canciones, refranes y relatos. En los "cuadernos viajeros" se expresan vivencias múltiples. Los familiares de los alumnos o vecinos de las escuelas realizan clases culturales sobre lengua, artesanías, historias y leyendas.

Algunas comunidades educativas han organizado muestras, ferias y encuentros para exponer los resultados de sus recopilaciones: objetos y fotografías antiguas, herramientas, restos arqueológicos, escritos, dibujos, documentos y folletos. Varias escuelas han formado museos y su meta es transformar a la comunidad en un museo viviente.

## La Participación en la Escuela

Los procesos de democratización se han ido afirmando progresivamente en la mayoría de los países latinoamericanos y en nuestro país. La escuela mendocina no podía permanecer ajena a esta transformación social.

Los testimonios de directores, padres, docentes y celadores reflejan el creciente grado de conciencia y de participación que las comunidades educativas han ido adquiriendo.

Algunas escuelas han organizado **Consejos de Grado**, posibilitando una presencia mayor de padres en la escuela, interesados por resolver problemas de aula y hacer propuestas y realizaciones junto al docente y, en algunos casos, a sus hijos: salidas, encuentros comunitarios, charlas sobre temas de interés, talleres para la confección de materiales didácticos, ornamentación y arreglo de aula, cambio de mobiliario, creación de bibliotecas de aula.

Otros establecimientos programaron **Escuelas para Padres** con proyectos de formación y reflexión y acciones de interés para el conjunto.

Un importante número de escuelas expuso sobre la constitución del **Consejo de Administración** y demostró los procedimientos para resolver democráticamente el gasto de los recursos que recibe la institución de la Dirección General de Escuelas y los propios, en función de sus proyectos prioritarios.

Finalmente, en todos los departamentos se presentaron escuelas que ya habían conformado **Consejos de Escuelas**; varias de ellas ya habían aprobado su Reglamento Interno. Se aprecian modalidades muy creativas para garantizar reglas claras, especialmente en las competencias de los distintos miembros, en el uso de los recursos, o en la delegación de funciones de Consejos de Escuelas a los Consejos de Grado.

Entre los resultados se pueden destacar el grado creciente de autonomía de algunas escuelas; la toma de decisiones sobre nuevas temáticas; reglamentos de convivencia y disciplina; implementación de proyectos productivos, voluntariados para realizar acciones de apoyo a los niños con dificultades; talleres solidarios con participación de padres y docentes para la confección de prendas útiles para los niños y de materiales didácticos.



## Plan de Estudios y Programa de Educación Preescolar Indígena para niños de 4 a 6 años (\*)

*Con el Plan y Programa que se presenta, se intenta responder a la realidad indígena que es característica de muchos de nuestros países americanos.*

*Se enuncian los principios teóricos alrededor de los cuales se ha construido esta Propuesta Curricular: las líneas curriculares de educación preescolar y las orientaciones para el manejo del Programa.*

*Desde otro punto de vista, y respondiendo a ese encuadre teórico, se indican las unidades programáticas, en torno de las cuales se desarrollan las actividades infantiles y una serie de experiencias realizadas con la propuesta curricular de educación preescolar, a las que se ha denominado situaciones didácticas.*

### Presentación

Con la necesidad de normar la educación preescolar en nuestro país y con el fin de unificar las directrices que rigen los diferentes servicios que en este nivel se presentan por parte de la Secretaría de Educación Pública, en 1984 se iniciaron las acciones necesarias para elaborar un programa único. El presente Plan y Programa, es consecuencia de los estudios de validación de campo y de gabinete efectuados a los programas de educación preescolar, entonces vigentes.

(\*) Por razones de espacio, se presenta un resumen del Documento original. Se cree que el mismo contempla los aspectos sustanciales del Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena.

Con la intención de que los educadores intervinieran en la elaboración del Plan y Programa, en agosto de 1985 se elaboró una primera versión de la "Propuesta Curricular de Educación Preescolar", en cuya aplicación, y con la ayuda de la técnica de Investigación Participativa, colaboraron maestros de seis entidades federativas y personal docente bilingüe de cuatro grupos indígenas. El resultado de tal experiencia sirvió para enriquecerla y modificar su contenido.

Como resultado del trabajo conjunto realizado por técnicos de las Direcciones Generales de Educación Preescolar y Educación Indígena y por educadores de los Centros de Educación Preescolar Indígena, Jardines de Niños y Centros de Desarrollo Infantil, se publicó, en agosto de 1986, la "Propuesta Curricular de Educación Preescolar, 2a. Fase de Experimentación", y se continuó con la investigación participativa para la elaboración del Plan y Programa, ampliándose a once entidades federativas y a seis grupos étnicos.

Este programa es conse-

cuencia de las experiencias de educación preescolar de nuestro país; consecuentemente, recupera lo valioso que se ha venido realizando en las escuelas, reelaborándolo de acuerdo con las circunstancias actuales de nuestra sociedad.

Sería injusto dar una sola respuesta a poblaciones con particularidades económicas, culturales, sociales y lingüísticas, y sería interminable tratar de atender a cada circunstancia específica. Por lo tanto, las orientaciones contenidas en este programa dejan a los cuerpos técnicos, a los maestros bilingües y a las comunidades indígenas, la tarea de encontrar la mejor solución a dichas circunstancias.

Es importante destacar que para su aplicación, la participación de la comunidad es fundamental, ya que los problemas y acontecimientos que se viven en ella, se convierten en actividades educativas. Así, no se encontrará en él una receta, sino una propuesta para favorecer el desarrollo integral del niño y contribuir a la formación de su conciencia social.

## Objetivo general

*El objetivo de la educación preescolar indígena es favorecer la formación integral del niño, en esta edad, para lo cual se propicia la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo escolarizado, a fin de que responda a las características y necesidades de la realidad social y cultural en la que se desarrolle.*

## Fundamentos

La educación es un fenómeno social que se estudia desde los

distintos puntos de vista de las disciplinas científicas que se ocupan

de ella; la filosofía, la psicología, la sociología, la antropología, entre otras, enfocan su interés sobre determinados aspectos del acto educativo y lo explican según su campo de estudio.

Sin embargo, los educadores y pedagogos, mas que adoptar alguno de los enfoques de éstas y otras disciplinas, requieren de una concepción que considere e integre distintas explicaciones acerca de este fenómeno, y que contribuyan a aclarar su naturaleza.

*La razón que tienen aquellos que participan en actividades relacionadas con la educación, y que están obligados a buscar una concepción integradora de las perspectivas teóricas aportadas por estas ciencias, radica en el hecho de que la acción educativa involucra a la persona humana completa, la cual no puede entenderse al margen del proceso que vive cada individuo dentro del grupo social del que forma parte y en la cultura en la que se encuentra inmerso.*

El proceso de transformación del niño en hombre, no sólo puede ser visto como fenómeno biopsicológico; debemos considerar que el desarrollo sólo es posible por la integración del organismo con su medio físico y social, es decir, que el individuo humano sólo puede llegar a su plenitud en comunidad con los otros.

Cuando un niño nace, se encuentra ya interrelacionado, de diversas maneras, con el mundo social del cual forma parte; la cultura que lo rodea es algo que lo antecede y posee sus propias características y significaciones. El ser humano tiene, desde su nacimiento, una actitud de socialización; es en grupo, en la interacción con los otros, que llega a constituirse como sujeto psíquico y,

de manera inseparable, como ser social. Esto es, el proceso de constitución social de un individuo se logra a partir de su cultura.

A través de la cultura, el niño aprenderá a conocer el mundo, a darle un significado y un sentido a todo lo que vive por medio de un código particular que le permite entender el comportamiento del grupo social al que pertenece.

Este aprendizaje se realiza progresivamente, acorde al proceso de desarrollo físico, intelectual y social del niño y en él tiene un papel fundamental el lenguaje. La adquisición de la lengua, es uno de los pasos más importantes de dicho proceso de desarrollo.

Sin embargo, si bien el niño tiene una capacidad natural para hablar, son sus necesidades las que le obligan a utilizarla; pero es su dependencia con los que le rodean y que comparten determinada cultura, lo que hace que esa capacidad y esa potencialidad se desarrolle, no de una forma cualquiera, sino de un modo particular. Es decir, lo único universal es la capacidad natural para hablar, lo particular depende del ejercicio de esa capacidad en una sociedad y en una cultura dadas.

Al niño, el lenguaje le permite reconocerse como miembro de un grupo y comunicarse con los demás y, al grupo, ese mismo lenguaje le permite incorporar al recién llegado a su sociedad. El lenguaje comienza por adquirirse en forma inconsciente y natural en el seno de la familia y la comunidad; de un modo más dirigido, se continúa en la escuela y su adquisición se prolonga a lo largo de toda la vida del individuo.

Cuando un niño llega a la

escuela, lleva consigo un conjunto de experiencias sobre su lengua y su cultura que lo hacen parte integrante y partícipe de un determinado grupo humano. Es necesario, por tanto, que la institución escolar continúe con el proceso iniciado en la familia y la comunidad y que ponga al alcance del niño los modos de pensar y sentir comunes del grupo al cual pertenece.

La escuela, por su parte, privilegia de manera especial la actividad lingüística. La transmisión escolar de conocimientos se apoya, en gran medida, en el lenguaje oral y escrito. El alumno recibe una parte importante de su aprendizaje a través de lo que lee y escribe; aun en situaciones en las que se le enseña por medio de la práctica, la comunicación oral es fundamental.

*La mayor parte de los conocimientos que adquiere el niño, dependen de mensajes orales y escritos que debe recibir sin dificultades comunicativas. Son incontables los estudios que demuestran que el fracaso escolar en las zonas interétnicas del país, está determinado por el uso de una segunda lengua como medio de instrucción. Imponer al niño una lengua y una cultura ajenas durante sus primeros años, equivale a mutilarle una buena parte de su potencial intelectual.*

Si bien es cierto que en la primera infancia, la adquisición de una o más lenguas no contiene mayores dificultades, iniciar la enseñanza de la segunda lengua desde el preescolar frenaría el desarrollo de las capacidades comunicativas de los alumnos y, en el caso de la relación lengua dominante - lengua dominada, se corre el riesgo de crear un paulatino empobrecimiento de la lengua materna e iniciar la generación de conflictos

entre padres e hijos, en la medida en que estos últimos van adquiriendo un sentido distinto de identidad, al no haber consolidado su pertenencia al propio grupo étnico durante los primeros años de su instrucción escolar. No hay necesidad alguna de apresurar la enseñanza de una segunda lengua en la educación preescolar y son muchos los criterios que indican la ventaja de iniciar ésta, una vez consolidada la primera.

Por otro lado, las prácticas escolares no pueden llevarse a cabo sino a través de las manifestaciones culturales más cercanas a los alumnos, de las cuales es vehículo de transmisión la lengua materna. El uso de ésta como medio de instrucción, necesariamente redundará en una elevación del nivel de eficiencia y de la calidad de educación.

Al igual que la lengua, los otros conocimientos del ambiente cultural del niño deben constituirse en punto de partida, para poder lograr otros aprendizajes. Lo anterior es la base para la adquisición de aprendizajes significativos, en tanto el nuevo conocimiento no sólo es comprendido por el niño, sino que le permite entender mejor lo que le rodea.

La adquisición de significados como fenómeno de aprendizaje, ocurre en seres humanos específicos, y para que se logre es necesario que se cumplan cuando menos tres condiciones:

Primero, que el contenido que debe aprenderse tenga el propósito de favorecer aprendizajes significativos; esto quiere decir, que el niño encuentre dicho contenido organizado lógicamente, lo cual no puede

darse a menos que esta organización corresponda a las formas en que la cultura a la que pertenece, clasifica y ordena el conocimiento de su realidad.

**Segundo**, a pesar de lo anterior, no es suficiente con organizar lógicamente el contenido de aprendizaje; se requiere que el niño tenga los antecedentes necesarios para que pueda establecer relaciones entre lo que ya sabe y lo que está siendo aprendido. Si no existen los conocimientos previos para que el niño pueda establecer estas relaciones, el nuevo conocimiento podrá quizá memorizarse, pero no tendrá para él un significado.

**Tercero**, además de cumplir las dos condiciones anteriores, es necesario también que el niño tenga una actitud favorable hacia el contenido de aprendizaje. La mejor forma de desarrollar esta actitud en los niños, sobre todo en edad preescolar, es a través del juego.

El juego es el método natural de aprendizaje del niño y el maestro debe utilizar todo el potencial pedagógico del juego para que se logren aprendizajes significativos disfrutando de ello. Jugando, el niño manifiesta sus necesidades e intereses, se comunica con los demás, establece relaciones sociales, se divierte y, por si fuera poco, aprende a conocer su realidad física y sociocultural.

**El juego representa para el niño preescolar, la mejor posibilidad de crear y de descubrir.** Estas dos facultades son necesarias para sentar bases sólidas de personalidad del individuo y están profundamente relacionadas con los procesos afectivos e intelectuales que se producen en esta edad. Por lo tanto, es necesario tratar a los niños con

afecto, dejando que exploren su mundo, que descubran el misterio de la naturaleza y de la vida. El maestro, en este sentido, debe crear un ambiente de libertad y cooperación en donde la participación del niño en los procesos de toma de decisiones, en cuanto a las actividades a realizar, sea efectiva.

**Por otro lado, por medio del juego y los juguetes, el niño también aprende a mover su cuerpo, a desarrollar sus facultades físicas, a adquirir fuerza y coordinación muscular y, en esto, como en todo lo demás que se ha mencionado, cada niño tiene sus propias características y avances, por lo que el maestro debe tratar a los niños según sea cada uno de ellos y no pretender exigir comportamientos, destrezas, capacidades y facultades por igual.** Cada niño es un ser extraordinario y particular, todos comparten características comunes, como la curiosidad y la espontaneidad, pero también tienen sus propias peculiaridades que deben ser respetadas. Nadie mejor que los padres las conocen y por eso el maestro debe acudir a ellos para desarrollar más adecuadamente su función.

Sin embargo, no solo por lo anterior es necesario tener un contacto permanente con los padres de los niños, sino también porque la educación es una tarea compleja, cuya responsabilidad debe compartirse en forma coordinada para obtener mejores resultados. **La escuela debe vincularse estrechamente con la familia del niño y la comunidad.** Es importante, por tanto, que dentro de las actividades escolares participen los ancianos, las autoridades, los padres, etc.; con ello no sólo se favorece la integración de la escuela y la comunidad, sino que

se le crea al niño un ambiente de mayor seguridad y confianza y se tienen mejores condiciones para satisfacer su necesidad de sentirse aceptado.

**La integración de la escuela y la comunidad es una de las principales características de la educación preescolar indígena,** porque así la escuela se constituye en una parte activa y vigorizante de la dinámica sociocultural que la rodea, al propiciar la recuperación y valoración de sus contenidos, al fortalecer los procesos de identidad étnica y al sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de la educación de los niños.

El niño es un ser total, por lo que, como lo establece el Artículo

3o. Constitucional, debe proporcionársele una educación integral que tienda al desarrollo armónico de su personalidad y al ejercicio pleno de sus capacidades. Lo anterior, sólo puede lograrse si los contenidos y los métodos educativos responden a sus características y necesidades.

Las características y necesidades del niño indígena son distintas a las de los niños que pertenecen a otros contextos. Si bien comparten, como todos los niños del mundo, situaciones que los hacen iguales, la escuela debe atender sus diferencias, precisamente, para contribuir a igualar sus oportunidades dentro de la sociedad nacional. En esta tarea, el maestro cumple una de las funciones más importantes.

De todo lo anterior se puede concluir que:

1. La educación preescolar indígena debe partir de los marcos culturales del niño, para favorecer aprendizajes significativos.
2. La enseñanza debe impartirse en la lengua materna del niño.
3. El juego es el método natural para propiciar actividades favorables para el aprendizaje.
4. Debe propiciarse la participación de la comunidad en los procesos educativos escolarizados.

Estas cuatro afirmaciones constituyen, sintéticamente, los fundamentos del Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena. Es obvio que no se mencionan muchas otras consideraciones teóricas y metodológicas, que fueron tomadas en cuenta para formular este trabajo. Incluir, por otro lado, todo lo que el maestro

de educación preescolar indígena debe poseer para realizar su labor, tampoco hubiera sido posible, ni formaba parte de nuestro propósito. Nuestra intención es proporcionarle la esencia pedagógica que debe sostener su práctica, puesto que de ella dependen en gran medida, los niños indígenas de nuestro país.

## Lineas Curriculares de la Educación Preescolar

Con base en los planteamientos anteriores, el Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena parte del establecimiento de líneas curriculares constituidas como ejes rectores que le dan significado, cause y orientación a los contenidos programáticos.

Las líneas curriculares son de origen social; dan a conocer, en forma sintética, la problemática nacional por la que atraviesa el país en el momento actual, para reflexionar sobre ella, criticarla, analizarla y, mediante las actividades escolares, buscar soluciones a la medida de las posibilidades de la comunidad educativa, entendiendo a ésta como el conjunto de alumnos, personal docente y habitantes de la localidad.

Las líneas se mantienen vigentes a lo largo del Programa, por lo que permiten el trabajo continuado durante el año escolar y evitan acciones educativas fragmentadas y separadas de la realidad, orientan a la educadora en la selección de aspectos de la vida diaria a partir de los cuales pueda realizar su labor docente y dan significado social a las actividades en las que se involucra a los niños. Estas son:

### \* EJERCICIO DE LA VIDA DEMOCRÁTICA

Cuando una comunidad no participa en la toma de decisiones, cuando sólo pequeños grupos imaginan, planean y ejecutan acciones que afectan a la mayoría, ésta se ve imposibilitada para desa-

rollar sus capacidades de determinación, iniciativa, organización y compromiso que le permitan avances significativos en el propio desarrollo comunitario. Así vemos cómo comunidades completas se ven sujetas a modos arbitrarios de administración que impiden el logro de su autonomía y su autogestión. La concentración del poder político, cultural, económico y social en un individuo o en una minoría, cierra las posibilidades de participación y frena las acciones de grandes grupos indígenas, campesinos, estudiantes, obreros, etc.

La comunidad escolar no escapa a estas prácticas y sufre en gran medida la carga de un sistema tradicionalmente autoritario que la ha sumido en la obediencia irreflexiva.

Por esto, es necesario crear desde el aula ambientes apropiados para que los educandos, los docentes, los padres de familia y los miembros de la comunidad, participen ampliamente en la discusión de los problemas propios de su localidad.

### \* COLABORACION EN EL DESARROLLO DE LA VIDA ECONOMICA DE LA COMUNIDAD

El propósito de esta línea es que la escuela, como parte de la comunidad, ayude a apreciar los recursos de la región, aprovechándolos para satisfacer sus necesidades; por lo tanto, habrá de valorar la actividad del hombre como principal medio para producir bienes de

beneficio común. En este sentido, la participación del educando debe ser hacia la conservación de los recursos y el mejoramiento de las condiciones económicas locales.

#### **\* PROMOCION Y DISFRUTE DE LA RECREACION**

Actualmente, en muchas de las comunidades de nuestro país, el tiempo libre, más que ser un momento de recreación se convierte en el momento ideal para incurrir en actitudes que más que contribuir al desarrollo, dañan o enajenan al ser humano.

Instalaciones adecuadas y personal capaz de promover las actividades recreativas, generalmente son insuficientes para gran parte de la población indígena. Este problema se acentúa sobre todo en las comunidades alejadas y de difícil acceso.

Es necesario rescatar a la comunidad como abastecedora de sus recursos recreativos desde sus propios marcos culturales y otorgar a la recreación la relevancia que tiene como actividad de disfrute y de formación. Como actitud interna que integre mental y físicamente, tanto al individuo como a la sociedad.

#### **\* PRESERVACION Y MEJORA-MIENTO DE LA SALUD**

En nuestro país, existen problemas de salud que se derivan de la falta de información individual y grupal para conservarla; de la carencia de una estructura alimenticia y nutricional, del desprecio de las formas tradicionales de curación, de la ausencia de los programas adecuados de educación para la

salud, etc. Estos problemas crecen ante la influencia de los medios masivos de comunicación con su publicidad nociva y la penetración ideológica.

Así, un programa educativo de cualquier nivel debe procurar no perder de vista los aspectos que ayuden a mejorar la calidad de vida del pueblo. Se pretende que la salud, además de tratarse como un estado ideal de los aspectos biológico, psicológico y espiritual del ser humano, se considere como una **cuestión social resultante de la interacción de condiciones biológicas, económicas y socioculturales que permitan un desarrollo armónico con la naturaleza.**

Por lo anterior, se propone que la escuela cree la conciencia social a maestros, niños y padres de familia para:

- Alcanzar una mejor nutrición aprovechando los recursos alimenticios propios de la región y la comunidad.
- Practicar el ejercicio corporal cotidiano.
- Practicar reglas básicas de higiene, de acuerdo a las condiciones de la comunidad.
- Atender problemas de insalubridad en su comunidad.

#### **\* CONSERVACION DEL EQUILIBRIO ECOLOGICO**

El deterioro del ambiente en grado tan extremo como está sucediendo en nuestro país, es motivo más que suficiente para que todos los habitantes nos preocupemos por activar soluciones prontas en ese sentido.



La contaminación del suelo y el agua, la deforestación, el desgaste de la tierra, la falta de alimentos, son solo algunas de los urgentes problemas a resolver.

La comunidad escolar, como cualquier otro grupo, habrá de comprometerse en la solución de la situación ambiental. Las escuelas tienen que promover actividades donde maestros, alumnos, padres de familia, autoridades y demás miembros de la comunidad intervengan en la recuperación del medio natural. Luchar contra los elementos nocivos, como la caza furtiva, el mal manejo de la basura, etc, es obligación de la sociedad en favor de ella misma. Los educandos deben valorar desde sus primeros años los beneficios que la naturaleza brinda al hombre y lo necesario que es combatir la indiferencia, la negligencia y la ignorancia de quienes hasta el momento han contribuido al desgaste de nuestro planeta comenzando con nuestra localidad y por nosotros mismos.

Por lo tanto, a través de esta línea se pretende incitar al educando y a los miembros de la comunidad a respetar la naturaleza, valorándola en cuanto a su íntima relación con la vida, tomando en cuenta que este respeto, además de exigir un análisis y una reflexión sobre la práctica productiva, requiere una toma de conciencia sobre la posición del hombre en relación armónica con ella y la necesidad de emprender acciones concretas para ayudar y mantener el equilibrio ecológico.

**\* PROMOCION Y APROVECHAMIENTO DE LA CIENCIA, EL ARTE Y LA TECNOLOGÍA**

Uno de los mayores

problemas que afectan a nuestro país es la dependencia de la ciencia, arte y tecnología extranjera, que nos reduce a meros productores de materia prima y maquiladores, causando, además de la reducción de la creatividad e iniciativa, el problema económico en el que actualmente nos encontramos.

La transformación de la realidad de acuerdo a las necesidades y deseos del grupo social, sugiere la creación de una línea curricular que brinde a la comunidad escolar la posibilidad de hacer las cosas por sí mismas respetando su ritmo, sus tradiciones y sus costumbres.

Los miembros de las comunidades indígenas tienen formas tradicionales que deben recuperarse para resolver sus problemas y decidir por sí mismos los mecanismos que utilizarán y los recursos propios para ello.

La actividad humana, tanto en el arte como en la utilización de instrumentos de labor o trabajo, es elemento que hay que revalorar para transformar la realidad de un grupo.

No se puede pensar en imposiciones autoritarias para la utilización de métodos, fórmulas, técnicas o formas en una comunidad sólo por imaginar que "esto es lo correcto"; el qué y el cómo hacer debe ser decisión de los miembros del grupo.

En la escuela el niño debe aprender a resolver los problemas por sí mismo y analizar formas de expresión artística, científica y tecnológica para decidir la opción que a todos convenga, aprovechando los recursos de su región. Así,

esta línea propone que el educando y la comunidad valoren la actividad humana independientemente del campo en que se dé, considerándola como elemento integrador y de realización del hombre a través del cual se puede transformar la realidad en beneficio social.

Asimismo, mediante esta línea se da importancia a la participación y desarrollo de nuestro país en el progreso científico tecnológico y artístico, aprovechando los recursos de cada comunidad para la satisfacción de necesidades comunes que se viven, accediendo a otras formas de cultura, ciencia y arte sin menospreciar, relegar o desconocer la nuestra.

#### \* PRESERVACION, RESCATE Y ENRIQUECIMIENTO DE VALORES, TRADICIONES Y COSTUMBRES

El patrimonio cultural de nuestro país, sustento básico de nuestra identidad nacional, ha recibido un apoyo insuficiente, centrado principalmente en la conservación y preservación de la herencia arqueológica, histórica y artística. Por otra parte se observa la tendencia a considerar las manifestaciones cotidianas de las culturas populares, étnicas y regionales como expresiones menos valiosas.

Los medios masivos de comunicación han servido como un poderoso instrumento de penetración ideológica y cultural que promueven conductas consumistas, distorsiona realidades y enajena conciencias, y no han sido capaces de difundir, afirmar y enriquecer nuestra identidad cultural de manera suficiente.

Por todo ello, la comunidad

educativa deberá trabajar activamente para rescatar y preservar, mediante la práctica, las tradiciones y costumbres de nuestros pueblos. Habrá que investigar y difundir entre los miembros del grupo, las aportaciones de adultos, ancianos, trabajadores, artistas, artesanos, etc., para rescatar ese acervo valioso que fortalece las raíces de la comunidad nacional. En ese sentido, la línea propone valorar tradiciones y costumbres propias, mediante el respeto a las formas particulares de percibir y recrear las experiencias vitales; hecho que ayudará a fortalecer y enriquecer nuestra identidad nacional, permitiendo que el educando se identifique con sus valores históricos y culturales para participar con la comunidad en la conformación y disfrute de su cultura y para recobrar aquellos aspectos que, aún siendo valiosos, han sido negados por la misma, sin perder de vista el apropiarse en forma crítica de los elementos de otras culturas.

#### \* CONSOLIDACION DEL CARACTER PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL DE NUESTRO PAIS

Las características culturales de un país como el nuestro, que guarda en su territorio a 56 grupos indígenas, exige que el resto de la sociedad nacional reconozca el carácter plural del mismo.

El papel que desempeña cada grupo social en el contexto de la nación, lo convierte en parte intrínseca de ese universo. Sin embargo, uno de los problemas que dañan a nuestra sociedad, es la tendencia de algunos sectores a considerar la existencia de culturas como superiores é inferiores, menospreciando aquellas que,

además de haber provisto, en su momento y hasta el presente, de raíces a nuestra cultura y nación, actualmente siguen activas como grupos sociales.

Es urgente voltear los ojos a lo propio de los mexicanos, sin dejar de reconocer los aportes de la cultura universal, pero haciendo de la consolidación entre nuestros pueblos, el motor que nos mueva como un sólo pueblo hacia el progreso.

Por esto, se propone mejorar el intercambio actual con los grupos indígenas de nuestro país, reconociéndolos como grupos sociales, vivos y dinámicos dentro de nuestra sociedad, cuyo lenguaje y cultura se encuentran en la cultura nacional, enriqueciéndola y no devalorándola.

#### \* LA TIERRA: SU TENENCIA, APROVECHAMIENTO, CONSERVACION Y CUIDADO

Para el indígena, la tierra es la fuente de trabajo, la generadora de alimentos, la productora de riquezas, debido a los recursos forestales, minerales o de agua que permiten la realización de muchas actividades importantes para su economía. Los miembros de los grupos étnicos, al igual que los campesinos, poseen la tierra de diferentes maneras. Algunos la tienen en forma comunal, como ejido o como propiedad privada, pero cualquiera que sea la forma de tener o poseer la tierra, constituye el espacio, el territorio donde se desarrollan las actividades que les permiten reproducir su lengua, su cultura y sus tradiciones.

La tierra para el indígena es además un símbolo, un punto de re-

ferencia, desde su nacimiento, durante su vida y al momento de morir. **La tierra tiene vida, el hombre vino de la tierra y al morir regresa a ella; por eso se le respeta, se le cuida y se le alimenta.**

Relaciona la tierra con el movimiento de los astros, el paso de las estaciones y los cambios climáticos para organizar sus actividades durante el año, en las que los niños intervienen desde edad muy temprana.

Los indígenas cuentan con una forma tradicional de autoridad que representa, organiza, administra y regula las relaciones y conflictos que resultan de la posesión de la tierra. Además, estas formas de organización han sido adoptadas por la legislación nacional para organizar a las comunidades agrarias y ejidales del país.

Las comunidades indígenas cuentan con tierras para uso agrícola, forestal, de agostadero y otros recursos como minerales o acuíferos. Es por ello que a lo largo de la historia, la tierra y la mano de obra indígena han sido motivo de conflictos provocados por su posesión. A veces estos conflictos se originan dentro de las mismas comunidades o con los vecinos que se disputan el derecho de propiedad.

La tierra se agota porque las comunidades van perdiendo cada vez más sus terrenos, lo que origina que pierda su fertilidad por la sobreexplotación y porque al crecer el número de indígenas, se van reduciendo las parcelas que los padres heredan a sus hijos, disminuyendo la capacidad de sostener a las nuevas familias.

Además, cuando se explotan otros recursos que poseen

las comunidades, como los bosques, los minerales o los turísticos, por personas ajenas a la comunidad, intermediarios o caciques, sumado a la falta de capacitación de sus habitantes para obtener mejores rendimientos, hace que los indígenas no se beneficien de su explotación. Esto provoca la emigración de los miembros de las comunidades en busca de un salario que les permita sobrevivir, fuera de su territorio y en condiciones muy desfavorables.

Todo ello repercute en el modo de ser de los indígenas, destruyendo su forma de vida y de organización. Por lo anterior, deben encontrarse formas alternativas de defensa, de organización y de aprovechamiento de la tierra para que los recursos que ofrece, beneficie a los indígenas, evitando su emigración y la sobreexplotación indiscriminada de los terrenos.

El niño indígena puede continuar y desarrollar en el Centro de Educación Preescolar, los conocimientos y los lazos que ya tiene con

la tierra, su familia y su comunidad. Así, el Centro promueve que el niño:

- Se relacione con las actividades agrícolas, pecuarias y forestales que estén acordes con su etapa de desarrollo.
- Valore los elementos de su medio ambiente que contribuyan al uso óptimo de los recursos naturales de su comunidad.
- Valore los conocimientos de su grupo étnico sobre el uso de la tierra.
- Reconozca la importancia de las formas de organización comunitaria que administran y regulan la explotación de la tierra comunal.
- Ejercite los conocimientos botánicos, matemáticos, sociales, corporales, etc., que se ponen en juego en el desempeño de las actividades ligadas al uso de la tierra.

## Orientaciones para el uso del programa

Por estar el programa dirigido a docentes involucrados en diversas realidades socioculturales, estas orientaciones son sólo una directriz general y corresponde al maestro hacer los ajustes necesarios dentro de sus posibilidades y circunstancias particulares, para adecuarlo a su realidad específica.

La estrecha relación que existe entre los elementos del programa, dificulta una explicación detallada de todas las posibilidades

de interrelación entre ellos para dar paso a la acción educativa. Es por esto, que para presentar estas orientaciones se dividió la información en apartados o subtítulos, con el único fin de facilitar la comprensión de cada uno de ellos; sin embargo, será necesario tener una visión del conjunto.

Inicialmente, hablaremos de la elaboración del **Registro de Acontecimientos y Problemas de la Comunidad y del Proyecto Anual**

como instrumentos resultantes de la investigación de la comunidad, que hacen posible la relación escuela-comunidad.

Seguidamente, abordaremos el uso de las **unidades del programa**, para dar paso a algunas consideraciones importantes sobre las **situaciones didácticas** como núcleo generador que determina y dinamiza en la acción concreta, las derivaciones prácticas de los fundamentos del programa.

### 1. ELABORACION DEL REGISTRO DE ACONTECIMIENTOS Y PROBLEMAS DE LA COMUNIDAD Y DEL PROYECTO ANUAL.

Para llevar a cabo la aplicación de este Programa es indispensable el conocimiento y la participación de la comunidad.

Así pues, una actitud esencial del maestro deberá ser la de mantener una permanente investigación y una constante búsqueda por relacionar cada vez más las acciones de la escuela con la vida de la comunidad.

Para orientar y sistematizar esta investigación, que será una acción siempre presente en la planeación, contamos con las **Líneas Curriculares** y con un instrumento que es el Registro de Acontecimientos y Problemas de la Comunidad.

Las Líneas Curriculares, como ya dijimos, expresan problemas concretos por los que atraviesa nuestro país; su uso en esta investigación nos revelará las manifestaciones específicas de esos problemas dentro de la comunidad a la que pertenece la escuela. Es impor-

tante que sepamos lo que preocupa y acontece en la comunidad.

Para que las Líneas Curriculares orienten y encaminen nuestra investigación, se deben hacer preguntas con cada una de ellas, por ejemplo, en relación con la Línea Preservación y Mejoramiento de la Salud: **¿Qué sucede en esta comunidad durante los doce meses del año que esté relacionado con la salud?** Probablemente nos vendrá a la mente la Campaña Nacional de Vacunación contra la Polio o nos acordaremos de los días en que el doctor visita periódicamente nuestra comunidad; quizás se nos ocurra ir al Centro de Salud cercano para preguntar que acciones se proponen realizar durante el año.

Si algo se nos escapara, siempre podremos consultar a nuestros compañeros de trabajo, a los padres de familia, a los vecinos y a los mismos niños para complementar la información. Así, con respecto a la salud, deberemos distinguir lo que pasa en enero, junio, setiembre y cada mes, en la comunidad en donde estemos laborando.

Pero como se mencionaba antes, no basta con saber que acontece en la comunidad, también debemos conocer lo que le preocupa en cuanto a la salud; entonces preguntémosnos: **¿Qué problemas de salud tiene esta comunidad?** Pensemos en la comida "chatarra"; en las ausencias de los niños en época de frío por enfermedades del estómago; en la mala alimentación; en las manchas blancas que tienen los niños sobre la piel; en los dientes picados; en los catarros permanentes; en la falta de higiene y de ejercicio físico y demás manifestaciones que podremos

conocer y complementar con la opinión de otras personas.

Es necesario que penetremos en nuestra comunidad; en ocasiones se piensa que no existen problemas de ningún tipo, pero si realmente asumimos una actitud de constante observación, descubriremos que existen problemas como la mala nutrición, el uso inadecuado del tiempo libre, un terreno baldío donde se tira la basura, el empobrecimiento del terreno por el uso inadecuado de agroquímicos, pérdida de tradiciones y del idioma materno, desintegración familiar, etc.. Por otro lado, también existen acontecimientos como la celebración de una fiesta tradicional de la comunidad, un evento cívico nacional o comunitario de gran importancia, la feria del pueblo, una exposición en la región o en la casa de la cultura, la época de siembra o cosecha, las elecciones, etc.

Así pues, el recurso que nos ayudará a descubrir los problemas y acontecimientos de la comunidad son las Líneas Curriculares y el instrumento que nos ayudará a tenerlos siempre presentes es el Registro de Acontecimientos y Problemas de la Comunidad.

#### *A. Registro de Acontecimientos y Problemas de la Comunidad*

Cuando tengamos todos los datos obtenidos para cada una de las Líneas Curriculares, los escribiremos en el Registro de Acontecimientos y Problemas de la Comunidad cuyo formato se encuentra en el Anexo I.

Así pues, los resultados de cada una de las preguntas serán colocados en el sitio que les corresponde dentro de ese Registro; a veces puede ser difícil colocar un acontecimiento como una feria, una

siembra o una fecha cívica en relación específica con alguna de las Líneas Curriculares, porque podemos tener dudas si se relaciona más con la vida económica, la vida democrática o el equilibrio ecológico. Sin embargo, debe hacerse un esfuerzo por colocarlo en el lugar más adecuado.

Se recomienda que la investigación de la comunidad sea realizada durante los primeros días del año escolar con la colaboración de todo el personal docente de preescolar, organizado en equipos correspondientes a cada Línea, discutiendo sus hayazgos personales, etc.. Algún acontecimiento o problema que no hayamos detectado, lo registraremos cuando lo encontremos, pues este registro constituye un diagnóstico de la comunidad y lo necesitamos para vincular nuestras actividades con las de ella.

#### *B. Proyecto Anual*

Una vez elaborado el Registro de Acontecimientos, es necesario que pensemos cómo traducir los problemas y acontecimientos sociales en acciones pedagógicas necesarias para que la labor de la escuela esté de acuerdo con las situaciones significativas para el niño.

Si bien es cierto que en este programa se sugiere realizar la planeación junto con los niños, existe un instrumento llamado Proyecto Anual donde, en forma general, anticipamos y registramos las acciones que emprenderemos con ellos durante el año, en respuesta al diagnóstico que se encuentra en el Registro de Acontecimientos y orientadas hacia el beneficio de la comunidad.

Para elaborar este Proyecto

es necesario partir de los problemas ya detectados y formular preguntas como las siguientes: **¿Qué se podría hacer por parte de la escuela para participar en la solución de "X" problema? ó ¿Cómo puede participar el grupo en algún acontecimiento de la comunidad?, o más específicamente: ¿Qué se podría hacer por parte de la escuela para mejorar la salud de los niños de la comunidad?** Probablemente nos parezca valioso realizar un torneo deportivo con el fin de que en la comunidad se promueva el ejercicio o una campaña para que un mayor número de padres lleven a sus hijos a vacunar contra la polio, o un paseo donde los niños disfruten y hagan ejercicio.

Para programar estas acciones es necesario consultar de nuevo nuestro Registro de Acontecimientos y Problemas de la Comunidad para saber cuando se pueden llevar a cabo con mayor pertinencia. Seguramente resultará más efectiva nuestra campaña de vacunación si la realizamos en abril, antes de que se efectúe la Campaña Nacional contra la Polio, para concientizar aún más a la comunidad y se obtengan mejores resultados.

Una vez programadas estas acciones, se escriben en la línea y el mes correspondiente del siguiente formato: Anexo II. El Proyecto Anual será elaborado por cada maestro bilingüe en forma individual tomando en cuenta las características del grupo y sus posibilidades para influir o participar en la comunidad.

No sólo los problemas nos proporcionan elementos para elaborar el Proyecto Anual, también existen acontecimientos que son muy importantes para la comunidad, la escuela o el niño, que darán

origen a convivencias, participación en fiestas de la comunidad, paseos, festejos, ceremonias tradicionales, que deben incluirse en el Proyecto.

En el mismo formato del Proyecto Anual, existe una columna que dice observaciones. En ella se irán anotando los logros obtenidos, propuestas de actividades a desarrollar en relación con los problemas detectados y, en general, los resultados en la realización del Proyecto Anual para poder enriquecer o modificar nuestros propósitos y nuestras formas de interactuar con la comunidad. Recordemos que lo que nos proponemos es estrechar vínculos entre escuela y comunidad, además de ir despertando la conciencia social en los niños.

El Registro de Acontecimientos y Problemas de la Comunidad y el Proyecto Anual deben elaborarse al inicio del ciclo escolar. Es conveniente que estos instrumentos se realicen en un pliego de papel donde tengamos el espacio suficiente para escribir en cada cuadro, y se coloque en nuestro salón, en un lugar donde lo podamos consultar.

## 2. LAS UNIDADES DEL PROGRAMA

Considerando las características, necesidades e intereses del niño preescolar indígena, el programa posee ocho unidades, en torno a las cuales se pueden organizar las actividades infantiles.

**Las unidades son conjuntos de Situaciones Didácticas que han sido agrupadas conforme al título de la unidad y a su finalidad.** Los elementos que componen cada unidad para orientar al maestro en su labor y para ayudarlo a definir su intención educativa, son:

**Los Títulos.** Temas obtenidos de las Líneas Curriculares que comunican un aspecto importante de la realidad social y cultural de nuestra sociedad.

**La Finalidad.** Menciona el problema social del que surge la unidad y clarifica en forma amplia la intención que persigue la misma. Dicha intención se concreta o resume en pocas palabras al definir el objetivo específico.

**Los contenidos.** Se dan algunas ideas o sugerencias sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que pueden ser favorecidos al tomar cualquiera de las situaciones didácticas de la unidad.

**Situaciones didácticas.** Son sugerencias que deberán ser contextualizadas y enriquecidas por el maestro al trabajar con su grupo, en las circunstancias de su comunidad.

**Sugerencias metodológicas.** Son algunas ideas y recomendaciones de carácter general que pueden ser utilizadas por el maestro al desarrollar las situaciones didácticas de la unidad.

El uso de las unidades es flexible; no poseen entre ellas una secuencia; pueden ser elegidas en cualquier orden y utilizarse tantas veces como se considere conveniente en función de los intereses de los niños y de lo que acontece y preocupa a la comunidad. De esta manera, se espera que el maestro tenga más posibilidades de adecuar el programa a las características específicas de su grupo de niños y a las del contexto geográfico sociocultural en el que se encuentra.

Es necesario procurar que durante el ciclo escolar, sean manejadas todas las unidades, ya que cada una de ellas representa un

aspecto relevante de la realidad sociocultural de nuestra sociedad.

El contenido que propone cada unidad es muy amplio, por lo que no se pretende que se agote al abordarlas.

Las unidades no constituyen bloques cerrados, poseen un espacio para que el grupo cree nuevas situaciones didácticas adecuadas a sus intereses y a su realidad.

**La célula de este programa es la situación didáctica.** Las unidades sirven para darles un acomodo que facilite al educador la ubicación y detección de situaciones, así como una mejor definición de su intención educativa y una más congruente realización de la misma.

Después que niños y docentes deciden trabajar con una situación didáctica, el maestro la ubica en la unidad correspondiente.

Hay varias razones que explican la flexibilidad de las unidades: una de ellas es que sólo el maestro sabe cuando es necesario tomar una situación didáctica relacionada con la salud, con la naturaleza o con cualquiera de las otras unidades para dar respuesta a un interés de los niños dentro del contexto de lo que en su comunidad acontece. Otra razón, es la necesidad de dar continuidad a la experiencia y renovar el interés por alguno de los temas a través de un enfoque distinto al ya tratado.

Debemos tener cuidado, precisamente, en no romper la continuidad de la experiencia y evitar respuestas inadecuadas a los intereses de los niños bajo el pretexto de que podemos usar cualquier situación de cualquier



unidad. Es necesario cuestionarnos en cada cambio de situación didáctica si realmente surge como continuación espontánea de la anterior.

### 3. SITUACIONES DIDACTICAS

Considerando que el desarrollo individual y social del preescolar indígena sólo es posible en la medida en que parta de sus experiencias, es necesario organizar el trabajo escolar cotidiano de tal manera que el niño pueda vincularlas con los nuevos aprendizajes en un ambiente natural y significativo.

Las situaciones didácticas son propuestas de acción que parten de la vida cotidiana y que responden a los intereses del niño, dándole oportunidad de que sea él quien elija lo que verdaderamente desea hacer. Lo anterior contribuye a mantener el interés y la participación del niño en la realización de las actividades integradoras que conforman la situación didáctica.

Las actividades integradoras son acciones concretas de la vida cotidiana que se desprenden de la situación didáctica; están relacionadas entre sí y poseen una intención educativa, involucran toda la personalidad del niño y permiten continuar en la escuela lo que vive en la comunidad.

La intención socializadora del programa nos lleva a la necesidad de encauzar progresivamente el trabajo individual del niño hacia finalidades colectivas del grupo. Por esta razón, se propone la realización de actividades que tengan su culminación en un beneficio grupal en el que cada miembro colabore individualmente.

Al inicio del año escolar,

puede resultar difícil planear una situación didáctica con los niños, en la que entre todos definamos nuestro fin y podamos proponer las actividades integradoras con las cuales lo lograremos. En ese período inicial conviene dar más oportunidad al niño para elegir y planear sus actividades individuales, a partir de las cuales puede llevarse a cabo el proceso, que generalmente es espontáneo, de aproximación al trabajo en equipos y al trabajo grupal.

Por esto, lo más probable es que las primeras situaciones didácticas que se trabajen, sobre todo con los niños más pequeños, sean de corta duración y que se vayan haciendo cada vez más largas según lo permitan los intereses y las posibilidades de los niños para planear y prever progresivamente a plazos más largos.

El trabajo a partir de "situaciones" requiere de una participación activa y consciente por parte del maestro, pues dentro del ámbito escolar él proporciona seguridad y estabilidad emocional; es el maestro quien en primera instancia, organiza el ambiente físico y afectivo del niño durante las horas que está en la escuela.

Animar al niño a actuar y tener iniciativa para organizar sus actividades no quiere decir que deba dejarse sólo para que "haga lo que quiera", "como quiera" y "cuando quiera". El maestro también debe propiciar la participación de todos los niños, principalmente de aquellos que presenten problemas de comportamiento. El trabajo participativo mal encauzado, se presta muchas veces a que sólo algunos niños del grupo sean los que propongan y decidan lo que se va a hacer y los demás se ajusten a

eso. Es importante propiciar que todos los niños expresen sus ideas, así como procurar que se escuchen entre ellos.

#### 4. COMO SE CREAN NUEVAS SITUACIONES DIDACTICAS

Al mencionar la manera de desarrollar las unidades, hemos indicado cómo se selecciona una situación y la forma de ajustar tanto su enunciado como su finalidad educativa. Tomando en consideración esas indicaciones, a continuación veremos qué hacer en caso de que en las unidades no encontremos una situación adecuada para la realización de alguna de nuestras acciones relacionada con el Proyecto Anual y con los intereses del grupo.

Para crear una situación, es necesario que, a partir del fin que persigue el grupo, se defina una acción general que reúna el interés de todos los niños. Se podría pensar que "los transportes", "nuestro cuerpo", "los animales", son situaciones, pero en realidad son temas que muchas veces no propician una experiencia real y significativa para el niño. Pensemos en las experiencias que podrían surgir alrededor de esos temas y su relación con las Líneas Curriculares. Por ejemplo:

- Cuidemos a los animales.
- Escenifiquemos un cuento en el que los personajes sean animales.
- Vayamos al campo.
- Montemos en caballo o en burro.
- Aseemos nuestro cuerpo.

Son experiencias que permiten una interacción con el objeto de conocimiento, y que además pueden ser orientadas socialmente con la ayuda de las Líneas Curriculares. Definen claramente el propósito del grupo y pueden contener diversas actividades integradoras, evitándonos caer en sólo una plática, una lámina o una actividad de expresión gráfico-plástica para conocer algo.

Esto no significa que para apoyar y para complementar nuestras acciones no podamos mostrar ilustraciones, ni pláticas sobre ello, pero será sólo un complemento y no el punto de partida para nuestra acción. Asimismo, tampoco estamos diciendo que ya no vamos a dibujar, o a modelar, o a recortar, o a elaborar trabajos que han caracterizado a la institución preescolar; estos serán un medio para llegar a un fin y no un fin en sí mismos.

Por eso "cuidemos animales" no deberá limitarse a dibujar con crayolas un pollito, o armar un perrito de cartón, para continuar el día siguiente pegando plumitas de papel de china a un canario, etc., sino alimentar animales vivos, asear su vivienda, atender sus enfermedades, proteger sus crías, aunque también podamos hacer dibujos, recortes, modelado, con relación a la experiencia desarrollada.

Es necesario enfatizar que para toda Situación Didáctica se espera una relación con la comunidad, ya sea que venga hacia nosotros o que nosotros vayamos a ella.

## Unidades Programáticas (\*)

### A. Unidad: *Etapa de Ambientación*

#### FINALIDAD

Es importante que el maestro bilingüe considere que el niño al ingresar a la institución preescolar vive la primera separación de su mundo familiar, lo cual tiene como consecuencia un desequilibrio en su vida afectiva y social, que puede repercutir en la formación de su carácter y personalidad, si no se tienen ciertos cuidados. El niño se enfrenta a una situación extraña, donde el ambiente y las personas le pueden ser desconocidos, por lo que él expresa generalmente ansiedad, inseguridad, agresión, rechazo, etc. Estos comportamientos pueden presentarse también, aunque en menor grado, en los niños cuando inician un nuevo ciclo escolar; ocurre un cambio de maestro, asiste a un nuevo plantel o se incorpora después de una ausencia prolongada.

Facilitar la ambientación del niño, es responsabilidad del maestro, lo cual puede lograrse a través de situaciones didácticas que le permitan vivir esta nueva realidad, familiarizándose con las personas y sus funciones, así como con las instalaciones y los materiales.

#### OBJETIVO ESPECIFICO

Propiciar la ambientación del niño a la escuela, favoreciendo su acercamiento e interacción con el espacio físico, los recursos materiales y las personas de la comunidad escolar, lo cual lo llevará a una paulatina toma de conciencia sobre sus derechos, responsabilidades y compromisos que implica esta nueva experiencia.

#### CONTENIDOS

Es importante tomar en cuenta que el contenido es un elemento didáctico que dá significado a las acciones del niño; en esta unidad, dichas acciones están encaminadas a lograr de la manera más agradable y natural, la ambientación de los pequeños al centro preescolar. Por ello, los contenidos que se proponen deben ser considerados como un primer acercamiento a esta nueva realidad a la que el niño accede, y ser manejados de tal forma que satisfaga sus necesidades e intereses individuales y sean acordes con su experiencia previa.

(\*) Este apartado incluye ocho unidades programáticas. Aquí se desarrollarán las dos primeras, a modo de ejemplo, tal como aparecen en el documento original. De las restantes seis se indicarán los contenidos correspondientes a las situaciones didácticas que involucran.

## SITUACIONES DIDACTICAS

- Participemos en juegos tradicionales y organizados.
- Conozcamos a nuestros compañeros.
- Descubramos nuestra escuela.
- Enriquezcamos nuestro salón con materiales.
- Descubramos lo que podemos hacer con los diferentes materiales.
- Participemos en funciones de teatro.
- Disfrutemos de cuentos, de actividades musicales y recreativas.
- Hagamos una convivencia.
- Visitemos nuestra comunidad.
- Platiquemos con nuestros vecinos.
- Invitemos a nuestros papás a jugar con nosotros en la escuela.
- Visitemos a nuestros compañeros que no asistieron a la escuela.

## SUGERENCIAS METODOLOGICAS

Para apoyar la efectiva ambientación del niño al centro de educación preescolar indígena, **el maestro debe propiciar su participación desde el inicio del ciclo escolar** por medio de situaciones de aprendizaje en las que el niño explore, descubra, conozca, interactúe y se familiarice con su nuevo entorno y que responda a sus necesidades e intereses.

De la conciencia que el maestro tenga de la proyección que encierra esta etapa, sentará las bases que posibiliten la mejor formación del niño.

Con esta unidad, **se inicia a los niños en el trabajo grupal y organizado**, en un ámbito de interrelaciones nuevas para él. Por esto, será importante que el maestro considere que, a través de la planeación, realización y evaluación de las situaciones didácticas, tendrá que orientar las acciones que se realicen, de manera que se vayan estableciendo con la participación de los niños y la comunidad, las formas de convivencia y las normas y reglas que se van a considerar a lo largo del trabajo cotidiano.

Aunque al principio la participación del pequeño sea limitada, el

maestro debe propiciarla, aprovechando entre otras opciones la imitación, característica del desarrollo del niño en esta etapa; interactuando el mismo como un miembro más del grupo; con una actitud democrática y de respeto hacia las sugerencias y acuerdos propuestos por la colectividad; sin perder de vista la individualidad y el propio ritmo de cada uno de sus educandos; ofreciendo el espacio necesario para que los niños, en una primera instancia, se conozcan entre sí, para posteriormente participar en forma espontánea y creativa; utilizando en toda su riqueza al juego como el método natural para propiciar su intervención en las situaciones didácticas.

Por otra parte, la función socializadora de la escuela requiere que desde este primer momento se busque el acercamiento del niño con su comunidad, familiarizándolo gradualmente en la problemática que afecta su entorno inmediato; cabe hacer hincapié que en estas visitas y reuniones se establezca verdaderamente una interrelación con los miembros de la comunidad. *No se trata aquí de que el niño conozca físicamente que hay una tienda o una escuela primaria, sino que entre en contacto directo con las personas que le dan significación social a ese comercio o a esa institución.*

Todo lo anterior, va a consolidar el proceso de ambientación del niño al Centro en un marco de respeto, democracia, cooperación, aceptación y convivencia armónica que le brindará un ambiente que proporciona en el niño un estado de seguridad, confianza, iniciativa y cooperación para impulsar su desarrollo.

Dado lo significativo que resulta el paso del hogar a la escuela, la colaboración de los padres de familia es imprescindible para una formación completa; la participación de éstos en las situaciones didácticas debe ser permanente, tanto en esta unidad como a lo largo del año escolar, de forma tal que la misma se refleje en diferentes aportaciones, no sólo de tipo material sino en intervenciones directas en todas las actividades formativas del niño, haciendo del vínculo hogar-escuela una determinante del acto educativo.

## **B. Unidad: Los juegos que jugamos**

### **FINALIDAD**

El juego es la actividad básica, natural y espontánea del niño preescolar.

En la época actual, como resultado de la influencia de los medios de comunicación, los niños han cambiado los juegos tradicionales y colectivos por juegos individuales que, generalmente, provienen de culturas ajenas a la propia.

Hay comunidades donde el radio de acción de los medios de comunicación o el comercio logra efectos contundentes en el cambio de juegos tradicionales, sustituyéndolos con juguetes mecánicos que propician la pasi-

vidad, la violencia y el consumismo; se observa una pérdida de aprecio a nuestros juegos, cantos y rondas tradicionales, así como de juguetes propios, siendo necesario rescatar y conservar todos éstos, ya que tienen más correspondencia con nuestra naturaleza, nuestra historia y nuestra vida cotidiana.

Así, el propósito de esta unidad es destacar el juego como la actividad principal que le dá al niño la oportunidad de recrearse, disfrutar, divertirse, desarrollar todas sus capacidades, estimular su imaginación y su creatividad. Asimismo, a través del juego, asimila los valores y las normas de convivencia social y moral de su grupo de pertenencia que lo van preparando para su vida adulta.

Al practicar los distintos juegos, el niño tiene la oportunidad de manifestarse individual y colectivamente. Al ocupar un papel dentro del grupo, propone, acuerda y respeta reglas y desahoga sus tensiones, aprende a relacionarse con los demás, desarrolla su pensamiento, resuelve problemas, descubre las cosas por sí mismo. Los juegos lo acercan al mundo de los adultos y le proporcionan el ejercicio físico necesario para su desarrollo.

## OBJETIVO ESPECIFICO

Con esta unidad, se pretende que el niño disfrute del juego como una actividad natural y espontánea, por lo que es importante que el maestro valore la acción pedagógica de la actividad lúdica y promueva el rescate y preservación de todos aquellos juegos, cantos y rondas tradicionales propios de su cultura.

## CONTENIDOS

En esta unidad se dá relevancia al:

- Rescate y preservación de los juegos tradicionales.
- Realización de juegos organizados, libres, cantos y rondas.
- Participación en dramatizaciones de la vida cotidiana.
- Elaboración de juguetes con materiales propios de la región.
- Recreación colectiva en espacios abiertos.
- Identificación con los valores y costumbres de su comunidad.

## SITUACIONES DIDACTICAS SUGERIDAS

- Juguemos a lo que jugaban nuestros papás.
- Juguemos con nuestros papás.
- Juguemos a lo que hacen nuestros papás.
- Juguemos con nuestros juguetes.
- Juguemos a las rondas o a las adivinanzas.
- Inventemos cuentos, poesías, rondas, cantos y juegos.
- Juguemos a la casita, la comidita, la tiendita o la escolita.
- Juguemos a imitar animales.
- Hagamos funciones de teatro.
- Construyamos juguetes.
- Juguemos al doctor, a la clínica o al centro de salud.
- Disfrutemos juegos de otras regiones.

## SUGERENCIAS METODOLOGICAS

No hay que olvidar que el juego es el fundamento de todas las actividades que se realicen diariamente con los niños, por lo que es conveniente que se tenga un repertorio variado de juegos de su región y de otras regiones del país.

Es recomendable invitar a los padres y vecinos para que enseñen cuentos, poesías, juegos, cantos y rondas; también para enseñarles los que sabemos, lo cual abrirá un intercambio provechoso para rescatar aquellos juegos tradicionales que se han dejado de practicar.

Es necesario que los niños participen en la planeación, realización y evaluación de todas las actividades, dándoles oportunidad de que sugieran y opinen cuáles son las más interesantes y atractivas, marcando su propio ritmo y orden al desarrollarlas. De esta manera, el niño adquirirá confianza para intervenir libremente y se favorecerá su autonomía.

Se recomienda salir frecuentemente a la comunidad, poner a los niños en contacto con la naturaleza y disfrutar de ella aprovechando todas las

experiencias que de ésta provengan.

A partir de estas visitas o paseos, los niños podrán representar aquellas actividades que les atraen y les son significativas (lo que hacen los animales, cómo se trabaja en la tienda, lo que hacen sus padres, etc.).

Es importante aprovechar el material y las técnicas de la región, para que los niños elaboren sencillos juguetes en colaboración con sus padres y su maestro, así como reunir diversos materiales (ropa, utensilios, máscaras, accesorios, etc.) que les permitan expresar su inventiva y creatividad. Los juegos grupales propician que los niños cooperen y se presten ayuda.

Podemos solicitar la participación de los padres y vecinos para la elaboración de materiales complementarios y para la realización de situaciones didácticas elegidas por los niños, favoreciendo con ésto una relación estrecha entre la escuela y la comunidad, logrando así un intercambio de experiencias y conocimientos.

Se sugieren juegos libres, organizados, rondas, juegos de construcción, de imitación de actividad motriz, juegos antiguos, etc., así como la manipulación libre de juguetes y objetos en espacios amplios, de herramientas apropiadas que no impliquen algún peligro para el niño.

Con la invención de cuentos, poesías, cantos, juegos y rondas sencillas, el niño podrá expresar su creatividad e imaginación. Jugando, el niño adquiere y organiza una serie de experiencias que generan conocimientos en forma natural, sin necesidad de que se planteen actividades específicas y fragmentadas o aisladas, que rompan la continuidad de la situación didáctica.

*El recreo debe ser motivo de gran atención por parte del maestro, para que cumpla con la finalidad de propiciar sano esparcimiento y socialización, por lo que procurará observar el juego espontáneo de los niños para conocer sus formas de relación.*

No se deberá olvidar el reunirse con los niños para hacer comentarios sobre las actividades y los resultados de las mismas, registrando aquellas situaciones didácticas y actividades integradoras que surjan en la práctica docente.

En las situaciones didácticas como "Juguemos a la casita, la comida o la tiendita", o "Inventemos cuentos, poesías, rondas, cantos y juegos", cada uno de los elementos que se enumeran es sugerencia para ser tomada en cuenta en forma particular. Así, por ejemplo, jugar a la casita implica una serie de actividades integradoras que conducen a la mejor realización de la situación, como puede ser: visitar una casa, construirla, planear el juego, etc.

### C. Unidad: Nuestras familias



## SITUACIONES DIDACTICAS

- Juguemos a la casita.
- Visitemos a nuestros abuelos, tíos, primos, etc.
- Juguemos a lo que ellos jugaban.
- Escuchemos narraciones.
- Pidamos a los abuelos o parientes que nos enseñen cosas que ellos sepan hacer.
- Ayudemos a nuestros abuelos en sus actividades.
- Visitemos y participemos en las actividades de nuestras casas.
- Participemos en la preparación y elaboración de platillos sencillos.
- Elaboremos objetos útiles para la casa.
- Visitemos y ayudemos a nuestros padres en sus trabajos.
- Preparemos y llevemos el almuerzo a nuestros padres.
- Juguemos con nuestros padres.
- Pidamos a nuestros padres que nos enseñen a hacer cosas que ellos saben.
- Invitemos a nuestros padres a participar con nosotros en lo que hacemos en la escuela.
- Festejemos a mamá, a papá, al abuelo, etc.
- Pidamos a nuestros padres que nos cuenten nuestra propia historia.

### D. Unidad: *Nuestras tradiciones y costumbres*

## SITUACIONES DIDACTICAS

- Participemos en las fiestas de la comunidad.

- Visitemos a los grupos de danza de nuestra comunidad.
- Participemos en grupos de danza.
- Invitemos o visitemos a un miembro de la comunidad, para que nos cuente leyendas, fábulas o historias de la misma.
- Representemos leyendas, fábulas o historias de nuestra comunidad
- Recopilemos cantos, cuentos, leyendas, fábulas o historias de nuestra comunidad.
- Visitemos los lugares donde se elaboren o se usen objetos tradicionales.
- Elaboremos objetos y juguetes tradicionales.
- Preparemos comida de nuestra comunidad.
- Juguemos a lo que jugaban nuestros papás.
- Participemos en la conmemoración de fechas cívicas.
- Honremos a los hombres ilustres de México (de la región o del Estado).
- Honremos nuestros Símbolos Patrios.

## **E. Unidad: El Trabajo y el Arte**

### **SITUACIONES DIDACTICAS**

- Participemos en las actividades artísticas de la comunidad.
- Practiquemos nuestras danzas.
- Hagamos funciones de teatro.
- Elaboremos objetos artesanales.
- Visitemos a miembros que realizan actividades artísticas en la comunidad.
- Colaboremos en los trabajos de la comunidad.

- Ayudemos a nuestros papás en el trabajo.
- Elaboremos objetos útiles para la casa, escuela o comunidad.
- Colaboremos limpiando nuestra comunidad.
- Ayudemos a preparar alimentos.
- Mantengamos limpia nuestra escuela.
- Acomodemos los materiales.
- Limpiemos el sitio donde estamos.
- Ayudemos a reparar la escuela con los miembros de la comunidad.
- Arreglemos los desperfectos que hay en nuestra escuela.
- Formemos un grupo musical o un coro.
- Elaboremos instrumentos musicales.
- Hagamos música con nuestro cuerpo.
- Cantemos canciones de cuna, regionales, etc.

#### **F. Unidad: *La Naturaleza***

#### **SITUACIONES DIDACTICAS**

- Cuidemos a los animales.
- Cuidemos a las plantas.
- Cuidemos el agua.
- Participemos en la reforestación de la comunidad.
- Hagamos nuestro huerto u hortaliza.
- Preparemos alimentos naturales.
- Aprovechemos lo que la naturaleza nos ofrece.
- Elaboremos instrumentos musicales con materiales de la naturaleza.

- Elaboremos objetos útiles o adornos con materiales de la naturaleza.
- Escuchemos y representemos cuentos y leyendas de los elementos de la naturaleza.
- ¡Vámonos de paseo!
- Hagamos funciones de teatro en donde representemos animales, plantas, elementos y fenómenos de la naturaleza.

### G. Unidad: *Nuestra salud*

#### SITUACIONES DIDACTICAS

- ¡Vámonos de paseo!
- Participemos en una convivencia deportiva.
- Seleccionemos y preparemos alimentos nutritivos, aprovechando los recursos propios de la comunidad o región.
- Jugemos..., (a la comidita, al centro de salud, a la clínica, a la enfermera, etc.)
- Ayudemos a nuestras mamás en el aseo de la casa y la ropa.
- Investiguemos y participemos en campañas contra los animales que nos dañan.
- Visitemos las instalaciones médicas de nuestra comunidad.
- Practiquemos normas de seguridad ante el desastre.
- Practiquemos formas de curarnos con las plantas medicinales de la comunidad.
- Recolectemos y sembremos plantas medicinales.
- Participemos en campañas de salud e higiene.
- Colaboremos en la limpieza de nuestra comunidad.
- Mantengamos limpia nuestra escuela.

- Participemos en la construcción de letrinas y chiqueros.

## H. Unidad: *Los niños de México*

### SITUACIONES DIDACTICAS

- Formemos un álbum con cuentos, poesías y cantos de los diferentes grupos sociales y étnicos.
- Elaboremos juguetes de otros niños de México.
- Preparemos platillos de otros lugares de nuestro país.
- Escenifiquemos un cuento indígena de otro grupo.
- Invitemos a alguien que narre o cante en algún idioma distinto al nuestro.
- Escuchemos e interpretemos música indígena y de otros grupos sociales de nuestro país.
- Visitemos comunidades, barrios, parajes o secciones cercanas a la nuestra.
- Convivamos con niños que son de otros lugares.
- Observemos grupos y manifestaciones artísticas de otras comunidades.
- Conozcamos nuestra comunidad, región o estado.

### Ejemplos de situaciones didácticas (\*)

En esta parte del programa, se presentan seis ejemplos de situaciones didácticas, tomados de diarios de campo de maestros que intervinieron en la investigación participativa, a través de la cual se experimentó la *Propuesta Curricular de la Educación Preescolar*. Dicha investigación,

(\*) En este apartado, el Documento original presenta seis situaciones didácticas. Aquí se desarrollarán tres de ellas, tal como aparecen en dicho Documento. De las restantes, se indicarán solo sus nombres y la unidad programática con las cuales se corresponden.

según fue expuesta en la presentación de este documento, constituyó el medio para recibir la experiencia de los educadores en servicio y enriquecer con ella el programa.

*El propósito que se persigue con la inclusión de los ejemplos, es orientar al educador del nivel preescolar respecto a la naturaleza de la acción educativa realizada a partir de situaciones didácticas.*

Los ejemplos muestran diferencias que permiten advertir matices en la realización de las situaciones, en cuanto a duración, forma de iniciarlas, alcance, relación con la comunidad, etc., variantes que dependen no sólo de las posibilidades de cada educador, sino de las condiciones del grupo escolar y de las circunstancias sociales, económicas y culturales de la comunidad.

Cada ejemplo comienza con dos referencias básicas: la unidad trabajada, la(s) situación(es) didáctica(s) y el tipo de comunidad en la que se realizó. Después se presenta el ejemplo propiamente dicho y, finalmente, se hace la valorización del mismo, destacando las líneas curriculares involucradas y los procesos de desarrollo que se estimulan. Se trató de respetar, cuanto fue posible, el estilo propio de redacción de cada educador.

**Las situaciones no deben tomarse como modelos ni como recetarios;** esto sería una contradicción al espíritu del programa, que es de respeto y estímulo al trabajo propio de cada educador y de preocupación por realizar la labor educativa según las circunstancias de cada comunidad en particular.

## **A Unidad: El Trabajo y el Arte**

### **SITUACION DIDACTICA: Colaboremos en los trabajos de la comunidad.**

Consulté el Registro de Acontecimientos y Problemas de la Comunidad y el Proyecto Anual para darme una idea de lo que podría realizar con los niños; me dí cuenta que en este momento, en nuestra comunidad se vive un acontecimiento muy importante como es el cultivo de maíz.

**Lunes.**

Inicié un diálogo libre con los niños y me dí cuenta que su interés era el trabajo que estaban realizando sus papás en ese momento; les pregunté quién de ellos sabía como estaban trabajando sus papás, uno de los niños dijo que en su casa estaban sembrando. Sergio propuso que mejor fuéramos a ver y a platicar con su papá, quien estaba preparando el terreno para sembrar. Teresa dijo que su abuelito podía platicarnos sobre la siembra de frijol y maíz; otros niños sugirieron que podíamos pedirle al director de la escuela primaria un pedazo de terreno en donde pudiéramos sembrar.

Viendo el interés del grupo, decidimos visitar al abuelito de Teresa

para conocer el proceso de la siembra del maíz y de paso visitamos al papá de Sergio, a quien le pedimos que nos aceptara una observación sobre el trabajo que él estaba realizando; el señor dijo que en ese momento no podía, pero que le explicáramos el motivo. Después de platicarle, nos sugirió que mejor regresáramos al otro día, aceptamos su proposición y nos despedimos para regresar a la escuela. En el salón acordamos llegar temprano para realizar la visita.

### Martes.

Recordamos que teníamos que visitar al señor que nos invitó a observarlo y nos organizamos para asistir. El señor ya nos estaba esperando con un racimo de plátanos para invitarnos y platicarnos cómo se prepara la tierra para sembrarla, cómo se quema la basura, procurando no afectar algunos arbustos que sirven para que en ellos se enrede el frijol; también nos dijo cuántas semillas se siembran en cada hoyo, que son de 4 a 5 maíces y 1 frijol con una distancia de 80 cm. de largo por 90 cm. de ancho por surco; nos dijo que a los 20 días de haber sembrado, si no ha brotado lo que se sembró, se deben sembrar nuevas semillas; posteriormente se labra la milpa y se vuelve a aterrar para que su desarrollo sea efectivo.

Cuando la milpa echa espiga o flor, se despunta por dos razones:

- Para que el fraile\* no se coma al jilote.
- Para que el maíz llene mejor, de no hacerlo queda vano\*\*.

El señor nos enseñó cómo se siembra, para luego regresar a la escuela, donde comentamos lo observado; niños y maestro acordamos que era necesaria una práctica de cultivo. Al director de la escuela primaria se le pidió un lugar para la parcela, nos dijo que frente al salón lo podíamos hacer.

De regreso al salón platicamos sobre las actividades que haríamos al siguiente día, nos dimos cuenta que necesitábamos herramientas para preparar las "varañas"; Micaela traería los cerillos para quemar la basura, y los que pudieran traer herramientas, dijimos que ayudaríamos a quitarla; además, acordamos invitar a uno de los señores del Comité de Educación para que nos ayudara a trabajar; de esta forma planeamos las actividades para mañana. Antes de irnos, Pedrito mostró un dibujo de un árbol que había hecho, algunos niños sugirieron que también harían un trabajo parecido para mañana.

### Miércoles.

Al inicio de este día recordamos que habíamos quedado en traer las herramientas, pero antes el grupo quiso cantar "El campesino". Revisamos las

(\*) Una de las plagas que ataca a la milpa cuando empieza a jilotear, se come los granitos tiernos; son insectos que se introducen por la cabellera de los elotitos.

(\*\*) Cuando una mazorca no logra desarrollarse perfectamente; es decir, que el elote cuenta con muy pocos granos.

herramientas para el trabajo del día, y como Sergio no consiguió el azadón, Mario nos prestó uno que su papá se lo arregló exclusivamente para él, salimos al campo y comenzamos a trabajar; yo removiendo la tierra y los niños cortando varas, recogiendo y quemando la basura; más tarde recibimos un recado del director, en donde nos decía que el día de mañana vendría el Presidente del Comité de Educación para trabajar con nosotros.

Después pasamos al salón e hicimos un dibujo como el que nos mostró Pedrito el día de ayer; posteriormente, un ejercicio para relajarnos y con un canto nos despedimos, quedando en continuar la preparación del terreno al siguiente día.

#### **Jueves.**

Con la presencia del Presidente del Comité, nos trasladamos a la parcelita. Trabajamos durante un rato, quebramos terrones de tierra, juntamos basura y la quemamos, dejándola lista para sembrar al día siguiente; regresamos al salón y comentamos lo que debíamos de hacer, el señor dijo que la semilla para sembrar debe ser seleccionada y que él mismo nos regalaría un "litro" de semilla de maíz; algunos niños se comprometieron a hacer un palo con una punta que serviría de chuzo\* para sembrar y las niñas traerían unas semillas de frijol. Después de haber planeado las actividades, así como la forma de conseguir los materiales para mañana, acordamos que haríamos el dibujo sobre los lugares que habíamos recorrido en los días anteriores; a los niños que dibujaron un árbol se les prestaron pinturas para que lo iluminaran; después entonamos un canto y nuevamente los niños y yo recordamos las actividades a realizar para mañana, así como los materiales que usaríamos.

#### **Viernes.**

Recordando las actividades planeadas, nos reunimos para ver quiénes consiguieron el material necesario para este día; el maíz lo regaló el Presidente del Comité de Educación y nosotros conseguimos los punzones para sembrar, teniendo todo esto, hicimos un simulacro de siembra, en donde yo "hacía un agujero" y los niños contaban maíces y un frijol por hoyo hasta comprender totalmente la forma de sembrar. Nos trasladamos al campo y de esta forma sembramos nuestra parcela.

Después fuimos al patio a recordar las actividades realizadas, en donde dijimos que fueron buenas las orientaciones del abuelito de Tere y las demostraciones del papá de Sergio, así como la ayuda del C. Director de la primaria y del Presidente del Comité de Educación, ya que gracias a ellos fue posible la siembra de nuestra parcela; ahora sólo esperaríamos que el maíz naciera para continuar con las actividades siguientes.

Después del descanso jugamos y cantamos para regresar al salón y

(\*) Una de las herramientas que utiliza el campesino para efectuar la siembra. Se conforma de una parte metálica y una de madera.



planear las actividades para la siguiente semana.

## VALORACION

Antes de abordar la situación didáctica, el maestro recurre a su registro de acontecimientos y problemas de la comunidad y al proyecto anual; en ambos aparece registrado "Temporada de Siembra".

Conversa con los niños y juntos planean día con día lo que van a hacer y cómo lo van a realizar, previniendo los recursos materiales que van a necesitar para el éxito de la situación didáctica. El maestro se auxilia de los padres de familia, autoridades escolares y comunales para realizar las actividades integradoras que, además de contribuir al desarrollo armónico, permiten vincular las experiencias que los niños viven en su hogar con las de la escuela, pues se retoman las enseñanzas de los miembros de la comunidad, para aplicarlas en la práctica educativa.

Recurre a experiencias vivas, donde el niño puede observar concretamente los eventos que suceden en su medio ambiente como es la siembra, lo cual le permite observar los distintos momentos del ciclo vital de los organismos vivos y favorecer el desarrollo de su pensamiento lógico (causa-efecto).

Las líneas curriculares que se abordaron a lo largo de la situación didáctica, fueron las siguientes:

- **Ejercicio de la Vida Democrática**, por brindar los espacios para que el grupo manifieste libremente lo que quiere hacer y cómo lo quiere, respetando la participación individual, así como las decisiones acordadas día con día.
- **Colaboración en el Desarrollo de la Vida Económica de la Comunidad**, al valorar la actividad de los miembros de la comunidad como principal medio para producir bienes de beneficio común, como es el maíz y el frijol que alimenta al hombre.
- **Promoción y Aprovechamiento de la Ciencia, el Arte y la Tecnología**, mediante la valoración de las técnicas y los cuidados del cultivo, que son herencia de sus antepasados y se han ido transmitiendo a través de la cultura y de las generaciones.
- **Conservación del Equilibrio Ecológico**, al promover en los niños el respeto a la naturaleza y al iniciar la toma de conciencia del cuidado del ambiente donde se vive, cuando limpian la parcela y queman la basura, sin dañar los arbustos que servirán para enredar el frijol.
- **Promoción y Disfrute de la Recreación**, se denota el gusto, entusiasmo e interés de los niños al participar en la planeación, realización y evaluación de las actividades.

El maestro promueve actividades dinámicas y reflexivas donde el niño desarrolla su pensamiento en la solución de problemas.

Los aspectos del **desarrollo integral** que se favorecen con la situación didáctica, son los siguientes:

- Se propicia la comunicación entre niños-maestro, niños-miembros de la comunidad, maestro-niños-autoridades educativas, a través del diálogo y la toma de decisiones en el que se intercambian ideas y se adquieren compromisos con un fin común.
- Se favorece la **psicomotricidad de los niños**, por medio del ejercicio de relajación después de realizar movimientos de precisión con sus manos y al poner en juego coordinaciones óculo-manuales y auditivo-visuales en el manejo del azadón, limpieza de la parcela, desmoronamiento de terrones de tierra, etc.
- Se propicia el **desarrollo del lenguaje** mediante la expresión libre de los niños.

Con la participación de los niños en las actividades que realizan sus papás, así como con la colaboración de otros miembros, se propicia un marco de relaciones humanas, de respeto y de estabilidad emocional.

Se favorece al niño en su proceso de socialización al buscar la colaboración de otros miembros de la comunidad y autoridades educativas; además, permite al maestro compartir la responsabilidad de formar al niño acorde a las necesidades de su grupo para beneficio y desarrollo de su cultura.

El maestro al poner a clasificar a los niños 4 maíces y 1 frijol para el simulacro de la siembra, **estimula el concepto de conservación de número.**

Los eventos se desarrollan en un tiempo y un espacio específico: la visita, el regreso al otro día para la plática y la recapitulación de lo realizado en el día de trabajo, así como los acuerdos adquiridos para el día siguiente. También con el dibujo libre se estimula su expresión gráfico-plástica y la creatividad al plasmar sus percepciones del mundo que los rodea.

Por último, al final de la situación didáctica, el maestro hace reflexionar a los niños sobre los logros obtenidos; se valora la participación de otras personas en las actividades, haciéndoles notar el gran auxilio que significa para ellos la ayuda externa, ya que sin ella no hubieran podido llevar a cabo su propósito. Lo que en este momento se realiza es una evaluación global que permite a los niños tomar conciencia de la importancia de las enseñanzas y aportaciones de los adultos y el valor del trabajo colectivo.

## **B. Unidad: La Naturaleza**

**SITUACION DIDACTICA:** Hagamos nuestro huerto.

### **ACTIVIDADES INTEGRADORAS**

- Limpiemos y preparemos la tierra.

- Pongamos a germinar semillas de frijol.
- Hagamos nuestro muestrario de las semillas recolectadas.
- Sembremos nuestra parcela.

Como actividad se eligió salir a trabajar la parcela; se organizaron para excavar y quitar la hierba, mientras otro equipo y yo delimitábamos el terreno que nos pertenecía.

Después del recreo, se continuó con la misma actividad, al verlos algo cansados les dije que si alguien nos podría ayudar, más de uno dijo que su mamá y entonces decidimos invitar a los papás para que al día siguiente nos ayudaran.

En el salón les expuse el siguiente problema ¿Cómo sabríamos cuanto crecería nuestro frijol? un niño dijo "midiendo"; entonces les dije que no todos los frijoles crecerían iguales, ante esto, otro niño dijo que cada quien mediría el suyo y yo les diría que cantidad sería, pero les hice las siguientes preguntas: ¿Cómo se acordarían cuanto iba creciendo? ¿no les parece que podríamos apuntar?. A fin de cuentas se llegó a la conclusión de elaborar un registro que cada uno llenaría individualmente. Comenzamos a planear lo que sería bueno sembrar en la parcela, a ellos les interesó investigar, lo harán en su casa y al otro día se comentará en el salón.

Se determinó traer varas para delimitar mejor la parcela y traer nuestros botes con semillas, que habíamos puesto a germinar la semana pasada, para ver cómo habían crecido.

Para obtener semillas para sembrar, saldríamos a recolectarlas en algunas casas de la comunidad. Al otro día comentamos la información que algunos niños trajeron de su casa, observamos las raíces, tallo y hojas y los clasificamos por tamaño, hablamos de las semillas, su forma de germinar, de desarrollarse, etc.

Posteriormente, salimos al patio para continuar trabajando en la parcela, los niños se organizaron espontáneamente para trabajar por equipos. Hubo un equipo que usó las herramientas, otro que limpió con sus manos la tierra movida y otro se encargó de cortar las varas para delimitar el terreno. Durante la actividad se estimuló la cooperación, la participación y la clasificación.

El lunes salimos a la comunidad a recolectar más semillas de las que habían traído, al preguntarles dónde pondrían las semillas que se conseguirían, decidieron preparar macetas con botes, con ollas y con frascos de plástico. Material que en la casa ya no se le da uso por tener algún orificio o algo por el estilo.

Después les pregunté qué deberíamos hacer para salir, y contestaron que pedir permiso, así que redactamos una solicitud y la llevamos al director para que nos la autorizara.

**Al recorrer la comunidad fuimos observando lo que había a nuestro alrededor, identificando colores, animales, etc. A cada casa por la que pasábamos, saludábamos y les decíamos a las personas el motivo de la visita, la mayoría respondía a nuestra petición de semillas.**

**Al llegar al salón se anotaron en el pizarrón los nombres de las semillas que obtuvimos y decidimos que se haría un muestrario de éstas y además se sembrarían algunas, las más fáciles de cosechar.**

**Al otro día clasificamos las semillas que estaban revueltas en los envases. Posteriormente, me dijeron que si ya podíamos sembrar, entonces les pregunté que cómo lo harían, algunos explicaron su procedimiento. Después de esto, alguien recordó que primero habían quedado de hacer un muestrario y ante el entusiasmo del grupo, los equipos fueron pasando a colocar en la forma que ellos querían las semillas, "anotando" el nombre de las mismas; quedó pendiente para el otro día la siembra.**

**Hoy, después de analizar lo que debemos hacer para sembrar, nos organizamos y al estar sembrando maíz se favoreció ver la distancia (espacio), conservación de número, clasificación y seriación, además aspectos afectivo-sociales.**

**Al regresar al salón, les pregunté ¿Qué otra cosa se come aparte de las verduras? dijeron que huevos, etc. ¿De dónde sale la carne? dijeron que de las vacas, puercos, etc, a la vez que hablamos de todo lo que nos dan los animales (mantequilla, queso, huevo, leche, etc). Les llamó la atención lo referente a cómo se forma el huevo y otro niño nos dijo "pues está con una polla, cuando crece viene el gallo y la pisa, se enculeca y después ya tiene huevos"; yo agregué que podemos dejar que empolle los huevos y de ahí nacen los pollitos y que si los sacamos los podemos utilizar como alimentos.**

**Nació así la idea de criar pollos, pero no uno, dijeron "que haya cuatro o cinco", averiguamos entre ellos quien tenía en su casa pollitos, y todos los niños se ofrecieron a traerlos. Después se presentó el problema ¿Donde tenerlos?, opinaron que se hiciera un corral, se hizo una lista de lo necesario, para contruirlo, pedirían a sus papás que nos ayudaran, fué así como surgió una nueva situación didáctica.**

### **C. Unidad: *La Naturaleza***

**SITUACION DIDACTICA: Criemos pollos.**

#### **ACTIVIDADES INTEGRADORAS**

- Hacer un corral.
- Conseguir pollos.
- Criar pollos.

Al otro día, clasificamos las herramientas y materiales que trajeron, para construir el corral. Juntamos los palos, (analizamos tamaños), se clasificaron los clavos en distintos botes y se acomodaron en forma seriada del mayor al menor. Al contar con los pollitos, se habló de su alimentación que consistió en masa, nixtamal, maíz y alimento comercializado.

Formamos dos equipos: los que regarán la parcela sembrada y los que comenzarán a construir el corral. Decidimos construir el corral al frente de la parcela.

Al regresar al salón, vimos que uno de los pollitos se lastimó la patita; les pregunté ¿Con qué se cura y quién los cura cuando se enferman o se lastiman?, unos comentaron que su mamá los cura de varias maneras con frutas, como limón, tomate o hierbas machacadas. Les invité para que después organizáramos otra salida y juntos investigáramos la manera de curarlos mejor, visitando a las personas que saben hacerlo.

## VALORACION

Las situaciones didácticas antes descripta nos muestran una forma de realizar espontáneamente el cambio de una situación didáctica a otra.

Demuestran que este cambio no es tajante ni arbitrario, sino que es en función de intereses de los niños y de la situación didáctica precedente.

Asímismo, es importante observar que la maestra no da por terminada la situación de cultivar la parcela, sino que intercala esta acción con la de cuidar pollos, dando importancia a la preservación del equilibrio ecológico más que a la actividad en turno.

La maestra aprovecha la actividad del grupo para favorecer la reflexión del mismo e invitarlo a dar la solución a pequeños problemas. Les introduce en el manejo de conceptos cuantitativos, espaciales y de ubicación del tiempo al sembrar y observar el crecimiento de las plantas. Bien utilizada, esta observación ayuda a favorecer en el niño habilidades que le lleven a desarrollar disposición hacia la ciencia y la tecnología. Al proponer la clasificación de las semillas, se establece una relación lógico-matemática entre estos elementos que son agrupados en conjuntos.

Las actividades como siembra de vegetales comestibles y como la cría de animales no solo ofrecen al niño la posibilidad de constatar ciertos procesos biológicos, sino que propician un acercamiento responsable con la naturaleza y pueden contribuir a la colaboración en la vida económica de la comunidad.

La maestra valora las formas tradicionales de cuidado de animales, aprovechando lo que la comunidad sabe sobre sus enfermedades y sus alimentos, haciendo que el niño se identifique más con las labores de sus padres.

**D. Unidad: *Nuestras familias***

**SITUACION DIDACTICA:** Juguemos a lo que jugaban nuestros abuelos.

**E. Unidad: *Nuestras familias***

**SITUACION DIDACTICA:** Pidamos a nuestros abuelos que nos enseñen cosas que ellos sepan hacer.

**F. Unidad: *Nuestras tradiciones y costumbres***

**SITUACION DIDACTICA:** Participemos en reuniones donde los vecinos nos cuenten leyendas o tradiciones.

**DESCRIPTORES**

*Curriculum - Educación Bilingüe - Educación Indígena - Educación Preescolar - Escuela / Comunidad - Familia / Escuela - Plan de Estudios.*

Con este Plan y Programa, se intenta responder a la realidad indígena mexicana. Se dan a conocer las experiencias del personal bilingüe, cuerpos técnicos estatales, asesores indígenas de campo, directores de centro, supervisores de zona, jefes de zonas de supervisión y de Departamento, así como del equipo central que estuvo representado por los profesores bilingües Oliva Nava Betancourt, Herminia Carrillo Basilio, Gilardo Barón Hernández y Raúl Martínez M. y de los técnicos de la Dirección General, Psic. Ma. de los Angeles Cabrera y Profra. Gloria González Rodríguez, todos ellos coordinados por el Prof. Miguel Arrieta, asesor de la Subsecretaría de Educación Elemental.



**PROYECTO ANUAL**

NOMBRE DE LA ESCUELA  
COMUNIDAD \_\_\_\_\_

AÑO \_\_\_\_\_

LINEAS CURRICULARES	MESES												OBSERVACIONES
	SEPT	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	
EJERCICIO DE LA VIDA DEMOCRATICA													
COLABORACION EN EL DESARROLLO DE LA VIDA ECONOMICA DE LA COMUNIDAD													
PROMOCION Y DISFRUTE DE LA RECREACION													
PRESERVACION Y MEJORAMIENTO DE LA SALUD													
CONSERVACION DEL EQUILIBRIO ECOLOGICO													
PROMOCION Y APROVECHAMIENTO DE LA CIENCIA, EL ARTE Y LA TECNOLOGIA													
PRESERVACION, RESCATE Y ENRIQUECIMIENTO DE VALORES, TRADICIONES Y COSTUMBRES													
CONSOLIDACION DEL CARACTER PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL DE NUESTRO PAIS													
LA TIERRA: SU TENENCIA, APROVECHAMIENTO, CONSERVACION Y CUIDADO													



ANEXO II

## REGISTRO DE ACONTECIMIENTOS Y PROBLEMAS DE LA COMUNIDAD

NOMBRE DE LA ESCUELA \_\_\_\_\_  
COMUNIDAD \_\_\_\_\_

AÑO \_\_\_\_\_

LÍNEAS CURRICULARES	MESES												PROBLEMAS	
	SEPT	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO		
EJERCICIO DE LA VIDA DEMOCRÁTICA														
COLABORACION EN EL DESARROLLO DE LA VIDA ECONOMICA DE LA COMUNIDAD														
PROMOCION Y DISFRUTE DE LA RECREACION														
PRESERVACION Y MEJORAMIENTO DE LA SALUD														
CONSERVACION DEL EQUILIBRIO ECOLOGICO														
PROMOCION Y APROVECHAMIENTO DE LA CIENCIA, EL ARTE Y LA TECNOLOGIA														
PRESERVACION, RESCATE Y ENRIQUECIMIENTO DE VALORES, TRADICIONES Y COSTUMBRES														
CONSOLIDACION DEL CARACTER PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL DE NUESTRO PAIS														
LA TIERRA: SU TENENCIA, APROVECHAMIENTO, CONSERVACION Y CUIDADO														

# Diseño, Organización y Funcionamiento del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares como Centros de Recursos Para el Aprendizaje

*El Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares - SINABE - es una estructura que organiza la capacitación, selección, procesamiento y transferencia de la información, apoyando el proceso de aprendizaje para alcanzar el mejoramiento cualitativo de la educación en los niveles Preprimario, Primario y Medio.*

*Este documento establece los lineamientos generales del SINABE y las bases que sustentan la integración de la Biblioteca Escolar al sistema educativo panameño, en función de la realidad educativa nacional, regional y local.*

*La Biblioteca Escolar se presenta en la concepción innovadora de Centro de Recursos para el Aprendizaje -C.R.A.- y como elemento básico para el mejoramiento de la educación y la democratización de la enseñanza.*

## Introducción

El Ministerio de Educación de Panamá, en su permanente interés por procurar el desarrollo de programas innovadores que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y a ofrecer una educación más justa y democrática, organizó un Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares como Centro de Recursos para el Aprendizaje.

Esta experiencia contó, en su inicio, con la Asesoría Técnica

de la UNESCO, en la persona de la Doctora Peregrina de Gofí, que durante un mes colaboró con el personal de la Dirección de Apoyo Docente en la elaboración del documento base, que orienta la acción y que se describe en este documento normativo y de organización.

El documento establece los lineamientos generales del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, así como las bases que sustentan la integración de la Biblioteca Escolar al sistema educativo del país en función de la realidad educativa nacional, regional y local.

La Biblioteca Escolar se presenta en la concepción innovadora de Centro de Recursos para el Aprendizaje, y como un elemento básico para el mejoramiento cualitativo de la educación y la democratización de la enseñanza, principios fundamentales de la educación panameña.

El diseño del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares se desarrolla puntualizando elementos referidos a su configuración, estructura, funciones, características, recursos, usuarios, normas, comunicación, servicios, productos, investigación, financiamiento, interacciones y evaluación del sistema.

En lo específico, se dedica a

los *programas generales* del sistema, que *atienden áreas prioritarias* como: Organización y Administración del Servicio; Formación y Capacitación del Personal; Promoción de las Bibliotecas Escolares y la Lectura; Fomento del Libro; Supervisión de los Servicios Bibliotecarios; Asistencia Técnica e Investigación y Extensión de los Servicios Bibliotecarios.

El documento proyecta la ubicación del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares de acuerdo a la concepción de un sistema nacional y considera los aspectos desarrollados en el ámbito internacional para ese fin.

Se establecen lineamientos para la integración del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares con los programas existentes, orientados al mismo propósito de mejoramiento de la educación, a fin de armonizar las acciones y optimizar los recursos para alcanzar los logros esperados.

Concluye el documento con la presentación de lineamientos para la formulación del Plan de Desarrollo del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, que constituirá el documento operativo flexible, que será adaptado en los niveles provinciales y locales, a la realidad donde se aplicará el sistema.

## Concepción y Base del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares

El Sistema Nacional de Biblioteca Escolares, es una estructura que organiza la capacitación, se-

lección, procesamiento y transferencia de la información, que apoya el proceso de aprendizaje para

alcanzar el mejoramiento cualitativo de la educación en los niveles de la educación Pre-Primaria, Primaria y Media.

#### **BASES LEGALES:**

- \* Constitución Política de la República de Panamá, reformada por los Actos Reformativos de 1978 y por el Acto Constitucional de 1983.
- \* Ley 47 del 24 de setiembre de 1946, Orgánica de Educación.
- \* Decreto Nº 19 del 5 de abril de 1978, por el cual se crea la Dirección Nacional de Técnicas Docentes.
- \* Resuelto Nº 1761 del 25 de octubre de 1983, por el cual se adscribe la responsabilidad de la administración de las bibliotecas escolares a la Dirección Nacional de Técnicas Docentes.
- \* Resuelto Nº 1716 del 10 de octubre de 1984, por el cual se establece el Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares.
- \* Decreto Nº 402 del 6 de octubre de 1984, por el cual se reorganiza el Banco del Libro como un departamento de la Dirección Nacional de Técnicas Docentes.

#### **OBJETIVOS:**

##### *Objetivos Generales:*

- Sistematizar la información del Sistema Educativo en los niveles Pre-Primario, Primario y Medio para mejorar la calidad de la educación.
- Apoyar la democratización de la educación, haciendo accesible los recursos de la enseñanza a la comunidad educativa nacional.

##### *Objetivos Específicos del Sistema:*

- Integrar la biblioteca escolar al Sistema Educativo, como entidad que comparte sus objetivos y metas
- Desarrollar la biblioteca escolar, en su concepto innovador de Centro de Recursos para el Aprendizaje, para que sirva de apoyo al desarrollo del currículo.
- Incorporar el SINABE, a las políticas y acciones del Sistema Educativo Nacional.
- Desarrollar, evaluar y retroalimentar el Sistema de Bibliotecas Escolares con la participación decidida de los agentes educativos responsables de su ejecución a nivel nacional, regional e institucional.

- Facilitar a la comunidad educativa el acceso al libro, promover la lectura y orientar el comportamiento del lector.

*Objetivo de la Biblioteca Escolar como C.R.A.*

- Apoyar efectivamente el desarrollo de los programas de estudios, las experiencias de aprendizaje de los alumnos y los esfuerzos del docente a nivel de aula en el cumplimiento de su loable misión.

**INTEGRACION DEL SISTEMA NACIONAL DE BIBLIOTECAS ESCOLARES AL SISTEMA EDUCATIVO**

El SINABE se integrará al Sistema Educativo a través de la política educativa y la coordinación de acciones con las áreas de Currículum, Innovación, Tecnología, Planificación, Administración y Supervisión.

*Política Educativa:*

Son políticas del Ministerio de Educación *propender y garantizar el mejoramiento de la calidad de la educación* a fin de que la sociedad panameña alcance su desarrollo integral y auténtico y *democratizar la educación* para ofrecer igualdad de oportunidades a los usuarios del sistema educativo de las zonas urbanas marginales, rurales y de difícil acceso.

El Ministerio de Educación se ha pronunciado por la necesidad de articular los niveles de educación Pre-Primario, Primario y Medio, en vista de la preocupación existente por la baja calidad de los que egresan a estos dos últimos niveles y de los ingresantes a las Universidades. Esta situación determina bajos rendimientos, repetición y deserción. Se considera como causa, entre otras, la educación verbalista y la

falta de recursos, materiales y equipos para objetivizar el aprendizaje.

La Biblioteca Escolar, innovada como Centro de Recursos para el Aprendizaje, constituye un elemento para el mejoramiento de la educación. Es también un medio para la democratización de la educación, que permite armonizar la necesidad de atender un número creciente de alumnos, con la de alcanzar su desarrollo personal.

Basado en las políticas mencionadas, se establece el Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares para garantizar la integración de la Biblioteca Escolar al sistema educativo.

Acorde con la política educativa mencionada, mediante Resuelto N° 1716, se asigna a la Dirección Nacional de Técnicas Docente (Apoyo Docente) la coordinación del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, viabilizándose la articulación del mismo, con las áreas mencionadas en dicho artículo (Innovación, Currículum, Tecnología Educativa), así como la coordinación de acciones con otras Direcciones como: Dirección Nacional de Educación y sus dependencias, Dirección de Administración y Finanzas, Oficina de Planificación Educativa y otros.

### **Innovación Educativa:**

La Innovación Educativa se conceptúa como *toda práctica o recurso que se establece para modificar o sustituir un elemento pedagógico por otro, con el propósito de mejorar la calidad y elevar la eficiencia del proceso educativo.* (Conferencia Iberoamericana de Ministerios de Educación, Puerto Rico, 1977)

#### **El Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA)**

El Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares promueve una Biblioteca Escolar, concebida como Centro de Recursos para el Aprendizaje; es decir *"un laboratorio que permite al educador y al educando redescubrir los conocimientos, con el adecuado apoyo del bibliotecario"*. En esta perspectiva, la Biblioteca Escolar constituye un elemento innovador que sirve de apoyo al aprendizaje y está en mejores condiciones de ser considerada como parte de la institución educativa, que comparte sus objetivos y metas, en la medida que sirve de apoyo al currículum y por ende al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El concepto de Centro de Recursos para el Aprendizaje, se refiere al lugar o ambiente, dentro de un centro escolar, donde se encuentran y son accesibles a profesores y alumnos los recursos de aprendizaje, incluyendo una amplia variedad de materiales impresos y no impresos, así como materiales audiovisuales, laboratorios y equipo. Es un laboratorio de trabajo, en el que los alumnos y profesores trabajan individualmente o en grupo y donde se diseñan y producen documentos impresos, audiovisuales y otros.

### **Currículum**

El proceso de investigación y experimentación realizado en la Región (Proyecto Multinacional de Bibliotecas Escolares y OEA-Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, en acción conjunta con el Instituto Interamericano de Administración y Supervisión de la Educación-ICASE), ha demostrado que la naturaleza del servicio bibliotecario escolar, está en función del apoyo que se brinde al desarrollo del Currículum, entendiendo éste como el *conjunto de actividades que organiza la escuela en función de los objetivos de la educación.* Se conceptualiza como elemento fundamental del planeamiento educativo, lo que permite ubicarlo como uno de los aspectos que afectará la calidad de los productos educativos. Se supera el enfoque meramente tecnológico del currículum, que se caracteriza por privilegiar el estudio en sí de los elementos curriculares, objetivos, metodología y recursos. *El currículum es visualizado como un subsistema dentro del sistema educativo y, por tanto, su dinámica y estructura se encuentran fuertemente condicionados por el sistema de que forma parte, por la estructura social propia del país y por la comunidad en que se desarrolla.*

El Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares aprovechará las experiencias existentes en la región en materia de integración de la biblioteca escolar al currículum, desarrollando acciones de investigación, planificación, desarrollo y capacitación en este campo.

### **Tecnología Educativa:**

El Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares facilitará el acceso y disponibilidad a los mate-

riales producidos y metodologías generadas por los Centros de Tecnología Educativa, mediante la distribución de los mismos a los Centros de Recursos para el Aprendizaje. Dicho material recibirá el tratamiento que facilite su uso adecuado, mediante catálogos, guías y manuales que refuercen y extiendan el alcance de los programas que desarrolla dicho centro.

### **Promoción del Libro**

El Banco del Libro procurará editar, captar y hacer disponible el material de interés educativo y, asimismo, seleccionará el material producido en el país y en el exterior, permitiendo asimilar el avance de las letras y las ciencias, de modo que junto con el refuerzo de la identidad nacional, se logre cubrir el ámbito cultural.

### **Planificación**

El desarrollo del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares se considerará en los planes de desarrollo del Sector Educativo, en el corto, mediano y largo plazo, en los niveles de planificación nacional, provincial y de centros educativos, a fin de garantizar la integración de la biblioteca escolar al sistema educativo. Asimismo, se procurará canalizar la cooperación internacional existente en este campo. Especialmente, se continuará con la participación en el Proyecto Multinacional de Educación Básica (MINEDUC-OEA), en el período 1990-1995 y se canalizará la participación e integración de Panamá en los Programas Regionales de Bibliotecas Escolares como Centro de Recursos para el Aprendizaje, con el propósito de asegurar el desarrollo sostenido del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares.

Las Direcciones Nacionales de Planificación Educativa y Apoyo Docente, efectuarán las coordinaciones que permitan integrar el Plan de Desarrollo del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares al proceso de planificación del Sector Educativo.

### **Administración**

La estructura administrativa del Ministerio de Educación, tanto en el nivel nacional como provincial, prestará, al desarrollo del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, el apoyo que permita disponer del personal y de los recursos materiales y financieros que requiere para el cumplimiento de sus funciones y el logro de los objetivos y metas establecidas en los planes correspondientes.

### **Supervisión**

*El proceso de integración de la biblioteca escolar al sistema educativo requiere del seguimiento que permita adecuar las condiciones concretas en que aquel se efectuará.*

Los supervisores nacionales y provinciales en los diferentes niveles, modalidades y materias, recibirán la información y capacitación que se requiere para considerar en sus actividades de supervisión, los aspectos relativos a la Biblioteca Escolar en los que incidirá el Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, a fin de que la información que presten contribuya a retroalimentar las acciones del sistema.

Las Direcciones Nacionales de Educación y de Apoyo Docente, efectuarán las coordinaciones que posibiliten organizar la Supervisión y recibir de ella el aporte que permita introducir los ajustes y medidas correctivas que requiere el



## Diseño del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares

El Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, se configura como una red a partir de las experiencias de las bibliotecas de aulas, bibliotecas innovadoras, los Centros de Recursos para el

Aprendizaje (CRA), los Centros Coordinadores (Nacional, Provinciales, Distritoriales o de Zona Escolar y de Corregimientos), que se establezcan como Redes Biblio/Centros.

### CENTROS COORDINADORES

#### 1- Un Centro Coordinador Nacional (CCN)

Constituido por una unidad administrativa denominada Departamento de Bibliotecas Escolares (órgano de línea), adscrito a la Dirección de Apoyo Docente. A ese efecto, se integrará una Comisión Interdisciplinaria de la Dirección de Apoyo Docente a la cual se le asignarán las funciones administrativas y técnicas que se detallan más adelante.

#### 2- Diez Centros Coordinadores Provinciales (CCP)

Constituido por la Unidad Administrativa que designe cada Director Provincial de Educación. En cuanto a su operatividad, se propone el desarrollo experimental del mecanismo de enlaces administrativos y técnicos a nivel provincial con sede en las Direcciones Provinciales de Educación, o la asignación de un equipo de funcionarios o de supervisión con la capacidad de asumir las funciones del Centro Coordinador Provincial (CCP).

#### 3- Centros Coordinadores Distritoriales (CCD) o Centros Coordinadores por Zonas Escolares (CCZE)

Constituido por un centro educativo de cada distrito o zona escolar, con capacidad de cumplir con las funciones específicas y seleccionado por el Director Provincial de Educación.

#### 4- Centros Coordinadores de Corregimiento (CCC)

Constituido por un plantel de cada corregimiento, propuesto al Director Provincial por los funcionarios responsables de los Centros Coordinadores Distritoriales o de Zona Escolar, tomando como referencia en cada caso, la capacidad y disposición de cumplir las funciones señaladas en el punto de este documento, referido a: Del Centro Coordinador de Corregimiento (CCC).

### REDES BIBLIO/CENTROS

- 1- El Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SINABE), se constituirá, paulatinamente, por medio de las redes de bibliotecas escolares que operarán en los

niveles Provincial, Distritorial o de Zona Escolar y de Corregimiento. En consecuencia, habrán cuatro tipos de redes envolventes en función de la demarcación del territorio o de los procesos de administración educativa, a saber: nacional, regional, zonal y local.

2- Redes Provinciales de Bibliotecas Escolares (REDEP BIBLIO/CEN-

TROS).

3- Redes Distritoriales o de Zona de Bibliotecas Escolares (REDE-  
DI ó REDEZO/BIBLIO/  
CENTROS).

4- Redes de Bibliotecas Escolares de Corregimiento (REDECO/  
BIBLIO/CENTROS), (ver  
gráfico N° 1 en la siguiente  
página).

## TIPOS DE BIBLIOTECAS ESCOLARES

Conforme las particularidades del área en que está inmersa la escuela, se proponen las siguientes

modalidades de bibliotecas integrantes de una red para garantizar la prestación del servicio bibliotecario:

### A Las Bibliotecas de Aula:

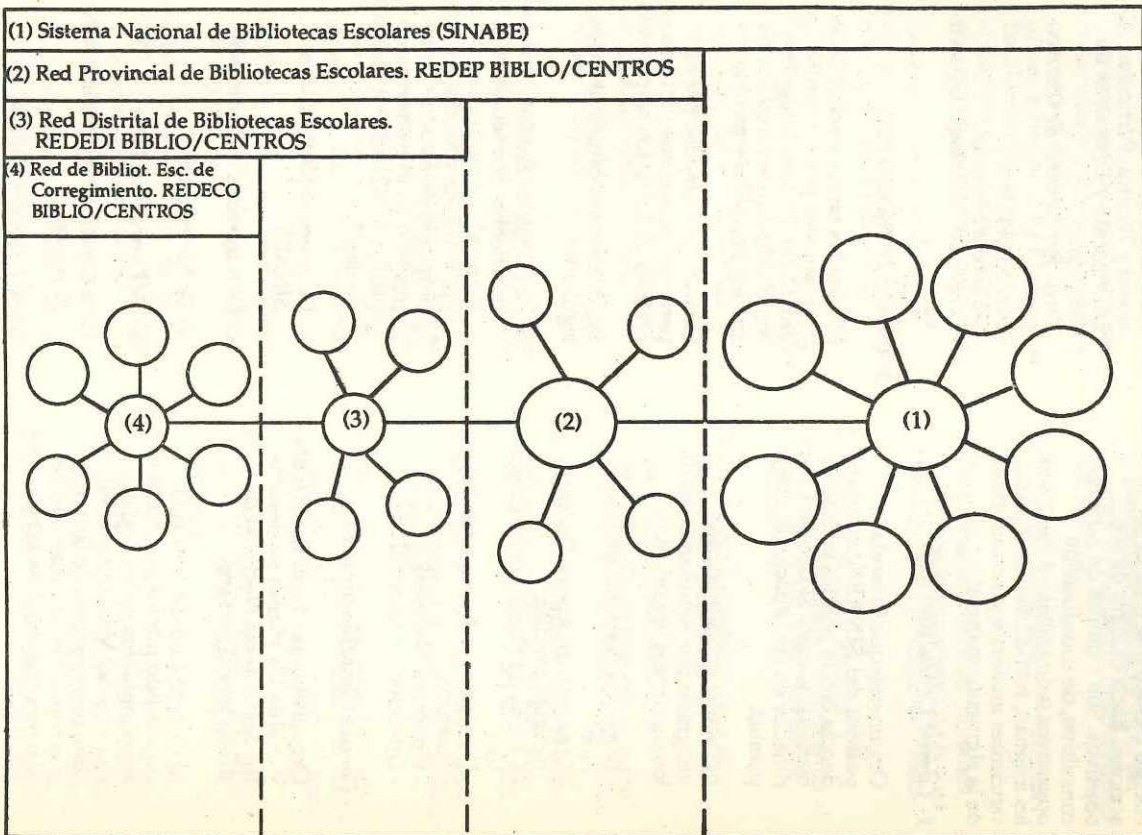
Consistirán en aquellas pequeñas colecciones de materiales educativos, adecuadamente seleccionados y administrados por el educador del grado o materia, ubicado en un sector del aula de clases. Esta modalidad de biblioteca es recomendable en los casos de maestros multi-grados o escuelas incompletas.

### B. Los Centros de Recursos para el Aprendizaje:

Son aquellas bibliotecas de escuelas primarias o secundarias que se caracterizan por:

- Una estrecha relación con el quehacer del plantel educativo respectivo.
- Operar como un laboratorio que permite al educador y al educando, redescubrir conocimientos con el apoyo del bibliotecario.
- Poseer una organización de materiales bibliográficos y audiovisuales y otros medios puestos a disposición de la comunidad educativa.
- Facilitar el proceso de desarrollo curricular, fomentando la lectura, el libro, la formación de una actitud científica, la creatividad, la comunicación, la recreación de los educandos y procurando el apoyo a los docentes en el desempeño óptimo de sus labores escolares.

Gráfico 1  
Estructura del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares



**El Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares**, cuya estructura puede ser apreciada en el Gráfico 1, cuenta con la asesoría de un **cuerpo técnico** que orienta las acciones hacia el logro de sus objetivos. Son **Comités de carácter consultivo**, de coordinación y operativos o de trabajo, a los que se les asignan, respectivamente, las siguientes misiones y se conforman de la siguiente manera:

### 1- *Comité Consultivo (CC)*

Organismo que formula la política del SINABE, en concordancia con la política educativa nacional y asiste al Comité Coordinador en las situaciones que le plantea.

El Comité Consultivo está integrado por representantes de los siguientes organismos:

- Dirección Nacional de Educación.
- Dirección de Apoyo Docente, quien lo preside.
- Oficina de Planificación Educativa.
- Dirección de Administración y Finanzas.
- Biblioteca Nacional.
- Dirección de Currículum.

### 2- *Comité Coordinador (CCO)*

Organismo que formula, ejecuta y evalúa los planes de desarrollo del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares.

El Comité Coordinador está constituido por los directores o representantes de los órganos técnicos del Ministerio de Educación, responsables de las áreas que concurren al desarrollo del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares:

- Dirección de Apoyo Docente.
- Direcciones Generales de Primer Nivel de Enseñanza, Educación Secundaria, Profesional y Técnica, Particular, Alfabetización y Educación de Adultos.
- Dirección General de Currículum.
- Banco del Libro.
- Biblioteca Nacional.
- Centro de Tecnología Educativa.

### 3- *Comité de Trabajo (CT)*

Ejecuta las tareas y actividades programadas por el Comité Coordinador. Pueden integrarse con el número de funcionarios que sea necesario y factible.

Estarán conformados por el personal técnico que requiera el carácter de las tareas respectivas.

Inicialmente se constituirán los siguientes:

- a) *De Bibliotecas Escolares*, correspondientes, por separado, a los niveles y modalidades de Pre-Primaria y Media, con el propósito de estudiar y profundizar en asuntos concernientes al SINABE en dichos niveles.
- b) *De investigación aplicada al SINABE*
- c) *De Integración al Currículum*
- d) *De Normalización*
- e) *De Fomento del Libro*
- f) *De Capacitación y Actualización de personal*
- g) *De Extensión Cultural*

## **FUNCIONES DE LOS CENTROS COORDINADORES**

### ***Del Centro Coordinador Nacional (CCN)***

- 1- Coordinar los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para el desarrollo del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares a fin de que toda acción sea eficaz y tienda hacia el logro de las metas planteadas.
- 2- Generar, acopiar, analizar y evaluar documentación administrativa y técnica referida al SINABE.
- 3- Elaborar normas administrativas para el desarrollo operativo de los centros coordinadores provinciales, distritoriales y de corregimiento.
- 4- Establecer los criterios y mecanismos operativos para la normalización de los procesos técnicos del sistema.
- 5- Administrar el Centro Catalográfico Nacional del SINABE-CRA.
- 6- Establecer con las diversas entidades que integran el Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, métodos de consulta y planificación cooperativa, participativa, en función de las necesidades existentes.
- 7- Supervisar los Centros de Coordinación Provincial y sus respectivas redes.
- 8- Establecer prioridades en la ejecución, de acuerdo con las necesidades institucionales y recursos disponibles.
- 9- Administrar y coordinar con las Direcciones respectivas el desa-

rollo de la política de formación y perfeccionamiento del recurso humano que requiere el sistema.

- 10- Establecer criterios, instrumentos y procedimientos específicos de control y evaluación del desarrollo del sistema.

### ***Del Centro Coordinador Provincial (CCP)***

- 1- Coordinar los recursos humanos, materiales y financieros de la Red Provincial de Bibliotecas Escolares.
- 2- Generar, acopiar, analizar y evaluar documentación referida al SINABE y a la Red Provincial respectiva.
- 3- Organizar actividades para el desarrollo de la Red.
- 4- Participar en el planeamiento y ejecución de programas de actualización y capacitación de personal.
- 5- Determinar criterios para el control y evaluación de la Red Provincial de Bibliotecas Escolares.
- 6- Informar al CCN sobre los objetivos y metas alcanzadas por la Red Provincial.
- 7- Proponer criterios para el desarrollo de la Red Provincial y su interacción con otras acciones educativas y culturales de la Provincia.

### ***Del Centro Coordinador Distritorial (CCD) o de la Zona Escolar (CCZE)***

- 1- Coordinar los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para el desarrollo del Sistema de Bibliotecas de la Red Distritorial.
- 2- Coordinar y supervisar el desarro-

llo de los programas y servicios referidos a las Bibliotecas Escolares del respectivo distrito.

- 3- Participar en el acopio, análisis y evaluación de documentos administrativos y técnicos referidos a bibliotecas escolares.
- 4- Realizar acciones de coordinación interbibliotecaria.
- 5- Coordinar y supervisar el desarrollo de los respectivos centros coordinadores de corregimiento y sus redes bibliocentros.
- 6- Integrar, coordinar y fomentar el desarrollo armónico de los servicios bibliotecarios escolares a nivel distritorial.
- 7- Racionalizar la inversión de los recursos bibliotecarios de toda índole, desarrollando actividades en forma cooperativa.

*Del Centro Coordinador de Corregimiento (CCC)*

- 1- Planificar, organizar, controlar y

evaluar el desarrollo del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares en el Corregimiento respectivo.

- 2- Coordinar los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para el desarrollo del Sistema de Bibliotecas de la red.
- 3- Coordinar y supervisar el desarrollo de los programas y servicios referidos a las Bibliotecas Escolares del respectivo Corregimiento.
- 4- Participar en el acopio, análisis y evaluación de documentos administrativos y técnicos referidos a bibliotecas escolares.
- 5- Realizar acciones de coordinación interbibliotecaria.
- 6- Integrar, coordinar y fomentar el desarrollo armónico de los servicios bibliotecarios escolares a nivel del Corregimiento.
- 7- Racionalizar la inversión de los recursos bibliotecarios de toda índole, desarrollando actividades en forma cooperativa.

## CARACTERÍSTICA DEL SISTEMA NACIONAL DE BIBLIOTECAS ESCOLARES

El SINABE reúne las características siguientes:

### CONCERTADO

Se inscribe en el marco técnico, legal y administrativo vigente.

### DESCENTRALIZADO

Extiende en forma progresiva el acceso abierto a mejores oportunidades para el Desarrollo Curricular, en los niveles provincial, distritorial o de zona y de corregimiento.

### FLEXIBLE

La aplicación del sistema se adapta a las situaciones determinadas por la pro-

blemática local, estando abierto a la adopción de tecnologías apropiadas a dicha realidad y a la integración con programas existentes que respondan a objetivos semejantes.

### **COORDINADO**

Está constituido por un eje central y puntos periféricos, que coordina en forma permanente, para el mejor cumplimiento de sus funciones. Su relación con otros organismos y sistemas existentes se basa, asimismo, en la coordinación.

### **PARTICIPATIVO**

Canaliza el aporte de instituciones y personas a nivel nacional, provincial y local, para mejorar sus niveles de operación y apoyo al desarrollo del sistema educativo.

### **PERFILES DE LOS CENTROS DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE (CRA)**

Los aspectos generales que caracterizan la supervisión y el seguimiento de la evolución, o tam-

bién para la evaluación de una biblioteca concebida como C.R.A., pueden ser entre otros:

- a) **Su ubicación y las dimensiones de su local:**
- b) **Su sistema de administración:** usuarios, funciones, reglamentos, horario, normas de planificación, abastecimiento, control, normas legales, etc.
- c) **Su organización:** espacial, las normas y procesos técnicos que se aplican, sistema de comunicación, vinculación con las otras bibliotecas de la red, etc.
- ch) **La magnitud, adecuación y actualización de su haber bibliográfico:** su coherencia con el currículum, su utilización, etc.
- d) **La variedad y las condiciones de sus recursos audiovisuales y equipos educativos:** frecuencia de uso, etc.
- e) **El perfil y el desempeño del personal que labora en los C.R.A.**
- f) **Los servicios que brinda la biblioteca escolar:** circulación, referencia, hemeroteca, servicios audiovisuales, reproducción de material, asesorías en la preparación de recursos didácticos, exposiciones,

proyecciones, servicios bibliomóviles, etc.

- g) **La calidad y el estado del mobiliario:** mesas, estantes, ficheros, sillas, etc.
- h) **Su ambiente y decoración:** si brinda un ambiente propio para el aprendizaje, la frecuencia con que se varía, si es actualizado, etc.
- i) **Sus productos:** publicaciones, investigaciones, estadísticas, materiales elaborados, etc.

## RECURSOS

El SINABE cuenta con los recursos existentes en el sistema educativo en los niveles de Primaria y Media y los que se le asignan en materia de personal, infraestructura (locales, mobiliarios, equipos, material bibliográfico), servicios y fondos destinados en los presupuestos correspondientes y los que se provean por cooperación internacional,

El personal del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares

debe tener formación multidisciplinaria.

Las acciones de capacitación se orientarán a que el personal reciba la formación adecuada para conducir las bibliotecas escolares.

Las características técnicas del trabajo que corresponde desarrollar al Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, requiere de un personal con perfiles formulados para los distintos puestos del sistema.

## PERFILES DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

### *Perfil del Responsable de la Biblioteca Escolar*

Para determinar las características del responsable de la Biblioteca Escolar como Centro de

Recursos para el Aprendizaje, se ha considerado su perfil en la Reunión Latinoamericana sobre Bibliotecas Escolares realizada en Lima - Perú, en julio de 1983 (Recomendación N° 15).

- a- Debe poseer la formación general suficiente para interpretar los objetivos y las políticas del Sistema Educativo al cual pertenece, del Sistema de Bibliotecas Escolares y del organismo donde trabaja.
- b- Debe tener una formación particular que le permita detectar las necesidades de los docentes, alumnos y miembros de la comunidad educativa y proponer alternativas de solución a las mismas.



- c- Debe conocer el funcionamiento de los diferentes organismos del sector educativo y del Sistema de Bibliotecas y ubicarse en él.
- d- Debe estar al corriente de las innovaciones en educación y estar en capacidad de aplicarlas.
- e- Debe tener una idea de los problemas que afectan a la educación en sus diferentes componentes y poder ofrecer al docente información que amplíe su percepción al respecto y le permita la toma de decisiones.
- f- Debe estar en capacidad de analizar un programa educativo y unidades curriculares, describir sus características, proponer decisiones que contribuyan al logro de sus objetivos y ofrecer los materiales adecuados a los mismos.
- g- Debe estar en capacidad de evaluar, seleccionar, adquirir y producir material bibliográfico y audiovisual, coordinar con el personal docente esta actividad y orientar en el uso del mismo.

#### **Perfil Nacional del Bibliotecario Escolar**

En el Seminario sobre Estrategias de la Integración de la Biblioteca Escolar al Proceso de Desarrollo del Currículo, realizado del 26 al 30 de abril de 1987 en David - provincia de Chiriquí, se reiteró el Perfil del Responsable de la Biblioteca Escolar y se desarrolló un trabajo grupal que consistió en presentar tres propuestas de perfil. La primera con dieciséis aspectos, la

segunda con trece y la tercera con catorce, para que, a nivel de los delegados de cada escuela del Proyecto, seleccionaran las habilidades y destrezas básicas que debe reunir el bibliotecario de una biblioteca renovada.

El resultado de este ejercicio práctico en orden de selección, fue proponer el "Perfil del Bibliotecario Escolar Integrante del Sistema de Bibliotecas Escolares" (énfasis en biblioteca renovada):

- 1- Estar en capacidad académica y profesional de cooperar con los docentes para integrar los recursos y los servicios de biblioteca con los programas de estudio y con el proceso de aprendizaje en general.
- 2- Tener un amplio conocimiento sobre los diferentes aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, de manera que pueda orientar las actividades, las metodologías y el uso de los materiales adecuados que propicien el gusto por la lectura.
- 3- Estar en capacidad de: evaluar, seleccionar, adquirir y producir material bibliográfico y audiovisual (guías, materiales, láminas, grabaciones de audio y video, etc.)
- 4- Estar en permanente disposición de ofrecer a los usuarios la orienta-

ción necesaria para la búsqueda de la información, el uso de las fuentes y proporcionarles los elementos que les permitan un uso autónomo de la biblioteca.

- 5- Saber organizar técnicamente los materiales de la biblioteca y facilitar el acceso a ellos.
- 6- Ser capaz de trabajar en forma coordinada con los bibliotecarios que participan del Sistema de Bibliotecas Escolares.
- 7- Estar dispuesto a crear y mantener en la biblioteca, un ambiente atractivo y agradable (favorable al estudio, la investigación y el aprendizaje)
- 8- Estar atento a los cambios educativos y modificar los servicios de su biblioteca de acuerdo al avance científico, cultural y tecnológico de la humanidad.

## USUARIOS

El Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares está llamado a satisfacer las necesidades de infor-

mación de la comunidad educativa, distinguiéndose los siguientes grupos de usuarios.

### Alumnos

- a) Educandos en edad escolar que asisten a escuelas regulares en los niveles de Pre-primaria, Primaria y Media.
- b) Educandos en situación de excepcionalidad, que asisten a escuelas especiales.

### Docentes

Docentes de educación Pre-primaria, Primaria y Media.

### Padres de familia y la comunidad

## NORMAS

El Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares se registrá por

las normas que se desarrollen con ese propósito en las áreas siguientes:

### 1- Normas Técnicas

Referidas a:

- Procesos de selección, adquisición, procesamiento (clasificación y catalogación), almacenamiento, conservación, uso y distribución del material bibliográfico y audiovisual.
- Centralización de procesos y descentralización de servicios.
- Organización y prestación de servicios.
- Presentación de publicaciones.
- Capacitación de personal.

### 2- Normas administrativas

- *Formulación y transferencia de normas en materia de los sistemas de planificación, personal, abastecimiento, control y otras formas vigentes.*
- *Formulación de normas complementarias en el marco legal vigente.*

## COMUNICACION

El Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares transfiere información a través de las redes que lo constituyen, utilizando progresivamente desde los medios de comunicación a su alcance (correspondencia, teléfono, radio), hasta los más avanzados de interacción en líneas, en la medida que estos sistemas puedan ser establecidos.

## SERVICIOS

El Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares descentrali-

zará los servicios de modo de hacerlos accesibles al mayor número de usuarios. Empleará para el efecto, formas de extensión que permitan llegar a las escuelas de las zonas rurales y de difícil acceso (Bibliomóviles en especial). Al respecto se ampliará la modalidad del "Cofre Viajero", desarrollado por el Banco del Libro, debiendo combinarse otros medios y tecnologías que coadyuven al objetivo de descentralización (Bibliotecas de núcleo base y Bibliotecas de aulas)

Los horarios de atención deben ampliarse fuera de las horas de clase y días no laborables, a fin

de ofrecer facilidades para el servicio de lectura en sala y las investigaciones.

Se incrementará el servicio de préstamo, formando, para el efecto, colecciones especiales.

## PRODUCTOS

El Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, contará con un Plan de Publicaciones en el que consignarán producciones dirigidas a los diversos grupos de usuarios del Sistema.

El Plan de Publicaciones del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, se efectuará atendiendo a la disponibilidad de recursos. Dada su importancia y beneficios que se derivan, convendría canalizar la participación de los padres de familia y de la comunidad.

## INVESTIGACION

La investigación constituirá una línea permanente de trabajo que contribuirá a introducir los ajustes necesarios, se efectuarán estudios de usuarios, inventarios, diagnósticos, correlaciones en materia de desarrollo curricular y aprendizaje etc.

## FINANCIAMIENTO

La implementación y desarrollo del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, requiere de los fondos necesarios que aseguren su funcionamiento permanente y sostenido.

Las fuentes de financia-

miento estarán dadas por:

### 1- El Ministerio de Educación

Los fondos destinados por el Ministerio de Educación, a nivel nacional y provincial, están contenidos en las partidas de los presupuestos correspondientes, referidos a: personal, infraestructura (locales, mobiliario, equipos y materiales) y servicios destinados a las bibliotecas escolares.

### 2- Otras fuentes

Los Directores Provinciales de Educación y de Escuelas, facilitarán la participación de los padres de familia y de la comunidad para el desarrollo de las bibliotecas escolares.

### 3- Cooperación Internacional

El Ministerio de Educación apoyará el desarrollo del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, a través de los proyectos educativos que cuentan con la cooperación de organismos internacionales, dada la relación del Sistema con las diferentes áreas de desarrollo educativo.

## INTERACCIONES

La transferencia de información se da en el Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, a través de canales de coordinación y comunicación, que permiten las interacciones entre las redes que lo integran y de los centros entre sí, así como la conexión de éstos con otros sistemas

de información del sector educación y de los campos de la Ciencia y Tecnología y la Cultura.

A nivel internacional de

Bibliotecas Escolares, se integrará a los sistemas análogos subregionales e internacionales, que se desarrollan en el campo de las bibliotecas escolares.

## EVALUACION

El Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares será evaluado integralmente en función de los

objetivos y metas establecidas en los planes correspondientes. Las evaluaciones contribuirán a retroalimentar el sistema.

## Programa del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares

El SINABE, deberá ejecutar en el mediano plazo, un conjunto de programas orientados a atender los aspectos fundamentales de su problemática.

Si bien la determinación de tales programas, debe ser el resulta-

do de investigación y estudio en la fase inicial del desarrollo del Sistema, desde ya se evidencian áreas cuya atención debe priorizarse a fin de que el mismo pueda cumplir con las funciones que le correspondan.

Estos programas son:

- Organización y Administración del Servicio.
- Formación y Capacitación de Personal.
- Promoción de la Biblioteca Escolar y la Lectura.
- Fomento del Libro.
- Supervisión de los Servicios Bibliotecarios.
- Asistencia Técnica e Investigación.
- Extensión de los Servicios Bibliotecarios.

### ORGANIZACION Y ADMINISTRACION DEL SERVICIO

El programa comprende las actividades y orientaciones referidas a la distribución espacial del local asignado a la biblioteca, las normas y procesos técnicos que se aplican, el sistema de comunicación entre las bibliotecas de la red y los procesos

de planificación y control de las actividades y los lineamientos para establecer las bibliotecas.

### FORMACION Y CAPACITACION DE PERSONAL

El programa comprende las actividades de educación formal e informal que se ejecuten, en forma

presencial o a distancia, para que el SINABE cuente con cuadros de personal calificado en las diversas etapas del tratamiento y transferencia de la información, así como del uso de la misma y la supervisión y evaluación del Sistema.

Participan en el programa, personal directivo, supervisores, docentes, bibliotecarios, personal profesional y técnico que desarrolla actividades correspondientes al programa.

#### **PROMOCION DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR Y LA LECTURA**

El valor que se le asigna a la lectura, se fundamenta en el reconocimiento de su importancia como elemento indispensable para el desarrollo del individuo y como medio que permite el acceso al conocimiento y a la cultura.

El SINABE acoge la recomendación Nº 21 de la Reunión Latinoamericana de Lima (Julio 1983), concediéndole a la lectura una dimensión integral. Se le concibe como un proceso gradual que comprende las fases de aprendizaje (decodificación), comprensión, interpretación y crítica. Por tanto, el Curriculum de los programas respectivos debe incluir objetivos graduados y secuenciales para que el educando avance en este proceso, a través de las actividades y asignaturas que se desarrollan en los diversos grados de la educación Pre-primaria, Primaria y Media.

Asimismo, la Biblioteca Escolar será dotada, progresivamente, de los materiales adecuados para que el docente pueda desarrollar actividades de promoción y cultivo de la lectura, en beneficio del proceso de enseñanza-aprendi-

zaje y como medio de recreación y cultura.

La Dirección de Apoyo Docente coordinará las acciones tendientes a elaborar el Programa detallado y planes de desarrollo que correspondan.

#### **FOMENTO DEL LIBRO**

El SINABE destaca la importancia del libro, en sí mismo y en la valorización de la consulta bibliográfica diversificada, como superación del texto único, así como la necesidad de acercar al alumno a los libros, no a los elaborados para y por la escuela, sino a los que puedan usar dentro y fuera de ella, para concebir el aprender con un criterio básico, el de la búsqueda de los conocimientos y medio de desarrollo personal.

Respecto a la literatura infantil, se encuentra que existe limitada circulación de materiales de lectura y que la existente, generalmente no reúne los requisitos metodológicos, gráficos y estéticos que contribuyan a desarrollar actitudes favorables a la lectura y acercamiento al libro por parte de la población infantil.

El Banco del Libro, en base a las acciones ya iniciadas, estructurará el Programa y planes correspondientes en los que se considere el fomento de la industria editorial como mecanismo que impulse el desarrollo de colecciones en las bibliotecas escolares y como medio para fortalecer la identidad cultural.

Se procurará desarrollar una política de integración a los programas regionales existentes en el campo de la producción editorial de libros y materiales didácticos.

## **SUPERVISION DE LOS SERVICIOS BIBLIOTECARIOS**

La Supervisión Administrativa y Técnica del servicio bibliotecario, comprende la práctica y actualización del diagnóstico e inventario de las bibliotecas escolares y el seguimiento de los procesos organizativos y técnicos de la biblioteca a partir de los lineamientos y perfiles establecidos para cada modalidad o tipo de biblioteca.

### **ASISTENCIA TECNICA E INVESTIGACION**

Comprenderá el desarrollo de las actividades y las orientaciones que brinden los Centros Coordinadores Nacional, Provincial, Distritorial o de Zona Escolar y de Corregimiento a cada biblioteca integrada a la red en cuanto a:

- El Sistema de Clasificación y Catalogación.
- Guías para la adquisición, selección y registro de materiales.
- La Red de distribución de materiales.
- Guías para la evaluación de la eficiencia de los servicios, etc.

Por otro lado, se promoverá la elaboración de investigaciones y

tesis de grado con base en las bibliotecas escolares.

### **EXTENSION DE SERVICIOS BIBLIOGRAFICOS**

El SINABE posibilitará la descentralización de los servicios que requiere la acción educativa para apoyar el desarrollo curricular.

La facilidad de acceso a los Centros de Recursos para el Aprendizaje en los medios urbanos está garantizada. Sin embargo, para las zonas rurales y de difícil acceso, se desarrollará un programa específico del Sistema, que contará con el apoyo de las Direcciones Provinciales de Educación. Los medios que serán utilizados para llegar a estas zonas, serán los más variados. Su elección dependerá de las características locales y de las posibilidades que éstas ofrezcan.

El Banco del Libro tendrá una participación sustantiva en el Programa, correspondiéndole extender los servicios del "Cofre Viajero". Combinará medios adecuados para el transporte del material bibliográfico que aseguren su traslado en condiciones de seguridad y conservación.

## **Integración del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares a Sistemas de Información a Nivel Nacional e Internacional**

El SINABE, de acuerdo a lo establecido en el artículo 4º del Resuelto N° 1716, constituye el paso inicial a la integración de los servicios de información que

requiere el proceso educativo, en un sistema nacional de información educativa, concebido como subsistema del Sistema Nacional de información.

A nivel internacional, de darse las circunstancias, se considerará su integración a los sistemas, que en este campo se desarrollen, a nivel subregional,

regional y mundial, si no específicamente a través del Sistema Nacional de Información Educativa, cuando éste se establezca (ver gráfico N° 2 a continuación).

## **Integración del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares a programas Internacionales de Información Educativa.**

1- SINABE:	Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares.
2- SISNIED:	Sistema Nacional de Información Educativa.
3- SNI:	Sistema Nacional de Información.
4- RIDECAB/SECAB:	Red Andina de Información Educativa/Secretaría del Convenio Andrés Bello.
5- SILADIE:	Sistema Latinoamericano de Información Educativa
6- OEA/PREDE:	Organización de los Estados Americanos/Programa Regional de Desarrollo Educativo.
7- UNISIST:	Programa Mundial de Información Científica y Tecnológica.
8- UNESCO/PGI:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura /Programa General de Información.
9- UNESCO/OIE:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Oficina Internacional de Educación (ver gráfico N° 3 a continuación).

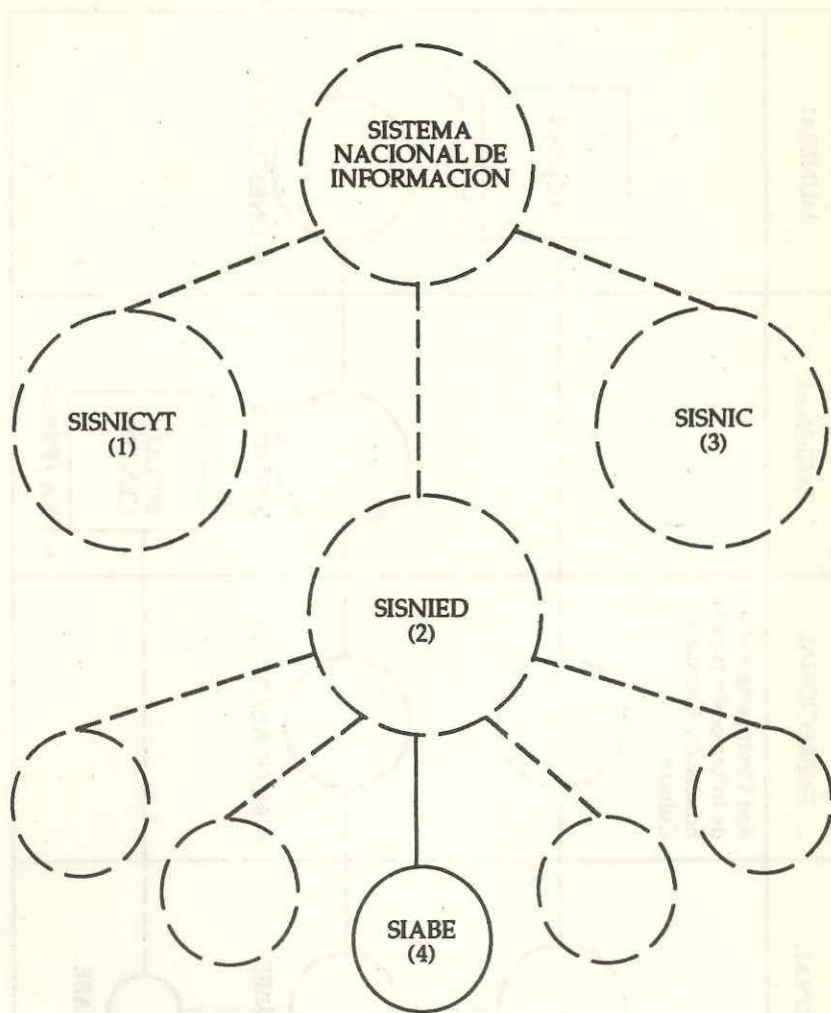
## **Integración del SINABE a otros Programas de Desarrollo Educativo.**

Siendo política de este Ministerio, alcanzar el mejoramiento cualitativo de la educación, al que tienden diversos programas en ejecución, en términos del propósito formulado en el objetivo 2 del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO, el SINABE coordinará su labor con los mismos, fundamentalmente con los de cooperación internacional. Se considera además, que existen pronunciamientos

regionales sobre dichas relaciones, referidos tanto al mencionado proyecto, como al Programa Multinacional de Capacitación de Docentes PROMULCAD y otros proyectos educativos e intersectoriales de la OEA, con los que el SINABE guarda estrecha relación. Asimismo, con proyectos existentes en otras agencias internacionales que trabajan en áreas directa o indirectamente conectadas con este campo:

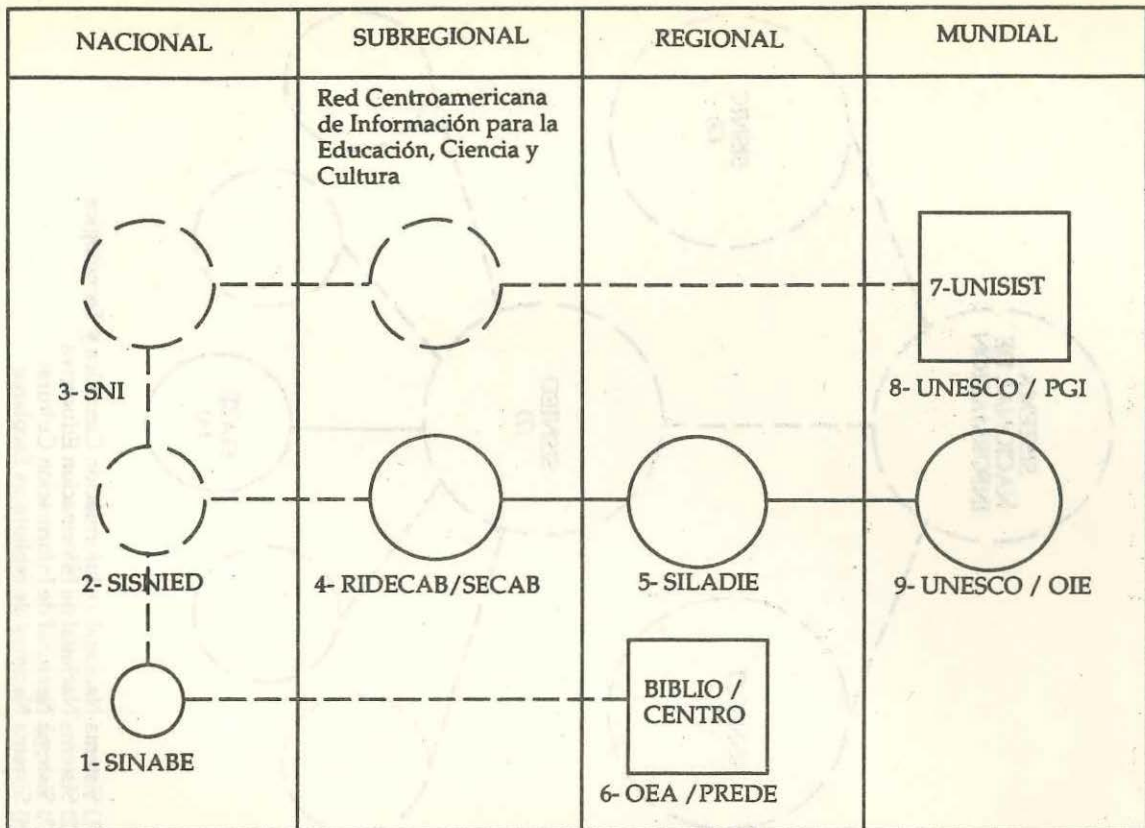


**Gráfico 2**  
**Integración del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares al Sistema Nacional de Información Educativa y al Sistema Nacional de Información**



- (1) Sistema Nacional de Información Científica y Tecnológica
- (2) Sistema Nacional de Información Educativa
- (3) Sistema Nacional de Información Cultural
- (4) Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares

Gráfico 3  
 Integración del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares a Programas Internacionales de Información Educativa



como el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina (CERLALC), la Asociación Internacional de Lectura, la

Federación Latinoamericana de Bibliotecarios (IFLA); el BID, UNESCO, UNICEF, CIID y otras.

#### **ESTRATEGIA PARA LA EJECUCION:**

- Se concibe este proyecto como una innovación educativa, es decir como una fuente generadora de experiencias, prácticas, métodos y recursos que permitan modificar o sustituir algunos elementos pedagógicos por otros, con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza y elevar la eficiencia del proceso educativo.
- Se administrará el proyecto como una experiencia piloto en un número reducido de escuelas, a fin de que dichas experiencias sirvan de modelos para la generalización de los C.R.A. en el sistema.
- Asignar a las Direcciones Provinciales de Educación, una destacada participación en la organización, el seguimiento, control y evaluación del proyecto piloto a nivel micro, meso y macro.-
- Interesar a los profesores, estudiantes, docentes, bibliotecarios y otros agentes educativos para que se incorporen a esta iniciativa innovadora.
- A partir de las experiencias más efectivas, generadas por las redes o núcleos piloto, se establecerán los lineamientos operativos para la transformación de las bibliotecas escolares tradicionales en C.R.A.
- Se estructurará la organización de los núcleos en cada provincia de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, es decir del Centro Coordinador Provincial hacia las zonas escolares y escuelas y desde las escuelas hacia la red provincial.
- Se procurará intercambiar experiencias con los países de la Región, empeñados en estos mismos objetivos y se gestionará asistencia técnica, apoyo material, pasantías y becas en instituciones educativas nacionales y del extranjero.

#### **DESCRIPTORES**

*Biblioteca Escolar- Centro de Recursos para el Aprendizaje- Programa Nacional- Tecnología Educativa*

*Ministerio de Educación- Dirección de Apoyo Docente  
Proyecto Multinacional de Educación Básica.*

# resúmenes analíticos

BOLIVIA

Nº 0050

**La Educación Intercultural Bilingüe. Folleto de Difusión Popular.**

AUTOR:

Juan Luis Martínez P.

PUBLICACION:

Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC)/Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE) Serie de Folletos Educativos Nº 3, La Paz, Bolivia, Junio de 1991. 31 p.

DESCRIPTORES:

Aculturación - Bilingüismo - Cultura - Educación Intercultural

DESCRIPCION:

Folleto de difusión popular, que busca poner en manos de docentes, educadores populares y otros agentes educativos, información sobre la problemática de la Educación Intercultural Bilingüe y que, según su autor, consiste en una *"modalidad educativa que, de adoptarse en Bolivia, resolverá la crisis de identidad por la que atraviesa la educación boliviana"*.

FUENTES:

Bibliografía con cuatro títulos

CONTENIDO:

El objeto del folleto es resolver algunas dudas que existen entre educadores y padres de familia, respecto de la eficacia de la educación intercultural bilingüe aplicada en realidades pluriculturales y plurilingües, compartiendo elementos de análisis en una forma de presentación simple, directa y amena.

1. - El folleto, profusamente ilustrado, comienza haciendo algo de historia, refiriéndose a las sociedades cuyas culturas y lenguas habían alcanzado un gran desarrollo, pobladoras de la República de Bolivia y parte del Continente Americano antes de la conquista

española.

- Luego de justificar esta breve referencia al pasado, ofrece datos generales sobre la población y el territorio de Bolivia, que analiza brevemente y concluye destacando que *"es necesario mantener la lengua y la cultura propias porque así podemos desarrollarnos y crear mucho mejor..."*
  - Se refiere luego a la imposición de la cultura de las ciudades sobre lo autóctono y lo relaciona con el fracaso de la Educación en Bolivia, presentando una breve información estadística.
  - Después de mencionar algunas causas de esa situación, explica las características de la educación: *"La educación es comunicación", "Educación y Comunicación", "Educación y Aculturación"*.
2. - La segunda parte del folleto analiza qué es La Educación Intercultural Bilingüe, precisando lo que entiende por *"Intercultural"* y explicando concretamente *"en qué consistirá el modelo de Educación Intercultural Bilingüe"* y cuáles serían sus beneficios.

---

## BOLIVIA

Nº 0051

Algunas Experiencias de Educación Popular en Bolivia (Estado de Arte)

AUTOR:

Juan Luis Martinez P.

POBLACION:

Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC) / Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), Serie Cuadernos Educativos Nº 36, La Paz, Bolivia, Marzo de 1991. 149 p.

DESCRIPTORES:

Educación Popular - Promoción Social - Sectores populares urbano-rurales.

DESCRIPCION:

Esta publicación ofrece algunas *"Experiencias de Educación Popular"* desarrolladas en Bolivia por instituciones privadas, religiosas y organismos comprometidos con sectores populares (campesinos, migrantes, pobladores de barrios suburbanos, trabajadores, artesanos, mujeres, niños, jóvenes, organizaciones de base), con quienes desarrollan tareas en *educación popular y promoción social*.

## FUENTES:

Bibliografía con 25 títulos.

## CONTENIDO:

1. La finalidad de este trabajo de sistematización es dar a conocer la situación, desarrollo, propósitos, perspectivas y alcances de las **Experiencias de Educación Popular**, no sólo para difundirlas sino para que sean analizadas críticamente, mejoradas en algunos casos y en otros, apoyadas e incentivadas.

La mayoría de las acciones desarrolladas aún no han sido sistematizadas, se carece de documentación que de cuenta de los procesos concretos y, además, están diseminadas por todo el país. Por eso, esta obra consigna algunos elementos recogidos de documentos publicados y de fuentes primarias, que sólo pueden dar una visión parcial del proceso de la Educación Popular en Bolivia.

2. El presente Estado de Situación está estructurado en cinco capítulos.

### 1. PRIMER CAPITULO

Propone un *marco de referencia* conceptual donde se inscribe el proceso de la Educación Popular.

- La mayoría de las instituciones que llevan a cabo programas de Educación Popular parten del concepto de que ésta es "*un fenómeno social, fundamentalmente ideológico, que ocupa un espacio en nuestra sociedad*", espacio que varía según el tiempo y adquiere un carácter "móvil" según la coyuntura.
- Los autores determinan el universo conceptual de los destinatarios potenciales y proponen la caracterización de los agentes educativos. Consideran como agentes educativos importantes:
  - Al Estado
  - Las Iglesias
  - Las Organizaciones no Gubernamentales (ONE)
  - Las Organizaciones Populares (Productivas, Sindicales)
  - Los Partidos Políticos
- Además, describen la "modalidad educativa", cuyas características pueden ser comunes a varias prácticas educativas y cuyo elemento diferenciador sería el "enfoque".
- Expresan que una buena parte de las contribuciones teóricas sobre la Educación Popular en América Latina y reconocen en ésta un dinamismo que cobra vida en los procesos sociales concretos vividos por los individuos y los grupos.

- Se refieren a los procesos de evolución conceptual de la Educación Popular, en especial al pensamiento de Paulo Freire, y a las dos vertientes ideológicas que se pueden observar en el denominado enfoque "liberador", como asimismo al aporte desarrollado por Marco Raúl Mejía, que considera cinco grandes tendencias hacia el objetivo de la Educación Popular, ligadas a organizaciones políticas y eclesiales.
- Terminan, este capítulo, sintetizando los criterios que permitan una aproximación a lo que sería un paradigma de la Educación Popular.

## 2. SEGUNDO CAPITULO

Es una síntesis histórica, que da cuenta de la evolución del proceso de la Educación Popular en Bolivia.

- La mayoría de las experiencias, tal y como aparecen a fines de la década de los 80 y principios del 90, se originan en la década de los 60, influenciadas básicamente por el pensamiento pedagógico de Paulo Freire.
- No obstante, existen experiencias pioneras que, si bien no están dentro de los paradigmas planteados por Freire, tienen un profundo contenido popular y liberador:
  - La Escuela Indígenal de Warisata, fundada por Elizardo Pérez en el año 1931.
  - Las Escuelas de Cristo, creadas por el padre Zampa, sacerdote de la orden franciscana.
- El impacto de las transformaciones estructurales acaecidas en Bolivia en la década del 50, tiene su correlato en la esfera superestructural y se manifiesta en el Código de la Educación Boliviana que es "favorable a la generación de un proceso más genuinamente interesado en servir a los sectores populares"

## 3 TERCER CAPITULO

Presenta una caracterización de la Educación Popular, describiendo los elementos que impulsan el proceso, sus hitos, las áreas de acción, los objetivos de corto y largo plazo, los ejes de acción y otros aspectos que, de modo genérico, pretenden dar una visión global del proceso en sus múltiples facetas.

- Los principales ejes de la Acción Educativa Popular en Bolivia son:
  - . **Investigación**, comunmente desarrollada por "especialistas", que la mayoría de las veces no son protagonistas del proceso educativo, lo que ocasiona dificultades de articulación entre investigación y práctica concreta.

. **Capacitación**, eje temático común en todas las experiencias educativas populares, en el que existen dos componentes, el "ideológico" y el "técnico". Aquí es donde se manifiestan dificultades para el educador popular pues no siempre tiene éxito en difundir, conectar o articular ámbos tipos de capacitación.

. **Fortalecimiento Educativo**, objetivo central de la Educación Popular que, según las características del proyecto, se espera de diferente manera.

. **La Comunicación Educativa**, con la incorporación de nuevos recursos educativos para favorecerla.

#### 4. CAPITULO CUARTO

Reseña algunas experiencias educativas realizadas por instituciones que tienen raigambre en este ámbito de la promoción social, tanto en áreas rurales como urbanas.

Ellas son:

1. **Educación Popular en el Area Rural:** Educación Comunitaria Radiofónica ECORA-QHANA; Educación Radiofónica de Bolivia (ERBOL); Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA); Servicios Múltiples de Tecnología Apropriada (SEMTA); Instituto Politécnico "Tomás Katari" (IPTK); Acción de Un Maestro Más (AUMM) y Centro de Promoción Minera (CEPROMIN).
2. **Educación Popular en el Area Urbano-Marginal:** Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE); Centro de Promoción de Técnicas, Arte y Cultura (CENPROTAC); Centro de Información y Desarrollo de la Mujer (CIDEM).
3. **Experiencias Educativas Populares de la Iglesia Católica:** Centro de Educación Técnico Humanística Agropecuaria (CETHA)
4. **Educadores Populares de Base:** Existe en Bolivia una experiencia educativa popular de singular importancia, pues se trata de un grupo de educadores surgidos de las bases campesinas que no tienen relación institucional, sino en su gestación con la Iglesia Católica. Han desarrollado una actividad educativa por espacio de más de 15 años en las comunidades de los departamentos de La Paz, Osorio y posteriormente Beni y Pando.

#### 5. CAPITULO QUINTO

Se hacen algunas reflexiones, surgidas de la rápida revisión realizada del escenario donde se protagonizan las experiencias de Educación Popular, a manera de constataciones finales.



- N 0052**                      **Liberando a Mente. Computadores na Educação Especial.**
- AUTORES:**                Varios. Organizado por José Armando Valente.
- PUBLICACION:**            Universidad Estadual de Campinas / Organización de los Estados Americanos. Graf Central de UNICAMP. Campinas, Brasil, 1991. 314 p.
- UNIDAD:**                    Núcleo de Informática Aplicada a la Educación. UNICAMP.
- DESCRIPTORES:**        Computadores -Educación Especial- Educación Informática.
- DESCRIPCION:**

El presente libro nace a partir del material que se ha utilizado en los cursos, encuentros y oficinas de trabajo realizados en el Núcleo de Informática Aplicada a la Educación (NIED) de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), como parte del proyecto "Diseminación de Conocimientos sobre como usar la Computadora en la Educación de Niños Excepcionales"

El libro es, por lo tanto, una colección de artículos que fueron producidos como parte del proyecto "Uso de la Informática en la Educación Especial", y otros artículos especialmente preparados para dar una visión global del trabajo realizado con el uso de la computadora en la Educación Especial.

#### CONTENIDO:

1. Según lo expresa en la PRESENTACION el Prof. Valente, este libro procura provocar un cuestionamiento de las metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en razón de que la computadora, siendo un manipulador de información puede ser usado tanto para enseñar como para promover aprendizaje.

La visión presentada en la publicación es que, problemas complejos requieren soluciones más arrojadas, lo que implica que los maestros de educación especial necesitan ser mejor formados, necesitan utilizar tecnologías especiales para superar las dificultades sensoriales que pueden presentar los alumnos y necesitan disponer de fundamentos teóricos que respondan a la realidad de la educación especial.

Otro objetivo del libro, es relatar las experiencias en el área de informática en la educación especial realizadas en otros centros de Brasil y en centros de algunos países de América Latina. Los relatos muestran que esta área del conocimiento está creciendo y que el computador se ha convertido en importante aliado en el proceso

educacional del alumno con necesidades especiales.

2. La obra se divide en tres partes:

• **Parte I - Fundamentos**

Consta de seis capítulos, cuyo objetivo es propiciar los fundamentos del área de informática en la educación especial, o sea la creación de ambientes de aprendizaje basados en computadoras para uso de alumnos con necesidades especiales; los diferentes usos de la informática en educación, incluida una visión general del lenguaje y de la filosofía LOGO de enseñanza-aprendizaje; una visión crítica de la metodología que se aplica actualmente en la educación especial; el uso de la computadora en la educación especial y en la evaluación de la capacidad intelectual de niños deficientes y, finalmente, una descripción del Proyecto "Uso de la Informática en la Educación Especial".

El autor de los seis artículos correspondientes a esta Parte I, es el Prof. José Armando Valente.

• **Parte II, Estudios de Casos**

La componen siete capítulos que describen casos específicos y resultados de experiencias relativas al uso de la informática en la educación de individuos portadores de deficiencia física y deficiencia auditiva.

Ellos son:

1. **Trapped Intelligence.** Michael Murphy

2. **Computador: recurso integrador de actividades pedagógicas para a criança deficiente física,** Gloria María Bueno Ferraz y María Lucía Gaspar García.

3. **Criação de um Ambiente de Aprendizagem Logo para Crianças com Deficiência Auditiva.** José Armando Valente y Cleide Gagliardi.

4. **A Capacidade da Criança com Paralisia Cerebral de Resolver o Teste de Seriação.** José Armando Valente.

5. **Diagnóstico e Recomendação da Capacidade Intelectual da Criança Deficiente Utilizando a Linguagem Logo.** Ann Berger Valente.

6. **Avaliação da Fundação Visuo-Espacial em uma Criança com Paralisia Cerebral de um novo teste.** Marilisia Mantovani Guerreiro.

7. **1UM, 2DOIS, 3TRES: buscando significados através do Logo.** Fernanda Maria Freire Barrella.

• **Parte III Relatos de Experiencias**

Compuesta por veintiocho capítulos, con una descripción de tres o cuatro páginas, sobre proyectos y estudios que están en desarrollo en diversos centros de América Latina que trabajan con informática en educación especial. La mayoría de estos proyectos y estudios son frutos de la formulación de profesionales a través de los eventos promovidos por el Proyecto "Disseminação dos Conhecimentos sobre como Usar o Computador na Educação de Crianças Excepcionais".

---

ESPAÑA

- Nº 0053**                      **La Escuela Integrada en la República Federal de Alemania**
- AUTOR:**                      Jurgen Baumert
- PUBLICACION:**                Revista de Educación. Madrid, Nº 289. Mayo - Agosto 1989, p. 65/90.
- UNIDAD:**                      Secretaría de Estado de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia.
- DESCRIPTORES:**              Currículum - Enseñanza Elemental - Enseñanza Media - Escuela Integrada - Innovación
- DESCRIPCION:**

Trabajo Monográfico del Sr. Jurgen Baumert, del Max-Planck Institut für Bildungsforschung (Berlín), que ofrece una reseña del desarrollo de la **escuela integrada** en la República Federal Alemana, desde sus orígenes a comienzos de los años sesenta, hasta la actualidad.

**FUENTES:**

Bibliografía con 50 títulos.

**CONTENIDO:**

1. Comienza con LA ESCUELA INTEGRADA COMO ALTERNATIVA PROGRAMÁTICA AL SISTEMA ESCOLAR TRADICIONAL, concepción que se desarrolló en la República Federal de Alemania a comienzos de los años sesenta con el ánimo de ofrecer una réplica crítica constructiva al sistema tradicional de triple articulación (escuela elemental, escuela de primer grado secundario e instituto de enseñanza media), a su falta de adaptación a los tiempos modernos y a su selectividad social, mediante una remodelación de

la enseñanza secundaria de primer ciclo.

- El autor distingue cuatro líneas argumentales en la controversia en torno al sistema escolar tradicional, generada en los años sesenta:

- 1) De índole **pedagógico-psicológica**, que tomaba pie en la temprana selección para pasar de un ciclo escolar a otro, frente a lo que la escuela integrada planteaba como programa mantener abiertas, en principio, las trayectorias escolares hasta el final de la enseñanza secundaria de primer ciclo, esto es, hasta la edad de dieciseis años.
- 2) Crítica a nivel de la **economía de la educación**, frente al sistema de selección en la escuela articulada tradicional. La discusión desembocó en la formulación de un diagnóstico de falta general de actualidad del sistema escolar de triple articulación.
- 3) **Polémica científico-pedagógica** en torno de la justificación de carreras escolares en sí misma cerradas, del cánon de asignaturas y del tiempo mínimo deseable de asistencia a la escuela. En los años sesenta la discusión se centró sobre la reforma de los planes de estudio y los currículos académicos; a fines de los años ochenta en el contenido sustancial de la educación general y el papel que corresponde a la ciencia y a la experiencia práctica en la escuela.
- 4) La crítica frente a la temprana selección y a la falta de modernidad, pero dándole un decidido sesgo **político-social**: la escuela integrada, por la vía de una promoción que no se quedaba en sólo individual, también debía equilibrar paulatinamente, a través de medidas compensatorias, las diferencias de desarrollo debidas a razones extracolegiales, haciendo accesible a todos un nivel básico común de educación escolar.

2. En el punto DE EXPERIMENTO A ESCUELA NORMAL, describe brevemente los inicios de la escuela integrada en Berlín y su progresiva incorporación en los diversos Estados federados, creando escuelas integradas con formas dispares de organización y realización de experimentos de carácter interno, con el objetivo de llegar - a largo plazo - a uno o varios modelos ya acreditados de ese tipo de enseñanza.

- Señala que a principios de los años ochenta quedó concluida la fase de ensayo, tras casi quince años de prueba y de una "guerra de religión pedagógica" desatada por su causa.

- Ofrece datos básicos sobre la *Escuela Integrada en la República Federal de Alemania, 1987/88*.

3. Al referirse a LAS ESCUELAS INTEGRADAS EN LUCHA COM-

PETITIVA, distingue tres constelaciones típicas:

- 1) *La escuela integrada como escuela independiente de carácter especial dentro de una amplia oferta escolar.* En este tipo hay que incluir los centros que, como escuelas separadas, complementan la oferta escolar en una región (urbana) sin llegar a reclutar una parte bien considerable del alumnado de una promoción escolar,
- 2) *Las escuelas integradas como parte del aprovisionamiento escolar básico de un municipio.* En la década de los 80 se ha convertido, bajo determinadas condiciones, en una solución atractiva para los problemas de cobertura escolar a nivel municipal; sobre todo en regiones con una infraestructura pobre, y debido al descenso de la población escolar por razones demográficas.
- 3) *Las escuelas integradas bajo la competencia.* En regiones donde se ha ampliado de tal manera la oferta de escuelas integradas, que en ellas se inscribe entre un 20 y un 30 por ciento de la población escolar de una misma promoción.

En general, a pesar del control estatal, las escuelas integradas ofrecen una gran variedad de facetas. Existen algunas que proceden de forma tan tradicional como cualquier otro centro del sistema escolar de triple articulación, como otras que han encontrado un perfil pedagógico propio e inconfundible.

4. Describe luego los RASGOS FUNDAMENTALES DEL PROGRAMA EDUCATIVO, recordando, de entrada, que el programa docente de todas las escuelas está prescrito de manera central por las autoridades escolares de cada Estado federado (horarios, canon de asignaturas, objetivos pedagógicos y materias a tratar).

Las nuevas escuelas integradas gozaron al principio de una gran libertad a la hora de organizar las clases. Lo único que necesitaban era orientarse sin demasiada rigidez en las normas vigentes para las escuelas del sistema tradicional articulado, aparte de que, prácticamente, no existían textos adaptados a las exigencias de una enseñanza diferenciada. No obstante, con el paso del tiempo varios Estados federados elaboraron planes de estudios "integrados", no sólo para la escuela integrada, sino incluso para toda la enseñanza secundaria de primer ciclo que fijaban tanto un fundamento común y obligatorio para todos los escolares de este ciclo, como las exigencias adicionales para obtener el certificado de grado medio y para pasar al grado superior del bachillerato.

5. En cuanto a la ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA, el doble objetivo de las escuelas integradas, de un lado la promoción lo más óptima posible del rendimiento de cada alumno, y de otro, compensar los perjuicios derivados de un reparto social injusto de las oportunidades de éxito, situó desde un principio las cuestiones relativas

a la organización de la enseñanza en el primer plano de atención.

Distintivo característico de estas escuelas habría de ser una amplia oferta de clases obligatorias de materias optativas y de clases de libre elección, que saldrían del canon de asignaturas del sistema escolar tradicional, posibilitando la formación de perfiles individuales y ampliando las oportunidades de los escolares a adquirir una experiencia práctica y de desarrollar sus aptitudes.

Así, a finales de los años ochenta, ofrecen:

- a) Diferenciación en niveles inclusivos de todas las materias, forma característica de diferenciación de la escuela cooperativa, en niveles comprensivos de todas las asignaturas.
- b) Diferenciación según el rendimiento. Dentro de este sistema se han desarrollado caminos adicionales de promoción de determinados grupos de escolares.
- c) Diferenciación flexible. Para conservarles el mayor tiempo posible a los alumnos más flojos el entorno de aprendizaje más estimulante del grupo heterogéneo, constituyendo subgrupos de corta duración, formados bajo muy determinados criterios y/o mediante diferenciaciones temáticas y metódicas en el seno del grupo básico.
- d) Diferenciación optativa y optativo-obligatoria, por preferencias del alumno según su interés y su predilección por determinadas materias.

6. **EXPERIENCIAS CON LA ESCUELA INTEGRADA.** Se cuenta ya con una experiencia de veinte años de funcionamiento. Durante este tiempo se ha mantenido muchas veces una postura de enfrentamiento con el tradicional sistema de triple articulación, aunque también ha habido una corriente de influencia mutua.

A comienzo de los años ochenta quedó concluida la fase experimental de la escuela integrada. Este ha sido el tipo de escuela más investigada, siendo algunos de los resultados de las investigaciones los siguientes:

- Una de las características esenciales en la evolución del sistema de educación general de la República Federal durante los últimos veinte años, la constituye la continuada prolongación del tiempo medio de asistencia a la escuela.
- Es más reducida la proporción de escolares que, al término de escolaridad obligatoria, abandona la escuela sin ningún tipo de certificado.
- La dependencia entre origen social y carrera escolar se debilita en la escuela integrada, pero no ha sido eliminada.

- Se puso de manifiesto, sobre todo en escuelas integradas de día completo, una disminución de las desigualdades de rendimiento, a costa de la función de cualificación pedagógica de la escuela.
- La escuela integrada ofrece una atmósfera de aprendizaje más favorable que el sistema escolar tradicional.
- Tanto los padres que envían a sus hijos a una escuela integrada, como los escolares, se muestran satisfechos con la escuela en su gran mayoría.

## MEXICO

Nº 0054

**Alternativas de Educación para Grupos Culturalmente Diferenciados. Modelos de Programas Educativos para el Desarrollo Integral a Nivel Artesanal. Tomo II.**

**AUTORES:**

Aportes varios

**PUBLICACION:**

Organización de los Estados Americanos. Pátzcuaro, Michoacán - México. 1990. 194 p.

**UNIDAD:**

Proyecto Multinacional de Integración de la Cultura Popular y la Educación, del Programa Regional de Desarrollo Cultural del Departamento de Asuntos Culturales de la Secretaría General.

**DESCRIPTORES:**

Arte Popular - Artesanías - Cultura Popular - Desarrollo Cultural - Modelos de Programas Educativos - Estudio de Casos.

**DESCRIPCION:**

El presente documento recoge diversos aspectos del II Taller de Integración de la Cultura Popular y la Educación que, sobre el tema "modelos de programas educativos para el desarrollo integral artesanal a nivel comunitario", se celebró en Cuenca, Ecuador, del 20 al 25 de febrero de 1984.

Fundamentalmente incluye las expresiones de treinta y nueve especialistas de las áreas de educación, ciencia, cultura e información, de directores y coordinadores de programas educativos de desarrollo integral artesanal, de artesanos, artífices de esos y otros programas similares, y de personal técnico de proyectos regionales y centros interamericanos cooperantes con la OEA.

Se presentan, total o parcialmente, las experiencias analizadas en el Taller, como también algunos aportes posteriores sobre la problemática.

## FUENTES:

No consigna.

## CONTENIDOS:

Una de las características del Proyecto Multinacional es la consideración, en sus contenidos, de resultados y conocimientos académicos empíricos de la acción cultural. Otra, el trabajo interdisciplinario e interdepartamental.

Los programas de desarrollo artesanal analizados en el II Taller, en su mayoría de carácter autogestivo, constituyen esfuerzos comunitarios de subsistencia, de proyección social y económica, y también de identidad. Algunos de ellos han obtenido apoyo de la OEA, de otras agencias de cooperación técnica, o también de instituciones nacionales, razón por la cual este Taller representa un esfuerzo interinstitucional e interdisciplinario.

En la INTRODUCCION, Sergio Nilo y Ana María Duque-Garzón, exponen algunos de los motivos que llevaron a tratar el tema de la incorporación de la cultura popular a la educación a partir de programas de desarrollo artesanal:

- La expresión del artesano es generalmente nueva, la tradición le permite introducirse en nuevos senderos de creatividad a partir de una identidad definida, con una diferencia clara de sí mismo. Esta perspectiva, necesaria para el autodesarrollo de los pueblos, falta frecuentemente en los contenidos educativos.
- La artesanía es usualmente creación de la colectividad y no de artistas individuales, y en las comunidades rurales o marginales, los principales consumidores suelen ser los propios productores o creadores. De ahí se desprende que no deja lugar para el egocentrismo, por el contrario es una actividad comunitaria en la que el punto del encuentro son los conocimientos, destrezas y creencias comunes. Esta identificación concreta de actividades conduce a necesidades específicas en varios renglones, en principio en el educativo. Y son los detalles de la gestión educativa popular y de información para la comunidad, de los casos presentados, los que han llevado a analizar sus logros en materia de incorporación de la cultura popular en la educación.

Se preguntan cómo hacer para que la escuela proporcione una perspectiva donde sea posible apreciar la propia identidad en relación efectiva con otras identidades y expresan que los contenidos del Taller han proporcionado algunos elementos ya verificados exitosos.

1

El cuerpo de la obra se compone de tres partes:



- Primera parte: Presentación de casos
- Segunda parte: Consideraciones, recomendaciones y reflexiones
- Tercera parte: Anexos

2

## Parte Primera

Los casos seleccionados para su presentación en el Taller tienen algunas características comunes: no son experiencias escolares; son experiencias en las que los aprendizajes acumulados por grupos populares han tenido una oportunidad de expresión adecuada; son sugerentes de la distancia que habría de recorrerse para llenar los vacíos interculturales de América Latina.

### 1- Federación Shuar. Enrique Chiriap / Antonio Miguel Taiajint Ecuador.

La exposición se refiere, inicialmente, a los orígenes y localización de los distintos grupos Shuar en el territorio ecuatoriano, su cultura y fenómeno de aculturación, que los llevó a la alternativa de formar una sólida y compleja estructura para el fortalecimiento cultural, solidaridad, supervivencia y participación con identidad propia en el desarrollo social y económico del país: la Federación de Centros Shuar.

Son siete las principales funciones o actividades de la Federación, entre las cuales, de acuerdo con el tema del II Taller, la ponencia describe "La educación radiofónica Shuar", una de las alternativas de educación de mayor significación en América Latina.

El método original de la escuela shuar no es simplemente bilingüe, sino bicultural. Se sirve del medio radiofónico para multiplicar el alcance del mensaje, para esquematizar y tecnicificar más la exposición, permitiendo más tiempo para la aplicación bicultural y más recursos para la fijación de los contenidos, la evaluación, la uniformidad fundamental de la escuela.

En los centros de recepción o escuelas trabajan 350 teleauxiliares (monitores), 299 con el Nivel Primario y 51 con el Nivel Medio.

La acción educativa cuenta con la supervisión y el asesoramiento permanente de 11 supervisores, que visitan tres veces al año a cada escuela (Sección Supervisión). Once telemaestros producen los guiones o clases mediante un proceso técnico didáctico para cada uno de los niveles (Sección Técnica). Funcionan las unidades de Investigación y Producción de Recursos Didácticos, contando esta última con una imprenta.

El sistema fue oficializado mediante Decreto Supremo 1160/77 y

en 1981 se autorizó la extensión al Nivel Medio.

**2- El Museo Comunidad de Chordeleg. Autores Varios. Ecuador.**

La primera parte de este trabajo incluye los conceptos teóricos sobre los museos comunitarios y la situación de Chordeleg al iniciarse el proyecto en 1982. La segunda parte presenta documentación de actividades de ese período inicial. También se incluye un informe del Grupo de Investigación Chordeleg, que permite un amplio conocimiento de la localidad y de la situación, y cuyo texto se transcribe respetando la ortografía de los investigadores campesinos.

De las diversas actividades desarrolladas por el Museo - Comunidad de Chordeleg, describe el Subproyecto "Pintando nuestra historia"; programa infantil del Museo, que consiste en contar la historia de Chordeleg y sus alrededores desde su prehistoria hasta el período de la conquista, destinado a los alumnos de 4º grado de la región.

**3- La Tolita: Reconocimiento de la cultura negra en el Ecuador. La investigación educativa de Juan García. Autores Varios. Ecuador.**

Este proyecto trata de lograr un espacio a los aportes de la literatura negra ecuatoriana a la cultura nacional. Por medio de la publicación de antologías de poesías y cuentos, busca legitimar la literatura negra, tanto para su propio pueblo como para los ecuatorianos que no son negros.

**4- "Minka"; un caso de incorporación de la cultura campesina en un medio de comunicación escrita. María Angélica Salas. Programa del Grupo de Investigación y Extensión de Tecnología Popular Talpuy. Huancayo, Perú.**

La exposición ilustra gráficamente el proceso evolutivo de la Revista "Minka", que trata de revalorar la cultura campesina por medio del discurso y testimonio directo del campesino.

El segundo apartado de este capítulo está formado por 30 comentarios sobre la Revista. Al final se presentan las páginas a las que se refieren tales comentarios.

**5- Proyecto de Promoción Artesanal de la Zona Tarasca. Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina. México.**

La primera parte de esta presentación incluye la caracterización del Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado (PEDRI), que dió la matriz teórica y metodo-

lógica al caso analizado.

En la segunda parte se presenta el Proyecto de Promoción Artesanal: sus objetivos, su desarrollo y la riqueza histórica y cultural de la comunidad donde se llevó a cabo. Este Proyecto fue creado con la intención de apoyar la creación de artesanías y artes populares, así como de promover el desarrollo económico y cultural de los artesanos.

**6- Incorporación de Aspectos de la Cultura Popular Tradicional en la Educación.** Cecilia Duque Duque / Daniel Nieto Sotomayor / Pablo Solano / Colombia Vivas de Velasco.  
Proyecto de la Asociación Colombiana de Promoción Artesanal. Bogotá, Colombia.

El presente proyecto, iniciado en 1982 con apoyo de los Programas Regionales de Desarrollo Cultural y de Desarrollo Educativo de la OEA, parte de las experiencias de desarrollo comunitario en grupos artesanales del país, realizadas por el Museo de Artes y Tradiciones Populares, órgano ejecutor y sede de la Asociación Colombiana de Promoción Artesanal.

La exposición efectuada en el II Taller contiene dos partes: **presentación y lineamientos del proyecto de "Incorporación"**, que a la vez incluye el programa para primer grado de la escuela primaria y las orientaciones generales para la capacitación del maestro.

Para la implementación del Proyecto se han trazado tres líneas de acción íntimamente relacionadas:

1. Diseño y experimentación curricular
2. Capacitación docente
3. Producción de materiales audiovisuales

Pretende lograr una real incorporación de la Cultura Tradicional Popular en los currícula de Educación Básica Primaria y de Educación Preescolar.

De las diversas áreas que constituyen el actual currículo, escoge cuatro, dos para su desarrollo en cuanto a posibilidades de la expresión y las otras dos para abordar lo pertinente a su explicación y comprensión científica:

. Areas de expresión

- a) Educación estética
- b) Español y literatura

. Areas para la comprensión y explicación

- a) Ciencias Sociales
- b) Ciencias Naturales

Por la índole propia del "valor" de los objetos de la cultura material, valor fluctuante entre lo artístico (dimensión lúdica) y lo útil (dimensión del trabajo) y por el carácter manual del proceso de producción de los objetivos, se escogió la de *educación estética* como eje central para el desarrollo del Proyecto.

- 7- **Comunidad, Cultura Popular y Educación. Aportes Teórico- Metodológicos para el Desarrollo de Programas Educativos.** Graciela Messina / Fidel Oteiza.  
Proyecto del Centro Interamericano de Artesanías y Artes Populares (CIDAP)  
Cuenca, Ecuador.

La presente propuesta sobre el "pensamiento educativo" orientador, fue el resultado de una actividad de investigación dentro del programa a cargo del CIDAP, en su calidad de Centro Interamericano del Programa Regional de Desarrollo Cultural de la OEA.

El documento señala cuidadosamente el proceso seguido por los expertos en su misión, efectuada en 1983; los trabajos de campo en las comunidades quechua parlantes, la constitución de equipos interinstitucionales y con participación comunitaria; los talleres y otras actividades. Ello permitió concluir con una serie de observaciones y recomendaciones al CIDAP, a la OEA y en general a todas las agencias de cooperación e instituciones que promueven programas de desarrollo artesanal, incluyendo su articulación con planes nacionales de acción, proyectos regionales y subregionales de la esfera de la educación.

- 8- **Programa de Administración y Contabilidad Predial (PRO- CAP).** Isabel Soto Cornejo  
Programa del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)  
Santiago, Chile

El PROCAP es una experiencia de integración de conocimientos técnicos y saber popular y constituye una aproximación metodológica hacia programas de capacitación campesina.

Se desarrolla por trabajo conjunto del equipo central de apoyo a los campesinos y grupos de campesinos, tanto en la creación de material educativo como en la aplicación del programa a cargo de monitores campesinos y representantes de sus comunidades de base.

El PROCAP fue concebido para el campesino y su familia, y se creó así una nueva dimensión en los procesos educativos.

- 9- **Producción de Artesanía Popular e Identidad Cultural.** Lelia Gontijo Soares.  
Programa del Instituto Nacional de Folclore de Brasil.  
Brasil

Como experiencia gubernamental a nivel nacional, el trabajo señala el consenso alcanzado por las distintas instituciones estatales que tratan la artesanía en sus distintas vertientes culturales, sociales y económicas, encaminado al establecimiento de políticas para la acción de los diversos órganos del Ministerio de Educación y Cultura que tratan la materia.

### 3. **Parte Segunda**

Contiene consideraciones, recomendaciones y reflexiones referentes a:

1. **Incorporación de la Cultura Popular en la Educación**, que incluye "Mensajes en torno a la planificación curricular" de Sergio Nilo, y
2. **Lineamientos Metodológicos para la Evaluación de Programas de Educación Popular y Desarrollo Artesanal**, con el trabajo de Howard Richards titulado "Apuntes sobre la evaluación de programas de educación popular y desarrollo artesanal".
3. **Comunicación y Difusión de la Cultura Popular**, con "Algunas acciones culturales en Centroamérica y Panamá: reflexiones y experiencias" de Edgar Alfonso Montoya y "Consideraciones sobre los sistemas y servicios de información y comunicación cultural. Programa Regional de Desarrollo Cultural de la OEA" de Susan S. Benson.

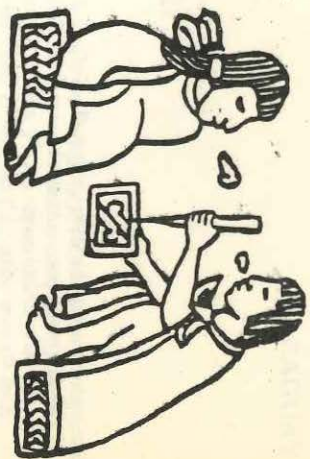
### 4. **Parte Tercera**

Contiene dos Anexos:

- I. **Desarrollo del Proyecto Multinacional de Cultura Popular y Educación.**
  - II. **Participantes del II Taller "Modelos de Programas Educativos para el Desarrollo Artesanal Integral a Nivel Comunitario".**
-

# publicaciones

## y noticias



# 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 *tlán*.

Pintores especializados hacían los libros dibujando sobre largas tiras de papel vegetal llamado *amatl*, que doblaban como biombos para separar sus páginas. Sus libros fueron, principalmente, de carácter diverso: histórico, religiosos y administrativos.

# documentos seleccionados

PARAGUAY

## La Reforma Educativa

*El Ministerio de Educación y Culto de Paraguay pretende dar una respuesta racional a las expectativas de los diversos estamentos comprometidos con la educación escolar en sus diversos niveles y a los requerimientos de la opinión pública en cuanto a reformar el Sistema Educativo vigente en el país.*

*Para ello, mediante el Decreto N° 7815 del 26 de noviembre de 1990, se ha constituido la Comisión de la Reforma, que habrá de formular una "Reforma Integral del Sistema Educacional Paraguayo", entendiendo por tal la participación de los diversos agentes educativos y factores sociales que operan en la comunidad educativa y la interpretación de las constantes históricas que caracterizan la educación permanente del pueblo paraguayo.*

*En razón de la significación de este emprendimiento, ofrecemos el Estudio Preliminar, documento elaborado por el Consejo Asesor de la Reforma Educativa. A medida que se avance en la Reforma, profundizaremos la información sobre la misma.*

## Antecedentes

La Comisión de la Reforma se ha constituido a partir del Decreto N° 7815 del 26 de noviembre de 1990, que en su considerando establece la necesidad de la "Formulación de una Reforma Integral del Sistema Educacional Paraguayo", previa elaboración de un Diagnóstico Analítico de la Situación General, así como la deter-



minación de propuestas y alternativas para subsanar las deficiencias del Sistema.

En la parte resolutive, dicho antecedente legal crea el Consejo Asesor de la Reforma Educativa, integrado por 12 miembros. Se establecen asimismo sus cometidos, entre los que cabe destacar.

- a. Preparar el diagnóstico de la situación general de la Educación en la República.
- b. Formular el Proyecto de la Reforma Educativa.
- c. Acompañar el proceso de su implementación en la diversidad de sus elementos y aspectos concurrentes.

*El Consejo Asesor de la Reforma Educativa puede dictar su propio reglamento interno, y sus opiniones y proyectos tienen el valor de dictamen técnico.*

## Necesidad de la reforma educativa

La Reforma de la Educación constituye una respuesta racional, asumida por el Ministerio de Educación y Cultura (M.E.C.), a las expectativas de los diversos estamentos comprometidos con la Educación Escolar en sus distintos niveles, y a la presión cada vez más creciente de la opinión pública en cuanto a las exigencias de reformular el Sistema Educativo vigente en el país. Todo ello fundamentado en un diagnóstico de la situación de la Educación en el Paraguay, que acusa diversas deficiencias.

De igual modo, se ha buscado ajustar la educación al proyecto y proceso democrático que involucra a todos los sectores del país, así como a los imperativos de actualización científica y tecnológica.

Se pretende, igualmente, atender los desfases lingüísticos y culturales de nuestra sociedad, las cuales exigen un tratamiento específico en los respectivos grupos.

La Reforma pretende dar respuesta a los nuevos planteamientos que imponen la integración política y económica con países de la Región, caracterizados por un desnivel técnico, científico y educativo.

## Conceptualización del proceso de la reforma

La Reforma Educativa se define operativamente como un proceso permanente, participativo y abierto. Compromete por igual a todas las esferas de la gestión oficial, y a las instituciones y grupos de relación: la Familia, el Vecindario, el Municipio y el Estado.

*No se entiende la Reforma simplemente como un documento elaborado en gabinete y que ha de ser confiado a la sociedad para su implementación y ejecución, sino, por el contrario, como la participación de los diversos agentes educativos y factores sociales que operan en la comunidad educativa y la interpretación de las constantes históricas que caracterizan la educación permanente de nuestro pueblo.*

La Reforma trata, más allá de toda tecnología educativa, de rescatar el valor protagónico insustituible de los docentes y educadores en general y la exigencia social de restituirles su dignidad.

Se pretende una Reforma de la Educación que sea flexible, coherente y abierta a las reformulaciones necesarias en base a los requerimientos de los cambios sociales.

## Objetivos: Limitaciones y Alcances

*La Reforma se propone, concretamente, el cambio del Sistema Educativo, del cual, a su vez, se esperan otros cambios sociales y culturales imprescindibles. Su efectividad está condicionada por el apoyo de otros sectores de la comunidad, oficiales y privados, gubernamentales y no gubernamentales, en aspectos tales como: decisión política, marco legal, recursos financieros, conciencia cívica y capacidad de autogestión, entre otros, sin los cuales no podrá alcanzar su cometido.*

*La Reforma pretende dar plena vigencia al concepto de comunidad educativa, como un sistema que involucra y compromete a todos en este proceso de cambio. Ello supone trascender el concepto tradicional de Educación Escolar, integrando los campos más vastos de la cultura en su doble formulación: como saber popular y como valores*

universales del espíritu humano.

Cada objetivo de la Reforma tiene su propio tiempo de consecución, por lo que se reconoce la imposibilidad de establecer plazos fijos para el logro de dichos objetivos. No obstante, se imponen medidas de urgencia, como se indica en el capítulo: "Metodología de Trabajo", para ciertas áreas, sensibles del sistema, como son: el *Bilingüismo*, la *Formación Docente* y la *Administración Educativa*, entre otras.

## Metodología de trabajo

EL Consejo Asesor de la Reforma Educativa, tras identificar por consenso las áreas prioritarias, ha organizado su trabajo por Comisiones; algunas para elaborar un marco general de la Reforma (Filosofía de la Educación, Política Educativa, Bilingüismo, Democratización, Financiamiento y Educación Terciaria) y otras para el estudio y análisis de aspectos o problemas más urgentes (Formación Docente, Educación Básica para Todos, Reforma Administrativa).

El Consejo apeló, asimismo, al asesoramiento de grupos de expertos consultores, integrando igualmente a los responsables de los diversos Departamentos del M.E.C., comprometidos en sus respectivas áreas.

En el caso particular de ciertas comisiones, como la de "Educación Básica para Todos", se procuró convocar a técnicos de un buen número de instituciones, empeñados en la cobertura de servicios educativos extraescolares, de modo a lograr propuestas por consenso y evaluar las experiencias realizadas en campos específicos.

Tanto el Consejo Asesor como las Comisiones especiales se han reunido regular y periódicamente, intercambiando los informes de sus respectivos campos para su discusión en plenaria.

Igualmente, el Consejo Asesor de la Reforma ha mantenido frecuentes reuniones con directivos, técnicos y supervisores, representantes de la Sub-Secretaría de Cultura y de los Departamentos del M.E.C., más directamente involucrados con los temas en estudio.

Asimismo, el Consejo tuvo sesiones de trabajo con expertos y especialistas de organismos nacionales e internacionales, tales como:

- Representantes de otros Ministerios
- Miembros del Parlamento Nacional
- Comisiones de Reforma de la Constitución
- Representantes de las Universidades: Nacional y Católica
- Asociaciones varias
- Expertos de OEA, UNESCO, BID, BANCO MUNDIAL, OEI
- Especialista en Crédito Educativo
- Organismos Internacionales de Acción Social Educativa (Fe y Alegría).

Los Documentos producidos fueron presentados a discusión previa de todos los directores de Departamentos dependientes de la Sub-Secretaría de Estado de Educación.

Durante todo el proceso, el Consejo Asesor ha mantenido contactos personales o grupales con el Señor Ministro de Educación, intercambiando informaciones, opiniones y criterios.

## **Dificultades para la reforma**

La apertura y valor democrático que supuso el nombramiento de doce miembros provenientes de diversos sectores, con diferentes experiencias, se convirtió en una dificultad para la integración del grupo y poder llegar al consenso.

Esta conformación del Consejo, por miembros extraños a la administración del MEC, tuvo, inicialmente, dificultades de comunicación humana, que fueron salvándose, gradualmente, gracias al espíritu de apertura de los Directores de Departamento y la colaboración permanente de la Sub-Secretaría de Estado de Educa-

ción.

Para su funcionamiento, el Consejo Asesor se vió limitado, operativamente, por la precariedad de recursos financieros y de apoyo logístico. Asimismo, ha enfrentado situaciones en la administración educativa, tales como la superposición o desconexión de Departamentos con cometidos paralelos y la carencia de documentos actualizados y de archivos integrales que pudieran facilitar un Diagnóstico global de la situación educativa.

## **Necesidades mas urgentes**

### ***1.- Condiciones limitantes a remover, previas a toda Reforma Educativa.***

El Consejo Asesor de la Reforma, en sus sesiones de estudio y evaluación, ha definido ciertas áreas de conflicto que deben ser encaradas prioritariamente, antes de la implementación de la Reforma Educativa, tales como:

- Estructura administrativa del MEC.
- Fortalecimiento del sistema de selección y promoción del personal, por mérito, idoneidad y aptitudes.
- Descentralización, como medida conducente a la democratización de la gestión educativa y para lograr su mayor eficiencia.

En todos estos aspectos hubo total coincidencia con el Informe de la Misión de Colaboración Técnica de la OEA. (julio - agosto 1991)

### ***2.- Plano Operativo.***

Ya en el plano operativo, se identifican ciertas necesidades más urgentes, tales como:

- Promulgar la Ley General de Educación
- Definir una Filosofía Educativa

- Reorganizar la administración del MEC y compatibilizar su marco jurídico
- Decidir entre las propuestas alternativas sobre el bilingüismo
- Alcanzar una mayor cobertura escolar
- Ampliar la oferta de escolaridad completa (Primaria y Secundaria)
- Satisfacer la demanda de docentes calificados
- Actualizar el sistema de Formación Docente
- Integrar las Universidades e Institutos Superiores al proceso de la Reforma y lograr la coordinación y continuidad entre niveles
- Mejorar sustancialmente el nivel de retención y rendimiento escolar
- Reformular la oferta educativa
- Lograr una vinculación más eficiente entre Educación - Trabajo - Empleo
- Renovar el currículum, con énfasis en la formación y calificación para la vida
- Lograr un estímulo salarial y una remuneración más justa para el docente
- Ofrecer mayor seguridad laboral y social para el docente

## **Propuesta para la reforma**

- 1.- La descripción del contenido de cada propuesta está explicitada en el informe correspondiente.
- 2.- Estas propuestas surgen como conclusiones de un estudio preliminar de los aspectos relevantes del sistema educativo que necesitan ser reformados con mayor urgencia, y constituyen el primer dictamen del Consejo Asesor de la Reforma Educativa.

3.- Conciente de que no pueden darse respuestas simultáneas a todas las necesidades mencionadas, el Consejo Asesor ha definido algunas áreas prioritarias a ser encaradas en forma inmediata, tales como:

- La reforma estructural y de gestión administrativa del MEC
- La descentralización, como etapa hacia una regionalización educativa
- La despartidización en la estructura administrativa técnica y docente
- Renovación del sistema de Formación Docente
- Definición de una política nacional de Educación Básica para Todos, con especial atención a los grupos carenciados, movilizandando la capacidad de autogestión en educación permanente
- Conveniencia de redefinir la extensión del nivel primario, desde la educación inicial y con la inclusión del ciclo básico
- Revisión y actualización curricular, atendiendo, explícitamente, la Educación para la Democracia, los valores y pautas de una sociedad en proceso de democratización.

#### DESCRIPTORES

*Educación Básica - Formación Docente -  
Reforma de la Educación - Sistema  
Escolar.*

# 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.*

## **Boletín de Información Especializada**

Diagonal 73 N° 1910 -1900  
La Plata-  
Prov. de Buenos Aires -  
Argentina

El Centro de Documentación e Información (CENDI) de la Dirección General de Escuelas y Cultura -dependiente de la Dirección de Planeamiento- recopila, procesa y difunde información educativa. Presta servicios a quienes buscan información acerca de cómo resolver problemas específicos en el campo educativo, editando publicaciones periódicas y no periódicas para el beneficio de sus diversos usuarios: funcionarios, académicos, investigadores, supervisores, docentes y alumnos de post-grado o avanzados en carreras del área educativa.

Tal como lo

expresa en el N° 1/Año 1, agosto de 1991, el Boletín es una nueva oportunidad para difundir la información y la documentación que recibe: libros, revistas,



noticias, documentación legal, experiencias, innovaciones, etc. y abre un espacio para el análisis de problemáticas educativas, secciones de discusión, críticas y propuestas.



## Revista Irice

Bv. 27 de Febrero 210 bis  
2000 -Rosario- Argentina



Es una publicación periódica del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. CONICET/UNR, destinada a recoger y difundir aportes científicos multidisciplinares relacionados con el amplio campo de los problemas de la educación, esto con un sentido abierto más que restrictivo.

La Revista pone el acento en la propia labor de investigación del Instituto y en los aportes originados en su seno. Sin embargo es ampliamente receptiva a contribuciones externas.

De periodicidad semestral, del N° 2 -julio 1991, señalamos "El sentido de la función docente según J. Piaget".

## Nova Escola

Fundação Victor Civita  
Rua do Curtume, 769 -  
Lapa - CEP 05065 - Sao

## Paulo

La revista Nova Escola se dirige a todos aquellos que están involucrados en el proceso educacional brasilero de educación básica. Circula los nueve meses lectivos del año.

Esta publicación discute y analiza cuestiones actuales y polémicas del área educativa, a través de reportajes, entrevistas, artículos, sugerencias y comentarios de educadores en general, con mucha información sobre temas de Educación en general y de enseñanza básica, en particular.



En el N° 40 / Año V, junio 1990, José Luiz Frare presenta un interesante artículo sobre la escuela rural en los asentamientos de la Región de Ronda Alta, titulado "La educación que ellos querían para sus hijos".

## Revista Colombiana de Educación

Avenida 46 N° 15-99

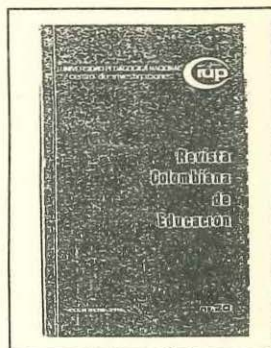
Bogotá - Colombia

El Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), edita la Revista Colombiana de Educación, publicación semestral sobre educación, que en sus secciones Ensayos, Polémicas y Reseñas ofrece a sus lectores un material que genera reflexión y polémicas en torno a sus planteamientos.

La Revista incluye entrevistas, artículos, reflexiones disciplinares sobre temáticas tales como Pedagogía y Didáctica, reseñas de libros y de investigaciones, etc.

En el N° 20 - II semestre 1989, Rafael Avila en *"Determinantes de Clase*

en el Sistema Educativo" hace algunos aportes en el sentido de incorporar



elementos de la tradición dialéctica que permiten un singular planteo de la relación entre clase social y educación.

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 Educación y Justicia. Proyecto MEJ/BIRF. Subproyecto N° 2 "Redefinición de la estructura y funciones del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación y sus relaciones con las instancias provinciales. Aportes para la reestructuración del Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires: MEJ., 1990. 11h.*

*Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Proyecto MEJ/BIRF. Subproyecto N° 2 "Redefinición de la estructura y funciones del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación y sus relaciones con las instancias provinciales. Elementos para un plan de desburocratización y transformación del Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires: MEJ. 1990. 15h.*

(Documento de trabajo, N° 5)

*Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología*

*Educativa. Proyecto MEJ/BIRF. Subproyecto 10 (CRA). El coordinador CRA y la institución educativa, módulo I. Buenos Aires: MEJ., 1990 95 p.*

*Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología educativa. Proyecto MEJ/BIRF. Subproyecto 10 (CRA). Los recursos en el aprendizaje, módulo II. Buenos Aires: MEJ., 1990. 96 p.*

*Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa. Proyecto MEJ/BIRF. Subproyecto 10 (CRA). La comunicación social, módulo III. Buenos Aires: MEJ., 1990. 95 p.*

*Argentina. Campos, Raúl Héctor. El régimen educativo y la regionalización en las constituciones provinciales / Raúl Héctor Campos. Buenos Aires: MEJ., OEA. Dirección General*

de Planificación Educativa, s.f. 105 p.

*Argentina. Lafourcade, Pedro. La calidad de la educación; enfoque conceptual / Pedro Lafourcade. Buenos Aires: MEJ., OEA., Dirección General de Planificación Educativa, s.f. 78 p.*

*Argentina. Windler, Rosa y otro. Experiencias de regionalización en la República Argentina / Rosa Windler, Ricardo Baquero. Buenos Aires: MEJ., OEA., Dirección General de Planificación Educativa, s.f. 80, vii p.*

*Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Bases para la Transformación Educativa. Buenos Aires, 1991. 128 p.*

*Argentina. Buenos Aires (provincia). Dirección General de Escuelas y Cultura. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Primaria. P.A.D.E.E. 88, programa de apoyo y difusión de experiencias educativas, repertorio de experiencias. La Plata: 1990. 88 p.*

*Argentina. Schmitt, Jorge Eduardo. Los docentes frente al desafío de la revolución informática: educar para el siglo XXI. Río Tercero: Fundación Banco de Río Tercero con el auspicio de Unesco, 1990. 76 p.*

*Argentina. Curso itinerante de informática educativa, I. Río Tercero, Córdoba. 24 de septiembre - 6 de octubre de 1990. Informe final. Río Tercero: Fundación Banco de Río Tercero. Unesco. Escuela iberoamericana de informática, Ell., 1990. sin paginar.*

*Argentina. Formosa (provincia). Ministerio de Cultura y Educación. Consejo General de Educación. Dirección de Planeamiento Educativo. Lineamientos curriculares, nivel primario, 1er. ciclo. Formosa: Agremiación de*

*Profesionales de Educación de Formosa. APEF, 1990, 127 p.*

*Argentina. Consejo Superior de Educación Católica CONSUDEC. Transferencias. Documentos, Opiniones, Sugerencias. Buenos Aires - Argentina, 1991. 74 p.*

*Argentina. E. Schiefelbein y S. Heikkinen. Acceso, permanencia, repetición y eficiencia en la Educación Básica. OREALC, abril de 1991. Mimeo. 26 p.*

*Argentina. Fundación Marzano. Seminario Latinoamericano de los Centros de Alternancia Educativa. Buenos Aires - Argentina, octubre 1990. Mimeo, sin pag.*

*Argentina. Ezcurra, Ana María. Formación docente e innovación educativa / Ana María Ezcurra con la colaboración de Cayetano De Lella y Carlos P. Krotsch.-Buenos Aires: Instituto de estudios y acción social. Aique grupo editor, 1990. 148 p. (cuadernos).*

*Argentina. Díaz Barriga, Angel. Currículum y evaluación escolar.- Buenos Aires: Instituto de estudios y acción social. Aique grupo editor, 1990. 52 p.- (Cuadernos).*

*Argentina. Puiggrós, Adriana. América Latina: crisis y prospectiva de la educación.- Buenos Aires: Instituto de estudios y acción social. Aique grupo editor, 1990. 47 p.- (Cuadernos).*

*Argentina. Roselli, Néstor Daniel. Metodología de análisis de la estructura del grupo escolar, elaboración de un modelo metodológico instrumental para el análisis evolutivo de la estructura del grupo aúlico y su aplicación a un caso específico para la obtención de indicadores empíricos de evolución grupal.- Rosario: IRICE.- Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación,*

1990. 102 p.

*Argentina. Jornadas Nacionales de Pedagogía Operatoria en homenaje a "Jean Piaget" a 10 años de su muerte*, 1ra.; interprovinciales, 2da. Quilmes, 25-27 de octubre de 1990. *Aplicaciones pedagógicas nacidas del constructivismo psicogenético. Recopilación de trabajos*.- Buenos Aires: Larousse, 1990. 28 p.

*Colombia. CERLALC/Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN/ Instituto Colombiano de Cultura COLCULTURA/OEA. La Biblioteca Escolar como Espacio de Aprendizaje y Promoción de la Lectura por Mary Luz Isaza de Pedraza y Jorge Arturo Grisales Salazar. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y El Caribe CERLALC. Bogotá, Colombia. Año 1990. 257 p.*

*Costa Rica. Instituto Nacional de Aprendizaje INAO. Departamento de Publicaciones. Orientaciones para la aplicación de los Nuevos Programas de Estudio por Lic. Zaida Molina B. y Lic. Rafael Angel Pérez C. Costa Rica, junio 1991. s/pag.*

*Chile. Soto Cáceres, Luis A. y otro. Factores que inciden en las dificultades de lectoescritura que presentan los alumnos de primer año básico de la provincia de Talca/Luis A. Soto Cáceres, Miguel A. Csori Pareja.- Santiago: Ministerio de Educación. Centro de perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Educativas. OEA., 1988. 55 h.- (Serie de estudios N° 201).*

*Chile. Consulta Técnica Subregional. Montevideo, Uruguay. 20-24 de noviembre de 1989. Mecanismos de articulación entre la enseñanza escolar y la extraescolar.- Santiago: Unesco-Orealc., 1990. 158 p.*

*Estados Unidos. Reunión ordinaria del*

*Comité Interamericano de Educación 38. Washington, USA. 12-16 de marzo de 1990. Informe final. Washington: OEA. Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura, CIECC., 1990, 21 p.*

*Estados Unidos. Unicef. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Estrategias para la infancia en el decenio de 1990.- New York: Unicef., 1990. 48 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).*

*Panamá. Universidad de Panamá. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado ICASE. Estado del Arte sobre la Lectura y la Escritura en Panamá por Prof. Antonio Castillero y Carmen M. de Fanilla. Programa Extensión REDUC-CIDA. Panamá, 1991. 84 p.*

*Panamá. Ministerio de Educación. Dirección de Apoyo Docente. Informe sobre el Seminario "Organización y Funcionamiento de las Bibliotecas Escolares". Panamá, abril de 1991. 24 p.*

*Panamá. Universidad de Panamá. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado ICASE. Estado del Arte: La Supervisión de la Educación en Panamá por Prof. Idelfonso Moreno y Jorge D. Díaz. Programa Extensión REDUC-CIDA. Panamá, octubre 1990. 55 p.*

*Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Educación media; reforma del ciclo básico 1986-1988; testimonios relacionados con su gestión.- Montevideo: 1989. 187 p.*

*Uruguay. Centro de Investigación y*

*Experimentación Pedagógica. CIEP Programa de Asesoría. La Educación Rural en el Uruguay 1960-1990. Estado del Arte por María Angélica Bayo. Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación. Montevideo, Uruguay. 1990. 69 p.*

*España. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación. Proyectos Atenea y Mercurio, programa de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (PNTIC).- Madrid: 1988. 47 p.*

*España. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación. Informe de progreso fase exploratoria (Proyecto Atenea), programa de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.- Madrid: 1989. 276 p.*

*España. Ministerio de Educación y Ciencia. Programa iberoamericano, comunicación para la cooperación. Madrid: 1990, sin paginar.*

*España. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación. Programa de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Informe de referencia sobre el proyecto Atenea para el equipo evaluador de la OCDE. Madrid: 1990. sin paginar.*

*Francia. Unesco. Quelle formation pour les enseignants du premier degré?, expériences et innovations depuis 1960.- París: Unesco, 1990. 127 p.*

*Francia. Soler Roca, Miguel. El analfabetismo en América Latina, reflexiones sobre los hechos, los problemas y las perspectivas.- París: Unesco: División de estadísticas, 1989. 58 p. (Encuestas e investigaciones estadísticas: trabajos en curso.- CSR-E-59).*

## PUBLICACIONES PERIODICAS

*Apprendre. París, Francia. Centre National d'enseignement a distance. Nº 17, decembre 1990.*

*Atiza, Boletín informativo de literatura infantil y juvenil. Guadalajara, España. Junta de comunidades de Castilla-La Mancha. Servicio de publicaciones. Consejería de educación y cultura. Nº 30, enero 1990. Nº 31, marzo 1990. Nº 32, junio 1990.*

*Boletín. Montevideo, Uruguay. Instituto Interamericano del Niño. OEA. Nº 230, jul. 1990.*

*Cadernos de pesquisa, revista de estudos e pesquisas em educação. Sao Paulo, Brasil. Fundación Carlos Chagas. Nº 75, novembro de 1990.*

*Comunidad escolar, periódico semanal de información educativa. Madrid, España. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. Año VIII. Nº 296, 7 de noviembre. Nº 297, 15 de noviembre. Nº extraordinario, 14 de noviembre. Nº 298, 21 de noviembre. Nº 299, 28 de noviembre. Nº 300, 5 de diciembre de 1990.*

*L'école maternelle française. París, Francia. Armand Colin. Nº 3, novembre 1990. Nº 4, decembre 1990.*

*Educación, noticias de educación, ciencia y cultura iberoamericana. Madrid, España. Servicio de Publicaciones de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Año VII, Nº 44-45, agosto-octubre 1990.*

*IIE, revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Buenos Aires, República Argentina. Año 16. Nº 72, octubre 1990.*

*Información e innovación en*

**educación.** Ginebra, Suiza. Oficina Internacional de Educación. Nº 62, marzo 1990.

**Informática educativa.** Buenos Aires, Argentina. Informática Educativa S.R.L. Año V, Nº 19, noviembre 1990.

**Informes.** Zaragoza, España. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza Nº 28,29. año 1990.

**Punto 21, revista de educación.** Montevideo, Uruguay. Centro de Investigación y Experimentación Pe-

dagógica. Nº 53, septiembre de 1990.

**Revista de educación.** Madrid, España. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Ministerio de Educación y Ciencia. Nº 291, enero-abril de 1990.

**Revista de pedagogie.** Bucuresti, Rumania. Institutul de stiinte ale educatiei. Anul XXXIX, Nº 6 junio, Nº 7 julio, Nº 8 august 1990.

**Ricerca educativa,** Roma, Italia. Centro Europeo dell'educazione. Nº 1-2, gennaio-giugno de 1990.

El material que aparece en esta sección puede ser consultado en la sala de lectura del Centro Nacional de Información Educativa, Paraguay 1657, 1er. piso, Buenos Aires, o solicitado por carta a la Redacción con el compromiso de no hacer uso comercial del mismo.

Impreso en el mes de febrero de 1992  
en los Talleres Gráficos del Ministerio de Cultura y Educación,  
Directorio 1781, Buenos Aires, República Argentina.





H 0025120



*República Argentina*  
*Ministerio de Cultura*  
*y Educación*



*ORGANIZACION*  
*DE LOS ESTADOS AMERICANOS*

**PROYECTO MULTINACIONAL DE EDUCACION BASICA**

Es una publicación de la Dirección Nacional de Tecnología Educativa