

481

8

# revista latinoamericana de innovaciones educativas



*Una realización de la  
comunidad educativa americana*

Año IV, N° 8 - 1992. ARGENTINA

## ILUSTRACION DE TAPA

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

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



*República Argentina  
Ministerio de Cultura  
y Educación*



*Organización  
de los  
Estados Americanos*



**revista latinoamericana  
de  
innovaciones educativas**

**una realización de la comunidad educativa americana**

*Es una Actividad Regional del Proyecto Multinacional de Educación  
Básica de la O.E.A., a cargo de la Dirección Nacional de 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 IV, Nº 8, Febrero de 1992

---

<b>Editorial</b>	5
<b>Opinión</b>	
COLUMNA	
- Educación Común y Especial. Reflexiones sobre la Integración. Prof. Ma. Eloisa García de Lorenzo.	11
DOCUMENTOS	
- Niveles Educativos Básicos en América Latina y el Caribe.	21
<b>Innovaciones Educativas</b>	
EXPERIENCIAS	
- Argentina. Proyecto de Rescate de Experiencias Educativas.	63
- Colombia. Incorporación de Aspectos de la Cultura Popular Tradicional en la Educación.	91
- Uruguay. Programa NI.ME.CO.	113
RESUMENES ANALITICOS	127
<b>Publicaciones y noticias</b>	
PRESENTACION DE PUBLICACIONES	147
PUBLICACIONES Y DOCUMENTOS	151

---

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

## Las Bases Solidarias

La educación constituye una de las vías para posibilitar a los seres humanos una vida mejor. Los gobiernos, por tanto, deben asegurarla a todos, en el entendimiento de que es una de las inversiones más trascendentes, no un gasto, que pueden realizar los países.

Frente a los profundos cambios que se suceden en la ciencia y la tecnología, en las técnicas de la comunicación y la información, es necesario que la educación, rescatando las mejores tradiciones del movimiento docente y estudiantil, los asuma, los elabore, los integre y, por fin, los democratice, permitiendo que la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo sea una realidad.

Por otra parte, América Latina esta inmersa en una etapa histórica propicia para ello, a partir del hecho de un proceso de democratización creciente en sus países.

Frente a estos presupuestos y posibilidades, es necesario que el proceso de transformación de la educación, imperativo histórico de estos tiempos, sienta las bases solidarias necesarias en la comunidad educativa desde el proceso mismo de aprendizaje, orientado a que la escuela se proyecte en la sociedad. Nunca más los compartimentos cerrados entre educadores y planificadores o administradores de la educación; entre teóricos y aquellos que hacen de la práctica su único canal de formación; entre las oficinas educativas y las de apoyo administrativo, en fin, entre la propia escuela y la sociedad. Sin la participación y consulta a todas las instancias, la transformación educativa declarada quedará en eso, en una declaración.

Esta Revista no quiere eso, y sus páginas han estado abiertas para que todos puedan aportar en la búsqueda de aquellas bases solidarias imprescindibles, a partir de la necesidad de profundizar en el conocimiento de la realidad.

Los materiales que periódicamente publicamos reflejan esa tendencia y, así, puede verse reflejado el papel que toda la comunidad educativa tiene en el desarrollo educativo de los años recientes.

A través de ellos nos proponemos trabajar en la imprescindible articulación que se requiere entre sus distintos miembros y, nada mejor dentro de nuestros objetivos, que poner en conocimiento de todos las distintas experiencias que van realizando nuestros pueblos para lograr tal fin.

En este sentido, publicamos hoy un proyecto de la Asociación Colombiana de Promoción Artesanal, "Incorporación de Aspectos de la Cultura Popular Tradicional en la Educación" presentado en el II Taller de Integración de la Cultura Popular y la Educación, celebrado en Cuenca, Ecuador. El mismo constituye un proyecto educativo de nivel nacional que busca la incorporación de aspectos de la cultura tradicional popular en los currícula de la educación básica primaria y del preescolar en Colombia, con el objeto de contribuir a la formación de la conciencia para la identidad nacional.

Desde otra perspectiva, la relación escuela-sociedad, también se manifiesta a través del Programa NI. ME. CO. de Uruguay. A partir de la importancia de los medios de comunicación social como agentes de socialización, el objetivo pedagógico del mismo es brindar a niños y adultos, elementos que les permitan desarrollar un sentido crítico hacia los mismos. Así, el NI. ME. CO. complementa los fines generales del Programa de Educación Primaria, interpretando la responsabilidad de la escuela en la preparación de los niños para enfrentarse reflexivamente ante las distintas propuestas de la sociedad.

Desde el plano del perfeccionamiento docente, presentamos una interesante experiencia que se realiza en la provincia de Entre Ríos, Argentina, desde 1988 y que se sitúa en la misma línea de intereses presente en las dos innovaciones anteriores. Dicha experiencia, "Proyecto de Rescate de Experiencias Educativas", "reconoce a la escuela su capacidad de actuar como espacio de recreación cultural, con el docente poniendo en juego su habilidad para producir respuestas originales, y a la educación como ámbito esencial de transformación, consolidación y creación de la cultura nacional y popular".

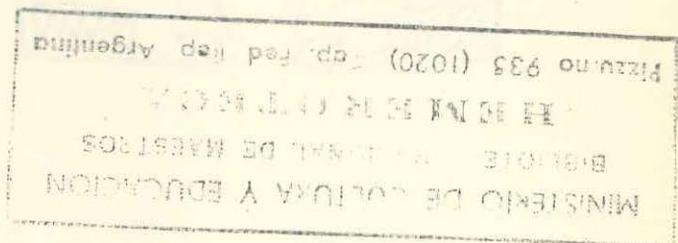
Estas experiencias educativas, como todas las

que se implementan, más allá de sus éxitos o fracasos, buscan mejorar distintos aspectos del sistema educativo.

Así, nos pareció oportuno publicar un documento-diagnóstico donde se pudieran apreciar, en su real magnitud, esos distintos aspectos de la realidad educativa de nuestros pueblos. Dicho documento, "Niveles Educativos Básicos en América Latina y el Caribe, Situación Actual y Perspectivas", fue presentado en la Reunión Técnica de Directores y Coordinadores de Proyectos del Área de Mejoramiento de Sistemas Educativos de la OEA, en Washington, 1988.

Junto con estos materiales aparecen los de otras secciones, en especial los correspondientes a los de Resúmenes Analíticos, a través de los cuales se pone en conocimiento del lector, en forma detallada, un amplio espectro de trabajos relacionados con las innovaciones educativas en el nivel básico del sistema.

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



# opinión



# columna

## Educación Común y Especial. Reflexiones sobre la Integración

Por Prof. Ma. Eloísa García E. de Lorenzo \*

Lo que está sucediendo en el campo de la Educación Especial, y particularmente en el campo de la filosofía y el principio de integración, está aquí y para quedarse, pero esto convoca a una revisión de estrategias y análisis objetivos y cautelosos.

Percibo las ventajas y el avance de la integración como intimamente relacionados con la tradición educacional y socio-cultural de las Comunidades y las Escuelas de cada país.

La historia de la Integración en cada uno de nuestros países no es nueva, a pensar de que hay una nueva escena con la que podemos relacionarnos y con la cual podemos emprender planes.

La década del sesenta rebotó de ideales y cambios sociales importantes. El concepto de **desinstitucionalización** constituyó un objetivo prioritario, concepto sostenido en base a informaciones confiables, que aseguraba que las personas con discapacidad pueden vivir en el ambiente comunitario, aprender, trabajar y gozar de las oportunidades comunes.

**Es importante notar que los líderes de la desinstitucionalización no fueron precisamente los científicos y educadores, cuya mayor preocupación fue investigar y demostrar cómo los alumnos segregados en instituciones o escuelas especiales podían aprender nuevas habilidades y**

(\*) Ex Presidente de la Liga Internacional de Asociaciones en favor de las Personas con Deficiencia Mental

**adaptarse socialmente, sin llegar a un cambio radical como el de aprender insertos en el medio regular.**

**En cambio, quienes promovieron el movimiento de desinstitucionalización fueron grupos de padres organizados dentro y fuera de fronteras -particularmente en los países nórdicos y en Estados Unidos-, legisladores, y en particular grupos defensores de los derechos humanos. Su preocupación se centraba sobre los derechos humanos, mientras que el realismo del trabajo científico estaba orientado a hacer posible la enseñanza de habilidades de autoayuda, intensificación del lenguaje funcional y respuestas adaptativas a las circunstancias del vivir diario.**

Los defensores de la **integración comunitaria** entendieron que la sociedad estaba pronta para adoptar a sus nuevos miembros. En otras palabras, los defensores consideraron que, dado que hubo un entrenamiento efectivo y un aprendizaje convincente, seguiría un aprendizaje adicional de un tipo más complejo. Wolfensberger y sus colegas crearon, en 1972, un sistema de evaluación sobre la "normalización", construida sobre la filosofía de Nirje, y la era de la política y advocación irrumpió en el campo de lo social y de la rehabilitación en los países desarrollados y marcó fuertemente las aspiraciones de los países del mundo subdesarrollado.

El movimiento vino más rápido que las leyes, y los agentes comunitarios fueron adaptándose a él. Los servicios existentes tuvieron que ser rediseñados; metodologías y currículum fueron elaborados. La adaptabilidad de una sociedad flexible y afuente fue severamente probada, pero muy pocos países en el Tercer Mundo estaban y están prontos para implementar estos cambios.

Varias observaciones importantes pueden ser hechas sobre la revolución de los servicios, y en particular de aquellos que atienden personas con discapacidades severas. Está claro que el movimiento trajo cambios precipitados. Los responsables de facilitar el cambio se encontraban en un período de transición, sin planes, modelos, ni recursos.

Landesman y Butterfield señalaron, en 1987, que en esa época la mayoría de los principios que sirven de base a la teoría de la desinstitucionalización y la normalización no han sido validados por una investigación.

La declaración de los derechos humanos, explicitada en la Declaración de los Derechos Humanos

de los Impedidos (1978), es un mandato que permanece aún en el campo de la declaración y que sostiene el pleno goce de los derechos de la ciudadanía a aquellos a los cuales se les ha negado, y somos conscientes que esta declaración aún está incompleta. Entre los derechos que no se establecen quiero destacar: el derecho a nacer bien, el derecho a un adecuado comienzo en la vida, el derecho a recibir servicios calificados y humanizados.

Estamos ahora involucrados en un movimiento social de mayor significación; el movimiento que sostiene el concepto de integración total de personas con déficits moderados y severos, demostrando que esas personas pueden vivir, trabajar y gozar de actividades recreativas en ambientes comunitarios regulares. Esto conlleva una reorganización de los sistemas de servicios, así como planificar relaciones de colaboración interinstitucionales, creando canales de comunicación entre los actores del campo social, previa adopción de valores y códigos propios de las partes que se integran. La iniciativa de integración se caracteriza por:

- *Ofrecer opciones y alternativas a personas con déficits moderados y severos, en el medio menos restrictivo posible.*
- *Establecer una coordinación entre la escuela y la vida comunitaria independiente, que ofrezca opciones y alternativas para acortar la brecha de las investigaciones obtenidas en las dos últimas décadas, y la práctica actual.*

Debemos tener presente que, dentro de cualquier consideración de cambio relacionada con la Educación, se encuentra implícita la idea sobre nuestras nociones convencionales de normalidad, de actitud humana, de la misma naturaleza humana, y que los próximos 20 años serán gratificantes y difíciles. Veremos a los educadores enfrentarse al desafío que les exigirá una sociedad cada vez más consciente de sus derechos y necesidades. Pensamos que necesitan una alta dosis de creatividad y de capacidad para asumir riesgos, porque han de abocarse a las innovaciones de la Educación Especial y Regular sin poseer aún una ciencia de la instrucción real y actual.

Estamos al borde de una nueva era. Tiempo de renovación, de un mundo abierto, donde la liberación de las energías espirituales en el mundo de las ciencias y de la cultura puedan ofrecernos nuevas posibilidades. El futuro, decía Theillard de Chardin, está en las manos de aquellos que pueden darle a las generaciones de mañana

razones válidas para vivir y tener esperanza.

Nuestra capacidad de imaginar es importante para poder volver a experimentar la dicha pasada y trazar nuevas estrategias: nos hemos comprometido a mejorar la calidad de vida de aquellos que en forma silenciosa constituyen el testimonio de nuestra capacidad para brindarnos en forma creativa y con amor.

Es importante tener en cuenta que para seguir los principios de la integración, los educadores deben enfrentarse a cuatro barreras educacionales: 1) la barrera entre la educación regular y la especial, 2) la barrera de la integración de estudiantes con deficiencias a una sociedad heterogénea, 3) la barrera de la comunicación y coordinación entre los sistemas de asistencia y bienestar social y la escuela, y 4) la barrera entre la escuela y el lugar de trabajo.

*Es claro que, si individuos con deficiencias significativas van a ser integrados a la sociedad, el proceso debe ser fuertemente promovido y sostenido por el propio sistema escolar. Por lo tanto, veamos la integración entre la educación especial y la regular.*

Según Richard L. Schiefelbusch, un número de supuestos favorecen la fusión de la educación regular y la especial. El primero de ellos sostiene que las necesidades educativas de los niños no requieren la formulación de un doble sistema. El supuesto es que el mantenimiento del doble sistema es ineficiente y le falta validez educacional, y que la operación de dos sistemas fragmenta y separa el currículum.

No debe discutirse qué es necesario, sino establecer una adecuada perspectiva en todas las implicancias que conlleva integrar un estudiante y fusionar la educación especial y la regular. Estos cambios deben ocurrir a dos niveles: el nivel político y el individual.

Los esfuerzos para la integración deben ser llevados juntos, entre los educadores especiales y los regulares. Este procedimiento no descansa tanto en un cambio completo de currículum y métodos de enseñanza, como en la organización de la escuela.

*La idea de la clase homogénea es absolutamente contradictoria con un enfoque pluralista e integracionista de la educación. No se busca que los alumnos sean iguales sino que, por el contrario, se acepten y respeten las diferencias individuales y el particular desarrollo de cada uno y los estilos de aprendizaje.*

Desde esta perspectiva, la incorporación de alumnos discapacitados a la clase común no significa otra cosa que aumentar el grado de heterogeneidad entre los miembros de un grupo-curso, lo cual, sin duda, demanda una serie de adecuaciones curriculares, en función de dar respuesta a sus necesidades especiales.

En este contexto, la educación debe ser concebida como un fenómeno pluridisciplinario, en el cual la contribución de las diversas disciplinas y el trabajo cooperativo en equipo, adquieren vital importancia para el proceso educativo.

Es un hecho que la gran mayoría de los alumnos con discapacidad, especialmente los de grado moderado y severo, requieren para su desarrollo servicios educativos especiales. Sin embargo, la experimentación ha demostrado que la simple presencia de cada disciplina en el equipo educativo no garantiza que el tiempo profesional vaya a usarse del modo más ventajoso, ni mucho menos que el alumno vaya a recibir servicios eficaces. En este sentido, el modelo que se utiliza en la coordinación de los esfuerzos de todos los profesionales involucrados en el programa educativo del niño, es tan importante como el disponer de un sistema bien organizado y actualizado, donde actúen los profesionales de apoyo.

Tradicionalmente, en la educación de las personas con discapacidad, se han utilizado principalmente los modelos de equipo multidisciplinario e interdisciplinario. No obstante, en la década de los 70, con el creciente aumento de alumnos integrados a la escuela común; se originan en EE.UU. los modelos **transdisciplinario** y **triádico** de asesoramiento consultivo. Ambos son coincidentes con los principios integracionistas y constituyen una alternativa facilitadora para el proceso integrador y la educación individualizada.

No entraremos a discutir los modelos multidisciplinarios e interdisciplinarios, *pero sí queremos puntualizar que la experiencia ha demostrado que las prácticas multi e interdisciplinarias presentan una serie de desventajas que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno con necesidades especiales.* Ellas derivan, fundamentalmente, de la modalidad de intervención propuesta por estos dos modelos: especialistas procedentes de distintas disciplinas se hacen cargo de la evaluación y aplicación del programa correspondiente a un área curricular específica.

Esta fragmentación de servicios

- Favorece el trabajo y visión parcelada del alumno.
- Aumenta la posibilidad de contradicción e inconsistencia por parte de los profesionales involucrados.
- Limita el acceso a servicios especiales a todos aquellos alumnos que lo requieren, debido a su alto costo.

## MODELO TRANSDISCIPLINARIO

En el presente modelo, a diferencia de los dos anteriores, la conformación del equipo depende de las necesidades específicas del alumno. Por lo tanto, la primera fase del proceso consiste en la detección de los alumnos con necesidades especiales, para enseguida determinar los profesionales que se constituirán en miembros del equipo para cada alumno en particular. Se parte de la base de que los padres y el maestro son miembros insustituibles y fundamentales en el equipo educativo.

Una vez conformado el equipo de profesionales, se elige a uno de ellos como principal agente de intervención. Su elección está basada en la adaptación y relación positiva con los padres.

## EL MODELO TRIADICO

El modelo triádico de Asesoramiento Consultivo tiene muchas similitudes con el modelo transdisciplinario. Ambos son coherentes con la filosofía integradora, posibilitando el desarrollo de programas educativos en un contexto de máxima integración.

En su aplicación ambos modelos siguen las distintas fases del planeamiento individualizado.

- Evaluación inicial
- Planificación.
- Aplicación y evaluación del PEI.

Ambos modelos se caracterizan por:

- La designación de un miembro del equipo que sirva de agente primario o de intervención directa.
- La entrega de servicios profesionales relacionados por medio de consulta en lugar de servicios directos.
- El compromiso, por parte de los miembros del equipo, de compartir sus conocimientos y habilidades profesionales.

El modelo triádico de asesoramiento consultivo está integrado por:

- El **maestro de educación común**, considerado como el profesional con la responsabilidad natural y la influencia social necesaria para ejercer el rol de agente primario.
- El **maestro de educación especial**, considerado como el profesional con los conocimientos y medios necesarios para asesorar y apoyar al maestro común en la tarea educativa.
- Los **padres**, considerados como agentes esenciales en la toma de decisiones y apoyo al desarrollo del programa.

En la práctica, la acción del **maestro especial consultor** se lleva a cabo a través del maestro común, agente primario, quien interviene de modo directo con el niño.

Este modelo es especialmente recomendable para la educación de alumnos con déficit intelectual leve, déficit auditivo, déficit visual y trastornos específicos del aprendizaje.

Implica una relación estrecha entre profesionales de las ramas de la educación común y especial: el maestro regular y el maestro especial.

Supone que tanto el maestro regular como el maestro de educación especial cambian, en cierto modo, la actitud respecto a sus respectivas funciones. Por una parte, el maestro regular debe empezar a considerar que la heterogeneidad y la diferencia en sus alumnos es la regla y no la excepción y que, por lo tanto, debe ser responsable de la educación de todos ellos. Por otra parte, los maestros de educación especial han de ampliar su campo de acción e incluir en él el medio de aprendizaje de la clase. Su

función debe consistir en buscar cómo pueden modificarse los sistemas de instrucción, los materiales o las formas de aprendizaje en la clase ordinaria, a fin de mejorar la interacción entre el maestro y el alumno.

En contraste con los modelos multi e interdisciplinarios, los modelos transdisciplinarios y triádico formulan una entrega de servicios especializados a través de la intervención directa del agente primario.

#### La integración de servicios:

- *le permite abordar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera globalizada,*
- *facilita el manejo consistente del alumno y de los métodos de restricción,*
- *favorece la adquisición de secuencias integradas de conducta,*
- *permite el aprendizaje y desarrollo de habilidades, en el medio ambiente donde el niño o adolescente realiza la generalización y adaptación de lo aprendido,*
- *contribuye a la prevención de los problemas del aprendizaje.*

Es necesario, casi diría imperativo, ofrecer programas testimoniales cuidadosamente seleccionados. Así será posible combinar la educación especial con la general y efectuar un diseño de educación coherente para atender a los niños, tanto discapacitados, como normales y superdotados. Debemos apoyar programas que estén dirigidos hacia un desarrollo social y respetan las características del medio donde se aplican.

Las comunidades deben analizar sus recursos, los planificadores hacer mejores planes y los maestros enseñar mejor. Hay necesidad de diseminar ampliamente los proyectos importantes que influirán en la práctica de la educación en los próximos años. Hoy en día, somos testigos de decisiones conservadoras que impactan al futuro inmediato, pero algo muy importante parece primar:

1. Un gran porcentaje de niños con deficiencias son ahora aceptados y participan de experiencias educativas en escuelas públicas regulares.

2. Muchos de estos niños y adolescentes disfrutaban de actividades académicas y sociales, total o parcialmente, en la escuela y clase regular.
3. Los padres de niños con deficiencias tienen un lugar prominente en la toma de decisiones y en el hacer. La relación entre padres y profesionales se considera como de colaboración, entre los que tienen la vivencia y los que tienen los conocimientos. Para la integración escolar esto es una condición básica.
4. Tenemos a nuestra disposición cantidad de investigaciones educativas para mejorar las estrategias de evaluación e instrucción, a efectos de determinar y mejorar las diferencias individuales en el aprendizaje y ejecución de tareas.
5. Existen modelos de sistema de apoyo que facilitan la colaboración con las escuelas y comunidades, y pueden ser replicados sin que implique aumentar los recursos económicos. Estos modelos enfatizan el entrenamiento permanente de los recursos humanos.
6. Se ha avanzado, al crear responsabilidades por parte de padres, maestros, administradores y líderes de las comunidades.

*Debemos tener en cuenta que no existen personas retardadas, sordas o ciegas, sino personas que funcionan como tales en tanto su incapacidad no es atendida por la sociedad en un intento por atenuarla o eliminarla.*

Nuestra responsabilidad es ineludible, como también es ineludible el respeto que debemos a quien presenta alguna clase de discapacidad. Nuestro enfoque del problema no debe partir exclusivamente de nuestra visión de "normalidad" o de como deseamos o desea la sociedad que sea una determinada persona. Cada individuo tiene derecho a ser como es, y a ser visto y respetado como es.

Recordando como de gran valor, en este sentido, las palabras de Albert Schweitzer, nos permitimos reflexionar junto con él sobre el siguiente pensamiento:

**"Vagamos juntos por la vida en la semioscuridad, en la cual ninguno de nosotros puede distinguir con claridad los rasgos de su vecino. Solamente de tiempo en tiempo, a través de alguna experiencia u ob-**

**servación que hacemos de nuestro acompañante, detenido él junto a nosotros por un momento, cual bajo la luz de un relámpago, logramos verlo realmente como es".**

---

**Presentado en el Congreso Iberoamericano "Respuesta Educativa ante la Diversidad" (AEDES)**

**Montevideo - URUGUAY  
Setiembre 1990.**

# documentos

## Niveles Educativos Básicos en América Latina y El Caribe.

### Situación Actual y Perspectivas. (\*)

*Del 27 de Noviembre al 3 de Diciembre de 1988, un grupo de expertos en educación básica, compuesto por Martha Arango de Colombia, Elisa Lucarelli y Ovide Menin, de Argentina, Vital Didonet de Brasil, Graciela Murillo y Margarita Gómez Palacio de México, Oscar Villalobos de Costa Rica y Michael Alleyne de Trinidad Tobago se reunieron en Falls Church, Virginia, Estados Unidos, con el equipo responsable del área de Mejoramiento de Sistemas Educativos de la Organización de los Estados Americanos, Especialistas Adelaide Farrah, Gaby Fujimoto de Gómez, Martha Tomé y Luis Osvaldo Roggi en una semana de trabajo, de la que resultó un Informe Final que coordinó Emilce Botte de Argentina, quien posteriormente lo reestructuró, reordenó y enriqueció con análisis estadísticos.*

*La presente publicación es la versión corregida por la profesora Emilce Botte de la primera parte de dicho documento, el Diagnóstico Regional de la Situación Educativa.*

*Getúlio P. Carvalho  
Director del Departamento de Asuntos  
Educativos de la Organización de los  
Estados Americanos*

### Introducción (\*\*)

América Latina está atravesando una etapa particularmente trascendente de su evolución histórica, buscando el camino para lograr mejores niveles de vida en sus poblaciones y un mayor grado de autodeterminación en

(\*) Documento Final de la Reunión Técnica de Directores y Coordinadores de los Proyectos del Área de Mejoramiento de Sistemas Educativos (I. Diagnóstico), Washington, 5 al 10 de diciembre de 1988.

(\*\*) Por el Profesor Luis O. Roggi, Coordinador del Proyecto Multinacional de Educación Básica-PRODEBAS/OEA.

sus opciones políticas y económicas. La pesada carga que supone el pago de los servicios de la deuda externa en la mayoría de los países, las perturbaciones sociales y políticas que ocasionan las restricciones económicas a que aquellos compromisos obligan, las luchas por democratizar las estructuras sociales y defender el derecho a la independencia política sin intervenciones espúreas, todo ello hace que, en los próximos años, sea razonable suponer que continuarán las condiciones de conflicto que caracterizan a la Región en la actualidad.

Sin embargo, aparecen claros indicios favorables, especialmente desde el punto de vista político y cultural. Un número apreciable de países han retomado su proceso creciente de democratización de la vida política y ello crea condiciones especialmente propicias para el desarrollo de la creatividad individual y colectiva, las que recogen en estos tiempos y como fruto de viejas luchas reivindicativas, toda la riqueza de las culturas propias de sus pueblos.

Asimismo, cada día es más evidente el fortalecimiento de la unidad de los pueblos americanos, cada vez es mayor el interés por conocerse y respetarse más, cada vez es mayor la confianza en las posibilidades de cooperación internacional organizada como instrumento de la integración regional.

En ese marco, a la vez grave y propicio, la educación como proceso social y como el fruto del funcionamiento de sistemas educativos institucionalizados, asume una importancia trascendente. Por un lado, los procesos de democratización requieren y ponen a prueba la relevancia de la educación transmitida y la capacidad de respuesta de los gobiernos a las crecientes demandas populares. Desde otro punto de vista, el deterioro y desorganización del mercado de trabajo, debido a la crisis de sectores productivos importantes en la creación de empleo, así como su consecuencia, la ampliación creciente de las economías informales, cambian los requerimientos de capacitación y cuestionan desde esa perspectiva la eficiencia de los sistemas educativos.

En consideración de todos esos nuevos factores y de la continuidad y ampliación de las tradicionales desigualdades económicas y sociales en la Región, la Reunión de Directores de Proyecto y los Expertos invitados, presentan este Documento como una contribución al mejor conocimiento de la situación de los niveles educativos básicos en América Latina y el Caribe y como aporte para la toma de decisiones político-técnicas que la grave situación requiere con urgencia.

## **Análisis de los Problemas Educativos en América Latina y El Caribe**

### **La Situación Educativa actual de los grupos marginados**

Entre los distintos bienes de consumo social se adjudica a la educa-

**ción un papel prioritario ya que se la considera un bien en sí mismo y un elemento indispensable para que los individuos puedan participar como ciudadanos en su comunidad.**

La educación permite no solo la integración activa del sujeto en el mundo que le toca vivir, sino que además contribuye a crear las condiciones para una mejor inserción en el mercado laboral.

En este sentido, es una preocupación común a todos los participantes de esta reunión, el perfil de egreso del alumno de educación básica.

El perfil buscado, tácita o explícitamente, se evidencia en las características de las propuestas curriculares, las instituciones, los materiales didácticos, los procesos de evaluación y promoción, los calendarios y horarios, existentes en estos países. El resultado último es el desajuste llamado "fracaso", que el alumno sufre frente a dicho modelo escolar.

Las consecuencias de la inadecuación del sistema a las diversas características de los usuarios provoca un desigual cumplimiento de sus funciones básicas: distribución del conocimiento, formación de actitudes y valores y capacitación para el trabajo.

Se considera que las propuestas educativas formales están, en principio, destinadas a sujetos pertenecientes a los estratos socioeconómicos medios y altos, preferentemente de zonas urbanas.

## **1. La educación en los sectores urbano-marginales, rurales e indígenas.**

El sistema excluye primordialmente a niños provenientes de los sectores rurales, urbano-marginales e indígenas, a quienes se atiende, por lo general, en escuelas mal equipadas, durante jornadas de clases muy reducidas y con un cuerpo docente comparativamente menos especializado para atender grupos con problemáticas tan particulares.

Las acciones sistematizadas que contemplan la actualización y el perfeccionamiento de estos docentes resultan aún escasas. Los maestros no cuentan con el apoyo técnico necesario, ni con materiales didácticos específicos que colaboren en el desempeño de su función.

Por otro lado, deben trasladarse a sitios lejanos para obtener libros y para recibir su pago, todo lo cual redundará en pérdida de horas de clase.

En estas condiciones, los servicios educativos ofrecidos a las poblaciones marginadas son insuficientes. En la mayoría de los casos, los edificios no están acordes con el medio natural, carecen de mantenimiento adecuado y el mobiliario -si existe- se halla deteriorado.

La rigidez de los círculos vigentes impide un tratamiento pedagógico que incluya la diversidad cultural y/o lingüística propia de muchos países.

Esta diversidad se reitera entre los grupos hablantes de una misma lengua: habla rural en relación con la urbana y dentro de ésta, la de los grupos marginados.

La situación anterior es común a todos los grupos marginales y además existen problemas particulares en cada uno de ellos.

La población indígena y/o heterolingüe, culturalmente diferenciada, afronta graves dificultades para el reconocimiento de sus lenguas y culturas. Lo anterior ha producido interpretaciones erróneas de sus necesidades que, en muchos casos, ha conducido a cambios irrelevantes, que sólo han sustituido problemas, pero que no ofrecen un verdadero desarrollo educativo.

Así, frecuentemente se ha planificado la educación destinada a los sectores indígenas y/o heterolingües a partir de resaltar sólo una de sus características, muchas veces desde un enfoque erróneo.

Por ello, se habla del problema del "bilingüismo" cuando en realidad estos grupos no son bilingües sino "heterolingües" o "alterlingües" con respecto al idioma oficial. Y, además, no se trata exclusivamente de que se manejen dos lenguas sino de que se tome en cuenta su diferencia cultural donde la lengua es sólo un aspecto.

Otras veces se ha equiparado "educación indígena" con "educación rural", dejando de lado el hecho de que si bien es cierto que gran parte de los grupos autóctonos viven en el campo, también lo es que cada día crece significativamente la población indígena que se ha trasladado a las zonas urbanas marginadas.

A menudo también sucede que los componentes de "alfabetización" se subsumen dentro de los problemas relacionados con el manejo de las lenguas materna y oficial (o dominante). Esto ha llevado a emprender acciones mediante las cuales se ha enseñado a leer y a escribir en lenguas que el educando no conoce oralmente. Ocurre con frecuencia que los programas educativos que incluyen la atención a los grupos heterolingües, no toman en cuenta sus diferencias, y así, el idioma oficial se enseña como si fuese la lengua materna. De este modo, se pretende que el niño adquiera y se apropie del conocimiento a través de un medio que no domina.

En cuanto a los sectores rurales, el tratamiento pedagógico o bien ha enfatizado (no siempre con acierto) sus actividades productivas, o bien las ha ignorado en una pretendida "incorporación" a la sociedad industrial. Pocas veces se ha valorizado la cultura rural en tal medida que forme parte del quehacer escolar.

La disponibilidad de servicios educativos adecuados para grupos urbanos marginados es un problema que va en aumento, y en muchos países todavía no se reconoce como tal. Debido a su heterogeneidad cultural, las soluciones no son fáciles. Sin duda, el modelo de institución escolar que se les ofrece no cubre sus necesidades.

*Es común encontrar la tendencia a enfocar la educación de los grupos*

*marginados rurales, urbanos e indígenas en términos de "deficiencia" más que de "diferencia". Esta actitud se deriva, de alguna manera, de posiciones hegemónicas con tintes colonialistas que no han sido totalmente desterradas de nuestras sociedades latinoamericanas. Este hecho ha limitado (o impedido) la participación de profesionales oriundos de estos sectores en el planeamiento y ejecución de los programas educativos destinados a sus propios grupos.*

Como consecuencia de la situación deficitaria en que se hallan los servicios educativos para estos grupos marginados, la calidad es muy baja, lo cual provoca que los más altos índices de deserción y repetición se den en estos sectores. No puede dejarse de ver que, generalmente, ni siquiera se han tomado en consideración sus necesidades de supervivencia en el establecimiento, en los calendarios y en los horarios escolares, en las normas para la acreditación y la promoción, y en la oferta educativa deficitaria que implica la existencia, aun hoy, de escuelas incompletas en zonas rurales.

El siguiente cuadro muestra el número de escuelas incompletas en algunos países de la región, que explicaría una de las causas de la deserción y el desgranamiento observado en los sistemas educativos latinoamericanos.

Es, en este caso, un claro ejemplo de un factor endógeno al sistema, que está provocando indudablemente situaciones de fracaso escolar.

CUADRO N° 1

AMERICA LATINA Y EL CARIBE: EDUCACION PRIMARIA.  
ESCUELAS INCOMPLETAS SEGUN SECTOR ADMINISTRATIVO, 1987

PAIS	NUMERO DE ESCUELAS INCOMPLETAS	SECTOR PUBLICO		
		SECTOR PUBLICO	ZONA URBANA	ZONA RURAL
Bolivia	2.793	—	—	—
Colombia	18.111	53,8	26,2	62,1
Ecuador	10.713	—	26,0	88,6
El Salvador	1.310	46,0	3,4	62,8
Honduras	2.600	39,8	—	—
Panamá	260	4,1	2,1	11,3
México	15.596	20,4	—	—
República Dominicana	3.867	79,7	63,6	81,6
Aruba	—	—	—	—
Suriname	3	2,3	2,2	2,4

Fuente: Encuesta SIRI-OREALC-Unesco, 1987. (1)

Ver referencia bibliográfica; pag. 59, punto 1

Como puede observarse, la situación es más crítica en las zonas rurales que en las urbanas, aunque no puede desestimarse un caso como el de la República Dominicana, que presenta en el área urbana un 63,6 % del total de sus escuelas incompletas.

Colombia y México son los países que registran mayor número de escuelas incompletas, entre las consideradas para la Región.

Con respecto a la distribución y acceso a la educación de los sectores urbano-marginales en relación a los otros sectores sociales urbanos, no se registran datos precisos.

Sin embargo, una información que permita sacar algunas conclusiones provisionarias al respecto se podría obtener al comparar algunos datos estadísticos.

En el cuadro N° 2 se puede observar el crecimiento de la población urbana en los últimos 30 años. En el N° 3 se indican las tasas anuales medias del desempleo urbano a partir del año 1970. y en el N° 4 el aumento del porcentaje de hogares en situación de pobreza, registrado también dentro de la misma década.

Se supone que el proceso de urbanización creciente no se debe exclusivamente al movimiento migratorio operado en los países de la Región. No obstante y teniendo en cuenta los datos mencionados, junto con las tasas de desempleo urbano y el porcentaje creciente de hogares empobrecidos que se asientan en estas zonas, es posible suponer que un amplio sector de las zonas urbanas vive en condiciones socio-culturales y económicas carenciadas.

## CUADRO N° 2

**POBLACION URBANA (a)**  
(Porcentaje de la población total)

PAIS	1960	1970	1975	1980	1985	1990
Argentina	73,6	78,4	80,6	82,7	84,6	86,2
Barbados	35,5	37,2	38,6	40,2	42,3	44,8
Bolivia	39,3	40,7	41,5	44,3	47,8	51,4
Brasil	44,9	55,8	61,8	67,5	72,7	76,9
Colombia	48,2	57,2	60,0	64,2	67,4	70,3
Costa Rica	36,6	39,7	42,2	46,0	49,8	53,6
Cuba	54,9	60,2	64,2	68,1	71,7	74,9
Chile	69,6	75,2	78,3	81,1	83,6	85,6
Ecuador	34,4	40,0	42,4	47,3	52,3	56,9
El Salvador	38,3	39,4	40,4	41,5	42,7	44,4
Guatemala	33,0	35,7	37,0	38,5	40,0	42,0
Guyana	30,0	29,5	29,6	30,5	32,2	34,6
Haití	15,6	19,8	22,1	24,6	27,2	30,3
Honduras	22,7	28,9	32,3	35,9	39,7	43,6
Jamaica	33,8	41,5	44,1	46,8	49,4	52,3
México	50,7	59,0	62,8	66,4	69,6	72,6

**CUADRO N°2 (Cont.)**

<b>POBLACION URBANA (a)</b> (Porcentaje de la población total)						
<b>PAIS</b>	<b>1960</b>	<b>1970</b>	<b>1975</b>	<b>1980</b>	<b>1985</b>	<b>1990</b>
Nicaragua	39,6	47,0	50,3	53,4	56,6	59,8
Panamá	41,2	47,6	49,1	50,6	52,5	54,8
Paraguay	35,6	37,1	39,0	41,7	44,4	47,5
Perú	46,3	57,4	61,4	64,5	67,4	70,2
República Dominicana	30,2	40,3	45,3	50,5	55,7	60,4
Trinidad y Tobago	22,5	38,8	48,4	56,9	63,9	69,1
Uruguay	80,1	82,1	83,0	83,8	84,6	85,5
Venezuela	66,6	72,4	77,9	83,3	87,6	90,5

La definición del término urbano corresponde a la ubicada en cada país

Ver referencia bibliográfica; pag. 59,punto 2.

**CUADRO N° 3**

<b>MAGNITUD DE LA POBREZA</b>			
<b>PAIS</b>	<b>AÑO DE REFERENCIA</b>	<b>PORCENTAJE DE HOGARES EN SITUACION DE POBREZA a)</b>	
		<b>NACIONAL</b>	<b>URBANO</b>
Argentina	1970	8	5
Argentina	1986	13	12
Brasil	1972	49	35
Brasil	1987	40	34
Colombia	1972	45	38
Colombia	1986	38	36
Costa Rica	1971	24	15
Costa Rica	1988	25	21
Chile	1968	17	12
Guatemala	1986	68	54
Honduras	1967	65	40
México	1967	34	20
México	1984	30	23
Panamá	1970	36	25
Panamá	1986	34	30
Perú	1972	50	28
Perú	1986	52	45
Uruguay	1968	-	10
Uruguay	1986	15	13
Venezuela	1971	25	20
Venezuela	1986	27	25

a) Porcentaje de hogares cuyo ingreso es inferior al doble del costo de la canasta básica de alimentos.

CUADRO N° 4

**DESEMPLEO URBANO**  
(Tasas anuales medias)

PAIS	1970	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
Argentina a	4,9	2,6	4,7	5,3	4,7	4,6	6,1	5,2	5,9	6,3
Barbados b	—	12,6	10,8	13,7	15,0	17,1	18,7	17,8	16,4	17,4
Bolivia c	—	7,1	5,9	8,2	8,5	6,9	5,8	7,0	7,2	11,5
Brasil d	6,5	6,2	7,9	6,3	6,7	7,1	5,3	3,6	3,7	3,8
Colombia e	10,6	9,7	8,3	9,1	11,7	13,4	14,0	13,8	11,7	11,1
Costa Rica f	3,5	6,0	9,1	9,9	8,5	6,6	6,7	6,7	5,9	6,4
Chile g	4,1	11,7	9,0	20,0	19,0	18,5	17,0	13,1	11,9	10,2
Ecuador h	4,2	5,7	6,0	6,3	6,7	10,5	10,4	12,0	12,0	12,3
Guatemala h	—	2,2	1,5	6,0	9,9	9,1	12,0	14,2	12,1	9,6
Honduras i	—	8,8	9,0	9,2	9,5	10,7	11,7	12,5	11,4	11,5
Jamaica j	—	13,8	11,2	14,3	13,1	12,1	10,9	10,9	8,6	8,7
México k	7,0	4,5	4,2	4,2	6,4	5,7	4,4	4,3	3,9	3,5
Nicaragua l	—	18,3	15,8	14,0	15,2	18,4	24,2	—	24,4	26,0
Panamá m	10,3	10,4	10,7	10,1	11,7	12,4	15,6	12,6	14,0	20,8
Paraguay n	—	3,9	2,2	5,6	8,3	7,3	5,1	6,1	5,5	4,6
Perú o	—	7,1	6,8	6,4	9,0	8,9	10,1	5,4	4,8	7,9
Trinidad y Tobago p	—	9,9	10,4	9,9	11,1	13,4	13,7	14,6	—	—
Uruguay q	7,5	7,4	6,7	11,9	15,5	14,0	13,1	10,7	9,3	9,1
Venezuela r	7,8	6,6	6,8	7,8	11,2	14,3	14,3	12,1	9,9	7,9

- a) Nacional Urbano; promedio de abril y de octubre; 1986; octubre.  
 b) Nacional, se refiere a "mano de obra disponible"; 1980; promedio de los trimestres primero y cuarto; 1981 y 1986, promedio de cuatro trimestres; y 1987, promedio de tres trimestres.  
 c) Nacional, estimaciones oficiales.  
 d) Areas metropolitanas de Río de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Salvador y Recife, promedio de 12 meses; 1980, promedio de junio a diciembre.  
 e) Bogotá, Barranquilla, Medellín y Cali, promedio de marzo, junio, setiembre y diciembre; 1985, promedio de abril, junio, setiembre y diciembre.  
 f) Nacional urbano, promedio de marzo, julio y noviembre; 1984, promedio de marzo y noviembre; 1986, promedio de marzo y julio; 1987, julio. A partir de este año la cifra no es estrictamente comparable con las anteriores porque se modificó la metodología al iniciar la nueva Encuesta de Hogares de propósitos múltiples.  
 g) Gran Santiago, promedio de cuatro cuatrimestres. A contar de agosto de 1983 los datos se refieren al área metropolitana de Santiago. Desde octubre de 1985 las cifras no son estrictamente comprobables con las anteriores debido a cambios de diseño y tamaño de la muestra.  
 h) Total del país, estimaciones oficiales.  
 i) Total del país, estimaciones oficiales. 1986 Encuesta sobre fuerza de trabajo urbana; 1987, marzo, Distrito Central.  
 j) Nacional, promedio de abril y de octubre.  
 k) Areas metropolitanas de Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey. A partir de 1983 se refiere a desempleo urbano promedio de cuatro trimestres.  
 l) Nacional. Se refiere a "mano de obra disponible" en actividades no agrícolas.  
 m) Región Metropolitana; 1980 datos del censo de la población de ese año; 1988 estimaciones.  
 n) Asunción, Fernando de la Mora, Lambaré y áreas urbanas de Luque y San Lorenzo, promedio anual; 1981, primer semestre; 1983, promedio de setiembre, octubre y noviembre; 1984, promedio de agosto, setiembre y octubre; 1985,

promedio de noviembre y diciembre; 1988, estimaciones oficiales.

- o) Lima Metropolitana. 1985, estimaciones oficiales.
- p) Nacional. se refiere a "mano de obra disponible" promedio de dos semestres; 1980, promedio de agosto y diciembre; 1986, promedio de enero a junio.
- q) Montevideo, promedio de cuatro trimestres.
- r) Nacional urbano, promedio de dos semestres; 1984 y 1985, Nacional; 1986; segundo semestre; 1987, primer semestre.

Ver referencia bibliográfica; pag. 59, punto 2.

Entre los países considerados, si nos detenemos en la observación del cuadro que da cuenta de la magnitud de pobreza, puede señalarse que las situaciones más críticas estarían representadas por Guatemala, Honduras y Perú, mientras que Argentina, Uruguay y Chile presentan un porcentaje menor de hogares en esta condición.

En cuanto al desempleo urbano (Cuadro N° 4) en casi todos los casos se observa un crecimiento al tomar casi dos décadas como etapa comparativa. Si se considera la situación actual (año 1988), los porcentajes más altos corresponden a Nicaragua y Panamá, en tanto que los menos elevados pertenecen a México, Brasil y Paraguay, países con una fuerte desigualdad rural-urbana, que asientan su situación de pobreza en las condiciones de vida del campesinado.

Volviendo a vincular el desempleo urbano con el porcentaje creciente de hogares empobrecidos, es posible suponer que allí se presentan las mayores dificultades -a nivel de las ciudades- en el ingreso, permanencia y egreso de los servicios educativos, mencionadas por los participantes en párrafos anteriores.

## 2. La educación para personas con necesidades especiales

Si los sistemas educativos tienen como destinatarios a todos y cada uno de los sujetos particulares que conforman su población, deben también considerar la atención integral de las personas con necesidades especiales. *Esto es así, no sólo desde la dimensión de la educación especial, sino para dar prioridad a la intervención temprana, la prevención de condiciones limitantes del desarrollo, la capacitación y la inserción laboral, para lograr finalmente la rehabilitación integral como el gran proceso continuo y coordinado de servicios de salud, sociales, educativos y laborales, con la participación de la familia, la comunidad, y la propia persona discapacitada.*

De acuerdo con las cifras de la Organización Mundial de la Salud, entre el 10 y el 15 % de la población, sufre problemas serios de desarrollo físico, mental y/o emocional, por lo cual los sistemas educativos necesitan apoyos especiales para ayudar a esta población a lograr el pleno desarrollo de la persona con necesidades especiales, de acuerdo con su potencial.

**Los principales factores que limitan el logro de este objetivo se pueden sintetizar en los siguientes:**

- \* Inexistencia de políticas de educación especial en algunos de los países. En otros, las políticas existentes no son aplicadas en su totalidad, por no ser consideradas como una prioridad ya sea por falta de voluntad política o por desconocimiento de las mismas.
- \* Sólo algunos países cuentan con currículos de educación especial, y en los que existen hay casos en que dichos currículos presentan serias dificultades en la unificación con la educación regular, a efectos de facilitar procesos de normalización-integración.
- \* Insuficiencia de investigaciones sobre la magnitud del problema de la discapacidad y específicamente de datos estadísticos que permitan planificar los recursos y servicios.
- \* No existen pautas unificadas entre los países para llevar a cabo el proceso de integración. La modalidad organizativa de la educación especial, en la mayoría de ellos, refuerza la tendencia segregacionista.
- \* La formación del docente en educación especial es insuficiente, desde lo cualitativo y cuantitativo; en la formación del docente de educación básica común no se incorporan estrategias de diagnóstico que posibiliten la derivación adecuada o la integración a la escuela común.
- \* No existen mecanismos de coordinación intersectorial en la mayoría de los países que permita la atención integral del sujeto con necesidades especiales.
- \* Escasez de programas de orientación para que los padres de familia se integren activa y adecuadamente al proceso educativo de sus hijos y a su rehabilitación integral.

El número ya señalado de personas con problemas físicos, mentales o sensoriales que existen en los países en desarrollo es corroborado por los datos de las Naciones Unidas en el "Programa de Acción Mundial para los impedidos". Si el 10% de la población presenta necesidades de educación especial, este porcentaje no se ve reflejado en los índices que muestra el Cuadro N° 5.

La información aquí suministrada permitirá observar que sólo alrededor del 1 % de la población discapacitada está registrada en el sistema educativo formal, quedando fuera de él entre el 2 y el 9 %, que, o bien no recibe atención especializada, o bien no ha sido diagnosticada adecuadamente. (Ver cuadro N° 5).

CUADRO N° 5

AMERICA LATINA Y EL CARIBE: EDUCACION ESPECIAL, 1987

	América del Sur		Centroamérica y Panamá	Golfo de México	Caribe Anglofono	Total
	Brasil (1)	Resto				
Alumnos total (2)	—	323.945	13.667	221.957	5.113	564.682
Privado (%)	—	10,9	1	0,6	7,8	6,6
Urbano (%)	—	98,3	94,6	—	47,5	96,1
En el sistema regular (3)	104.268	150.774	8.225	3.553	1.541	268.361
Privado (%)	—	4,1	0	0	0	3,8
Urbano (%)	—	99,5	99,6	—	79,7	99,2
En escuelas especiales (4)	—	277.390	19.320	53.104	3.164	352.978
Privado (%)	—	34,1	0,7	2,7	6,1	27,1
Urbano (%)	—	96	88,4	—	83,6	35
Docentes total (5)	—	28.196	1.622	24.832	270	54.920
Privado (%)	—	15,6	1,3	0	16,2	8,2
Urbano (%)	—	96,6	99,6	—	98,1	97,3
Alumnos por docente	—	12	11	9	18	10
Matrícula de primaria (6)	25.607.893	19.372.359	3.021.082	17.001.288	470.740	65.473.362
Matrícula de ed. especial como % de la de primaria	0,4	1,7	0,5	1,3	1,1	0,9

Fuente: Encuesta SIRI-OREALC-Unesco, 1987; Unesco. Review of present situation of special education. Paris, 1988.

Nota: Las cifras para los totales subregionales y el total general, solamente incluyen los países

con datos. Los promedios son ponderados; no incluyen países sin información.

1. Año 1986.

2. Información de 21 países.

3. Información de 14 países.

4. Información de 18 países.

5. Corresponde a la matrícula de educación primaria relativa a los países con información en educación especial.

Ver referencia bibliográfica; pag. 59, punto 1

## Los Problemas Educativos Generales en la Región

El análisis de los problemas educativos nos remite a considerar al sistema como un todo en el que se interrelacionan aspectos técnico-pedagógicos y administrativo-legales. Hemos tratado de discriminar, sólo metodológicamente, algunos aspectos cuantitativos y cualitativos que inciden en los problemas presentados, sin dejar de tener presente que la realidad educativa, por su riqueza y complejidad, excede la anterior clasificación.

Dentro de los cuantitativos hemos incluido la distribución de los recursos presupuestarios y los problemas de la expansión, cobertura y retención de los sistemas educativos.

Los aspectos cualitativos se refieren a todos aquellos relacionados con la calidad de la educación. Fenómenos educativos tales como la repetición y deserción escolar se ubican en el cruce de ambos.

### *A. Aspectos Cuantitativos*

#### **a. Administración del sistema educativo**

A los problemas de generalizada pobreza que caracterizan gran parte de nuestra región y que se explican en el contexto de la dependencia de nuestras economías frente a las de los países centrales y la permanencia de estructuras sociopolíticas y económicas de dominación interior de nuestros países, se suman en los últimos años los derivados de la deuda externa. Los pesados compromisos que el pago de la deuda crea a los gobiernos y la vigencia de modelos económicos que posibilitan tales compromisos, han hecho que los presupuestos de los servicios sociales carezcan de las dotaciones necesarias para responder a demandas crecientes y aún mantener adecuadamente los niveles de atención alcanzados. El sector educativo no es una excepción: en todos los países los esfuerzos realizados son insuficientes para brindar a la población la educación que requiere frente a los desafíos de una situación socio-política caracterizada por agudas tensiones y conflictos. Esta situación dificulta, hasta casi imposibilitar el avance del penoso proceso que casi todos los países están viviendo hacia una creciente y estable democratización de sus instituciones políticas.

En los últimos años, en la mayoría de los países, se presenta una tendencia decreciente, o al menos de estancamiento, en los presupuestos dedicados a la educación, a lo cual hay que agregar, como condición agravante, un acelerado proceso inflacionario, y un crecimiento sostenido de la población demandante de servicios educativos, lo que limita las posibilidades de desarrollo de los mismos sistemas. (ver Cuadros N° 6 y N° 7).

CUADRO N° 6

PORCENTAJE DE GASTOS PUBLICOS DEL SECTOR EDUCACIONAL EN EL PNB, 1980-1987

PAIS	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987
Argentina	3,6	3,5	2,9	3,6	4,0	3,8	3,6	3,7
Bolivia	4,4	3,6	3,1	2,7	0,5	2,3	3,0	3,7
Brasil	2,6	3,2	3,1	2,7	2,6	3,3	3,2	—
Colombia	1,9	2,6	2,8	2,9	3,2	2,9	3,1	3,7 \$
Costa Rica	8,1	7,7	7,3	7,3	6,6	6,4	6,6	6,1
Guatemala	1,8	1,8	1,9	1,8	1,8	1,6	1,4	1,9
Perú	3,5	3,8	3,4	3,4	3,3	3,7	3,7	4,2 \$
Uruguay \$	2,3	2,5	2,8	2,3	2,1	2,1	2,6	2,7
Venezuela	4,9	5,3	5,2	6,5	4,9	5,4	5,7	5,8 \$

Fuente: Informes presentados por los participantes a la Consulta Técnica sobre Movilización de Recursos Externos.

Buenos Aires, Argentina. 9-11 de noviembre de 1988

\$ Calculado sobre el gasto total de los entes de enseñanza, sin incluir el gasto propio del Ministerio de Educación.

Ver referencia bibliográfica; pag. 59,punto (3)

CUADRO N° 7

INDICE DE CRECIMIENTO DEL PNB, 1980-1987  
(Base = 100)

PAIS	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987
Argentina	100	94,5	88,9	91,3	93,7	89,4	94,3	96,2
Bolivia	100	100,9	96,5	90,2	90,0	89,8	87,2	89,1
Brasil	100	94,3	92,9	88,3	91,1	96,2	101,6	—
Colombia	100	102,3	103,3	105,3	109,1	111,1	117,6	123,0
Costa Rica	100	83,4	68,4	71,9	84,2	92,2	106,3	110,7
Guatemala	100	100,9	97,5	94,9	94,9	94,0	—	—
Uruguay	100	101,9	92,3	86,9	86,7	86,9	91,6	96,1
Venezuela	100	99,7	100,4	94,7	93,5	94,5	99,2	102,2

Ver referencia bibliográfica; pag. 59,punto (3)

En efecto, tomando el período 1980-1987, puede verse que salvo el caso de Colombia, Perú, Venezuela y Uruguay, que han aumentado levemente su porcentaje de gastos destinados a la educación, el resto de los países lo ha disminuído. Salvo Costa Rica y Venezuela (6,1 y 5,8 %), el resto está lejos de alcanzar la proporción que se registra en los países desarrollados. (ver Cuadro N° 8).

Es de destacar que los países mencionados (como puede verse en el Cuadro N° 7) han incrementado su PNB, siempre tomando como referencia el mismo período.

CUADRO N° 8

AMERICA LATINA Y EL CARIBE:  
ESTIMACION DE LOS GASTOS PUBLICOS DESTINADOS A EDUCACION

	TOTAL (millones en u\$s)	EN PORCENTAJE DEL P.N.B.	GASTO PUBLICO POR HABITANTE
<b>América Latina y el Caribe</b>			
1975	13.477	3,5	43
1980	31.397	3,9	88
1985	25.392	3,8	63
1986	24.701	3,5	60
<b>Países desarrollados</b>			
1975	289.684	6,0	270
1980	525.271	6,0	471
1985	585.349	6,0	508
1986	688.001	5,8	595
<b>Países en vías de desarrollo</b>			
1975	40.433	3,6	14
1980	93.384	3,9	29
1985	95.846	4,1	27
1986	98.413	4,0	27

Fuente: Unesco. Statistical Yearbook 1988. Paris, 1988.

En este último cuadro se agregan datos correspondientes al gasto público destinado a educación por habitante. Merece señalarse que mientras en América Latina y el Caribe dicho gasto disminuyó de u\$s 88 a 60, entre 1980 y 1986, en los países en vías de desarrollo disminuyó sólo u\$s 2 en el mismo período.

Casi la totalidad de los presupuestos de educación son destinados al pago de salarios del personal técnico, administrativo y docente, dejando una pequeña parte, totalmente insuficiente, para la adquisición de materiales educativos y equipo, así como para el pago de servicios no personales y el mantenimiento de la planta física.

La lectura del cuadro N° 9 nos muestra la importancia que se le asigna a este aspecto en la distribución del presupuesto educativo en los distintos países.

CUADRO N° 9

PROPORCIÓN QUE REPRESENTAN LOS SALARIOS EN LOS PRESUPUESTOS DE EDUCACIÓN, 1980-1987								
PAIS	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987
Argentina	75,2	73,1	72,7	72,2	75,2	74,4	72,5	74,0
Bolivia	75,7	84,9	93,3	94,1	95,2	89,5	91,4	85,7
Colombia	90,7	—	—	98,3	94,5	—	—	—
Costa Rica (a)	62,6	62,9	57,9	57,1	59,4	60,1	57,7	57,1
Guatemala	72,1	72,6	74,0	73,5	75,0	74,0	69,4	61,7
Perú (b)	62,5	62,9	68,7	65,1	63,1	51,4	51,8	54,2
Uruguay	82,1	79,9	80,2	82,0	86,2	85,3	80,3	80,4
Venezuela (c)	30,5	39,7	42,5	49,9	48,4	52,1	50,8	34,0

(a) Costa Rica destina casi la totalidad de la diferencia porcentual a la administración del sistema, sin especificar su objeto específico.

(b) Perú asigna gran parte de la diferencia (30% en 1980 y hasta un 38,3% en 1987) a un ítem denominado sin "distribución".

(c) Venezuela destina desde un 43,8% en 1980 hasta un 42,6 en 1987 a "Aportaciones a organismos del sector Público".

Ver referencia bibliográfica; pag. 59, punto (3)

Es interesante la relación entre los datos del cuadro anterior (N° 9) con los del N° 10, en el que se ve la evolución de las remuneraciones reales de los docentes del sector público.

Estas últimas presentan evoluciones diferentes según los países y los niveles del sistema, pero en ninguno de los casos demuestran una tendencia marcadamente creciente.

Este es otro indicador más de la crisis económica que afecta a la educación.

CUADRO N° 10

EVOLUCIÓN DE LAS REMUNERACIONES REALES DE LOS MAESTROS DEL SECTOR PÚBLICO, 1980-1987 (Base 1980 = 100)								
PAIS	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987
<b>Argentina</b>								
Básica	100	123	55	86	133	128	108	97
Media	100	92	63	58	81	70	51	49
Superior	100	92	63	58	82	57	40	42

CUADRO N° 10 (Cont.)

**EVOLUCION DE LAS REMUNERACIONES REALES DE LOS MAESTROS DEL SECTOR PUBLICO, 1980-1987 (Base 1980 = 100)**

PAIS	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987
<b>Bolivia</b>								
Básica	100	75,6	33,8	107,7	39,3	23,4	66,7	73
Media	100	75,6	33,8	107,7	39,3	23,4	66,7	73
Superior	100	—	—	—	—	—	—	—
<b>Colombia</b>								
Básica	100	101	103	110	110	102	102	102
Básica a	100	100	104	110	110	101	102	101
Media	100	98	98	104	104	91	92	88
Media b	100	100	104	111	111	101	102	100
Superior	100	—	—	—	—	—	—	—
<b>Costa Rica</b>								
Básica	100	85	71	68	62	66	65	67
Media	100	81	64	62	58	55	56	58
Superior	100	—	—	—	—	—	—	—
<b>Guatemala</b>								
Básica	100	89,7	89,6	84,7	82,8	69,7	60,5	53,9
Media	100	89,7	89,5	84,7	82,8	69,7	58,5	52,1
Superior	100	—	—	—	—	—	—	—

(a) Categoría A y tres del escalafón docente/decretos salariales.  
 (b) Categoría 14 y 4 del escalafón docente/decretos salariales.

Ver referencia bibliográfica; pag. 59, punto (3)

CUADRO N° 11

**DISTRIBUCION PORCENTUAL DEL PRESUPUESTO SEGUN NIVELES DE EDUCACION, 1980-1987**

PAIS	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987
<b>ARGENTINA</b>								
Prebásica/Básica	50,2	48,6	50,8	49,6	53,6	55,1	58,6	57,1
Media Total	33,8	34,5	33,2	34,2	32,2	30,2	28,2	29,2
Superior	16,0	16,9	16,0	16,2	14,2	14,7	13,5	13,7
<b>BOLIVIA</b>								
Prebásica/Básica	58,9	61,3	71,9	73,3	75,2	70,5	61,5	67,9

CUADRO N° 11 (Cont.)

DISTRIBUCION PORCENTUAL DEL PRESUPUESTO SEGUN NIVELES DE EDUCACION, 1980-1987								
PAIS NIVEL EDUCATIVO	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987
<b>Bolivia</b>								
Media	11,4	11,8	13,0	13,6	13,5	13,2	17,9	12,5
Superior	17,1	—	—	—	—	—	—	—
<b>Brasil</b>								
Básica	51,5	60,7	55,4	54,4	51,1	50,6	—	—
Media	8,6	6,0	8,4	7,3	6,2	7,3	—	—
Superior	17,6	18,8	21,2	20,6	18,5	17,6	—	—
Otros programas	22,3	14,6	15,1	17,7	24,2	24,6	—	—
<b>Colombia</b>								
Prebásica/Básica	41,1	47,4	48,0	40,3	43,1	39,2	46,8	—
Media	27,0	26,9	26,3	29,7	29,3	30,8	28,4	—
Superior	24,1	23,2	20,5	23,3	21,2	22,2	17,8	—
<b>Costa Rica</b>								
Prebásica/Básica	26,7	25,5	23,6	23,1	23,7	23,3	22,6	24,7
Media	18,6	17,4	15,7	15,0	14,9	14,3	13,5	14,3
Superior	28,1	30,7	29,9	29,7	30,5	30,6	31,1	28,0
<b>Guatemala</b>								
Prebásica	1,8	1,7	1,8	1,7	1,5	1,5	1,1	1,1
Básica	34,0	33,8	38,2	33,8	31,7	32,6	28,2	31,5
Media	11,8	11,7	17,2	11,6	12,1	11,5	9,0	8,7
Superior	17,1	15,4	19,7	14,8	16,5	14,1	20,0	19,9
<b>Perú</b>								
Prebásica	2,7	2,8	3,7	3,5	3,5	4,2	3,6	3,2
Básica	42,6	35,5	36,1	35,9	34,0	35,1	28,6	26,8
Media	18,8	21,3	21,9	21,1	20,2	22,2	18,3	17,6
Sup. no Univ.	2,5	2,0	2,0	1,6	1,8	3,3	2,2	2,2
Sin distribución	29,8	34,9	29,7	33,1	35,3	29,8	42,7	45,7
<b>Uruguay</b>								
Prebásica/básica *	45,8	43,4	44,2	42,5	42,4	40,7	38,9	37,6
Media	32,0	32,7	33,1	33,4	32,2	31,8	30,6	29,2
Superior	19,9	21,8	20,4	21,6	23,2	25,1	27,9	26,5

CUADRO N°11 (Cont.)

DISTRIBUCION PORCENTUAL DEL PRESUPUESTO SEGUN NIVELES DE EDUCACION,  
1980-1987

PAIS NIVEL EDUCATIVO	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987
<b>Uruguay</b>								
Prebásica/básica *	45,8	43,4	44,2	42,5	42,4	40,7	38,9	37,6
Media	32,0	32,7	33,1	33,4	32,2	31,8	30,6	29,2
Superior	19,9	21,8	20,4	21,6	23,2	25,1	27,9	26,5
<b>Venezuela</b>								
Prebásica	1,6	3,0	3,5	3,5	3,8	4,2	4,3	2,9
Básica	12,7	23,4	25,4	24,0	25,2	26,8	26,9	17,7
Media	4,4	6,4	6,8	6,5	6,5	6,6	6,5	4,4
Superior	32,1	38,6	39,3	36,1	36,5	34,1	35,4	25,4

\* Incluye Adultos

Ver referencia bibliográfica; pag. 59,punto (3)

Con respecto a la distribución del presupuesto educativo por niveles de enseñanza, se observa en el Cuadro N° 11 que los países consignados priorizan los gastos de educación superior y/o de educación básica, lo que implica que hay otros niveles y/o modalidades sensiblemente perjudicados. Esto último se confirmaría si se relaciona con los datos de los cuadros N° 6 y 7. (Gastos públicos en educación).

Tradicionalmente, los países han recibido la cooperación de Organismos Internacionales y de otras naciones, pero estos recursos se han utilizado en diferentes acciones aisladas. Recientemente, se han definido prioridades educativas acordes a la realidad existente, tratando de racionalizar los recursos tanto nacionales como los provenientes de la cooperación internacional.

La regionalización y descentralización es una línea de trabajo abordada de diferente manera por los países de la Región con la finalidad de lograr mayor eficiencia en los sistemas educativos.

Variadas experiencias educativas sobre la regionalización se han llevado a cabo tanto desde el punto de vista administrativo, cuanto curricular.

Los programas se fundamentan en concepciones diferentes de regionalización, pero todos ellos están orientados en la búsqueda de algunos grandes objetivos comunes: descentralizar las decisiones en materia administrativa, favorecer o posibilitar adecuaciones curriculares en relación con las particularidades sociales, económicas o culturales y, en general, propiciar la participación de los padres y la comunidad en la vida de las instituciones escolares.

Los citados programas difieren, además, según la organización constitucional - federal o unitaria - de sus sistemas de gobierno; en ambos casos existen experiencias esclarecedoras sobre los beneficios y limitaciones de este tipo de iniciativas.

Argentina, país federal, transfirió a las provincias-estados la jurisdicción sobre la educación inicial y primaria, mientras varios países unitarios como Costa Rica y Panamá comenzaron procesos de desconcentración de acciones de planeamiento y administración y crearon las condiciones reglamentarias para flexibilizar contenidos en términos de las diferencias regionales.

Hoy puede decirse que en todos los países hay una línea de trabajo que busca regionalizar desde los contenidos y desde la organización escolar. Se trata de programas heterogéneos pero todos ellos conforman un gran esfuerzo por flexibilizar estructuras organizativas rígidas, como han sido tradicionalmente las de la educación básica en nuestros países, y a su vez, enriquecer contenidos y materiales respetando culturas, comunidades y problemas específicos, desconocidos por orientaciones unificadoras. Quizá, la nuclearización educativa sea el modelo organizativo más aceptado y utilizado, especialmente en la educación rural, cuyos resultados han sido considerados unánimemente positivos.

Mucho se discute sobre los riesgos de este tipo de programas cuando es tan necesario mantener la unidad cultural nacional. También se cuestiona la necesidad de descentralizar sistemas en países de reducida extensión territorial, cuando los modernos sistemas de comunicación permiten administrar eficientemente escuelas y colegios desde la administración central. Lo cierto parece ser que las experiencias más prolongadas y evaluadas muestran que la regionalización ha favorecido respuestas más relevantes a las necesidades culturales de grupos diferenciados, así como también a logrado integrar a padres y comunidades en la educación de sus hijos.

La experiencia nos muestra que ciertas condiciones son necesarias para el éxito de este tipo de programas. Una clara decisión política que otorgue fundamento institucional a los proyectos iniciados constituye un aspecto prioritario.

Es preciso contemplar también que el éxito de la implementación depende de aquellos que la pondrán en marcha, quienes deberán ser reciclados con la intención de actualizar su formación. Esto le permitirá a los docentes y directivos una lectura correcta del contexto social en el que intervendrán, así como una práctica pedagógica adecuada a las diversidades propias de esos mismos contextos.

## **b. Expansión, cobertura y fracaso de los Servicios Educativos**

Si se considera a la escuela como institución responsable de la educación formal, es de esperarse que los servicios que ofrezca estén al

alcance de todos sus posibles usuarios. De allí que el acceso al sistema deba ser una posibilidad real de todos los grupos de población. Por ello no basta expandir los servicios sino cuidar su distribución espacial y social.

A pesar de las restricciones económicas regionales se observa un incremento en la cobertura de los sistemas educativos en Latinoamérica registrada en el último quinquenio, ya que a una tendencia demográfica de lento crecimiento (ver Cuadro N° 12) corresponde un aumento proporcionalmente mayor en las tasas de escolarización (Cuadro N° 13).

CUADRO N° 12

POBLACION DE 5 A 14 AÑOS DE EDAD POR PAISES, 1985-1990			
PAIS		1985	1990
Argentina		6.000.554	6.449.058
Bolivia		1.680.618	1.947.525
Brasil		31.293.580	34.014.486
Colombia		6.729.899	7.350.357
Costa Rica		607.915	696.862
Cuba		1.838.506	1.560.712
Chile		2.446.055	2.557.520
Ecuador		2.439.997	2.725.845
El Salvador		1.406.705	1.494.255
Guatemala		2.221.262	2.570.716
Haití		1.506.388	1.605.979
Honduras		1.250.333	1.416.350
México		21.306.801	21.374.234
Nicaragua		925.499	1.083.763
Panamá		537.876	546.843
Paraguay		932.879	1.069.951
Perú		4.971.168	5.504.979
República Dominicana		1.614.468	1.733.306
Uruguay		534.296	541.072
Venezuela		4.279.957	4.811.475

Fuente: Estimaciones de CELADE

Ver referencia bibliográfica; pag; 59,punto (3)

CUADRO N° 13

AMERICA LATINA Y EL CARIBE				
ESTIMACIONES DE LAS MATRICULAS Y DE LAS TASAS DE ESCOLARIZACION				
(En miles y porcentajes)				
Nivel	1980	1985	1986	Tasa crecimiento anual 1980-86
Educación Preescolar				
Población atendida	4.750	7.879	8.619	10,4

CUADRO N° 13 (Cont.)

**AMERICA LATINA Y EL CARIBE**  
**ESTIMACIONES DE LAS MATRICULAS Y DE LAS TASAS DE ESCOLARIZACION**  
 (En miles y porcentajes)

Nivel	1980	1985	1986	Tasa crecimiento anual 1980-86
<b>Educación Preescolar</b>				
Tasa de atención (1)	7,9	12,3	15,0	
<b>Educación Primaria</b>				
Número de alumnos	64.799	69.592	71.419	1,6
Tasa neta de escolariz. de la población de (6-11) años (2)	82,0	83,5	85,0	
Tasa bruta de escolarización	105,8	106,1	107,3	
<b>Educación Media</b>				
Número de alumnos	17.605	21.340	22.054	3,8
Tasa neta de escolariz. de la población de (12-17) años	63,2	70,5		
Tasa bruta de escolarización	43,5	50,8	51,6	

Fuente: Unesco statistical yearbook 1988. Paris 1988.

(1) Pobl. atendida en % de la pobl. total de (0-5) años, entregada por CELADE.

(Boletín Demográfico N° 38, julio 1986).

(2) Incluye alumnos de Primaria y Secundaria

Ver referencia bibliográfica; pag. 59, punto (1)

Si comparamos la información recogida en los cuadros anteriores, se puede inferir que los sistemas educativos se han expandido cuantitativamente, incorporando a una mayor cantidad de sujetos entre 5 y 14 años, llegando a cubrir, en el caso de la educación primaria, alrededor de un 90% de la población escolarizable.

Los intentos en este sentido han sido significativos pero queda aún el desafío de reducir estos índices en los próximos 10 años.

El Cuadro N° 14 muestra una estimación decreciente de la población analfabeta considerada hacia finales de este siglo.

**CUADRO N° 14**

**AMERICA LATINA Y EL CARIBE:  
ESTIMACION DEL NUMERO DE ANALFABETOS ABSOLUTOS DE 15 AÑOS Y MAS  
(Cifras absolutas expresadas en miles)**

Subregiones	Pobl.	1987 Analf.	Tasa	Pobl.	2000 Analf.	Tasa
<b>AMERICA DEL SUR</b>						
BRASIL	90.593	19.596	21,6	122.499	18.288	14,9
RESTO PAISES	87.047	8.949	10,3	116.916	7.906	6,8
<b>CENTROAMERICA Y PANAMA</b>						
PANAMA	14.896	4.289	28,8	22.454	4.242	18,9
GOLFO DE MEXICO	65.821	9.845	15,0	91.559	8.845	9,7
CARIBE ANGLOFONO	3.514	75	2,1	3.514	75	2,1
<b>REGION</b>	<b>261.871</b>	<b>42.784</b>	<b>16,3</b>	<b>356.942</b>	<b>39.356</b>	<b>11,0</b>

Nota: La estimación se realizó con un estudio de cohorte basado en las cifras de los últimos censos de población disponibles.

Para la subregión del Caribe anglofono se mantuvieron en el año 2000 las cifras de 1987; esta subregión incluye los siguientes países: Barbados, Belice, Dominica, Granada, Guyana, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica, Montserrat, San Cristóbal y Nieves, Santa Lucía, San Vicente y Las Granadinas y Trinidad y Tobago.

Ver referencia bibliográfica; pag. 59, punto (1)

El incremento en la extensión de la matrícula escolar no siempre se corresponde con un mejoramiento en la calidad de la educación, ya que quedan aún por resolver tres problemas básicos:

- 1) la dificultad que muestran los sistemas educativos para incorporar la creciente heterogeneidad de la población escolarizable,
- 2) los altos índices de repetición,
- 3) la baja tasa de repetición.

Con respecto al punto 1 se podría afirmar que la desconsideración por parte de la escuela de la diversidad de los educandos, genera en muchos casos situaciones de fracaso escolar.

El fracaso escolar sigue siendo muy alto en la escuela primaria, si bien cuantitativamente se percibe más en los primeros grados (ver Cuadro N° 15). Este hecho se genera a partir de factores exógenos al sistema educativo (alimentación deficiente, desvinculación de la escuela con la comunidad, condiciones insalubres, etc.) y de factores endógenos (inflexibilidad y/o inadecuación del currículo, materiales inapropiados si se tiene en cuenta las

características individuales y sociales del niño y de la comunidad; desvinculación de la escuela con su entorno, desigual distribución de los recursos, etc.) cuya solución no se ha afrontado eficazmente. Con frecuencia estos problemas ni siquiera han sido reconocidos por los responsables de los sistemas. Sólo se han realizado acciones paliativas y desconectadas entre sí, responsabilizando al docente para que en forma individual y voluntaria asuma la solución de este complejísimo problema.

El fracaso escolar requiere un replanteo institucional que revise sus mecanismos expulsivos, y no lo reduzca a las deficiencias de las personas.

A través de los elevados índices de repitencia y deserción se puede tener una primera aproximación a la grave problemática que presenta el fracaso escolar en la región.

El Cuadro Nº 15 nos permite observar que aproximadamente un 50% de la población matriculada en el 1er. grado en 1980 sería repitente, ya que si se la compara con la población en edad de ingreso en ese mismo año, duplica su número.

En 1987 esta proporción se redujo a un 40%, índice que sigue mostrando la gravedad de la situación.

#### CUADRO Nº 15

##### AMERICA LATINA Y EL CARIBE: EDUCACION PRIMARIA, RELACION POBLACION EN EDAD DE INGRESO CON MATRICULA DE PRIMER GRADO, 1980 Y 87

	Am. del Sur		Centroam. y Panamá	Golfo de México	Caribe Anglof.	Total
	Brasil	Resto				
<b>1980</b>						
Población en edad de ingreso	2.997.523	2.185.542	657.806	2.606.247	27.781	8.474.899
Matrícula en 1er. grado	7.002.798	3.711.910	1.041.535	4.287.171	28.717	16.131.939
Relación matr/pobl.	2,3	1,7	1,6	1,6	1,0	1,9
<b>1987</b>						
Población en edad de ingreso	3.515.583	2.448.890	765.067	2.385.222	85.485	9.200.247
Matrícula en 1er. grado	7.008.806	3.819.124	1.226.227	3.570.832	92.937	15.717.926
Relación matr/pobl.	2,0	1,6	1,6	1,5	1,1	1,7

Fuente: Encuesta SIRI-OREALC-Unesco, 1987; CELADE. Población estimada por edad simple, 1987.

Nota: Este cuadro no ofrece información sobre Argentina, Paraguay, Uruguay, Haití; para la subregión del Caribe anglófono, las cifras para 1980 se refieren solamente a Aruba, Dominica, Guyana y Santa Lucía; para 1987 se incluyen, además de los mencionados, Jamaica y Suriname.

Ver referencia bibliográfica; pag. 59, punto (1)

Se completa la información anterior con porcentajes de sobreedad registrados en los tres primeros grados durante 1987 (ver Cuadro N° 16). En la mayoría de los países consignados supera el 20% y en promedio alcanza un porcentaje de 34.

CUADRO N° 16

**AMERICA LATINA Y EL CARIBE: EDUCACION PRIMARIA, DISTRIBUCION DE LA MATRICULA ESCOLAR EN LOS TRES PRIMEROS GRADOS, SEGUN EDAD DE LOS ALUMNOS EN RELACION A LA EDAD NORMAL PARA CURSAR EL GRADO (1), 1987**

	Am. del Sur		Centroam. y Panamá	Golfo de México	Caribe Anglof.	Total
	Brasil	Resto				
<b>PRIMER GRADO</b>						
Matrícula	7.008.806	2.942.880	863.676	3.570.832	72.794	14.458.988
Porcentaje de sobreedad	39,0	29,0	26,9	17,7	4,5	30,8
Porcentaje de bajo-edad	10,4	1,3	8,5	2,1	1,9	6,3
<b>SEGUNDO GRADO</b>						
Matrícula	4.639.855	2.323.391	581.011	2.980.439	69.949	10.594.645
Porcentaje de sobreedad	45,2	35,2	36,0	23,8	7,2	36,2
Porcentaje de bajo-edad	8,5	4,8	11,2	4,9	4,1	6,8
<b>TERCER GRADO</b>						
Matrícula	3.482.035	2.088.503	475.941	2.762.620	80.467	8.899.566
Porcentaje de sobreedad	47,4	38,2	36,9	21,3	21,3	36,3
Porcentaje de bajo-edad	8,4	5,2	11,5	12,0	4,0	8,9
<b>TOTAL</b>						
Matrícula	15.130.696	7.354.774	1.920.630	9.313.991	223.210	33.943.199
Porcentaje de sobreedad	42,9	33,6	32,1	20,7	11,4	34,0
Porcentaje de bajo-edad	9,4	3,5	10,0	5,9	3,4	7,1

Fuente: Encuesta SIRI-OREALC-Unesco, 1987

(1) Se considerón dos edades como normales para cursar cada grado: la oficial de ingreso al grado y la siguiente.

(2) No incluye: Argentina, Paraguay y Perú.

(3) No incluye: Guatemala.

(4) No incluye: Haití.

(5) Corresponde a Aruba, Dominica, Granada, Jamaica y Suriname. En el caso de Jamaica, no están considerados 12.700 niños, sector privado.

Ver referencia bibliográfica; pag. 59, punto (1)

La repitencia en la mayoría de los casos constituye una etapa previa a la deserción, pues las características propias del sistema escolar propician la expulsión de los alumnos al no considerar de manera suficiente las diversidades individuales y sociales (económicas, culturales y lingüísticas).

De acuerdo con lo analizado en los cuadros anteriores la deserción

escolar se inicia desde los primeros grados de la escolaridad básica, produciéndose alrededor de los 13 años, para el promedio de los países de la región (ver cuadro N° 17), el abandono definitivo en este nivel.

CUADRO N° 17

AMERICA LATINA Y EL CARIBE: POBLACION Y TASA DE ESCOLARIZACION POR EDAD SIMPLE EN EDUCACION GENERAL BASICA, 1987

Edad (años)	Pobl. por edad spl.(1)	Total región	Amer. del Sur		Centroam. y Panamá	Golfo México	Caribe Angl.
			Brasil (2)	Resto			
6	8.843.010	55,0	21,2	68,3	42,3	90,9	90,2
7	8.780.656	86,1	73,6	92,2	80,8	99,2	97,0
8	8.637.546	91,6	83,9	94,1	85,1	100,0	96,9
9	8.427.466	93,3	88,0	95,6	84,0	100,0	98,4
10	8.674.819	84,4	54,1	91,2	84,7	100,0	100,0
11	8.366.927	87,7	81,6	93,0	79,9	92,3	89,4
12	8.505.755	82,4	77,0	85,7	76,8	86,7	95,9
13	8.311.207	75,1	72,4	78,2	65,1	76,2	92,4
14	8.408.966	64,9	59,5	70,1	53,0	67,8	85,5
15	6.356.853	45,2	49,3	47,0	39,3	27,6	32,0
Acceso a escuela (3) (estimac. mínima)		93,3	88,0	95,6	85,1	100,0	100,0
Edad en que se inicia la deserción (4)		13	10 y 13	10	14	14	15

Fuente: Encuesta SIRI-OREALC-Unesco, 1987; CELADE. Estimaciones por edad simple, 1987.

- (1) Están considerados 25 países de la región. Para tres de ellos (Montserrat, San Cristobal y Nieves, y, Trinidad y Tobago) solamente se consideró al grupo de 6-11 años.
- (2) Año 1986.
- (3) El mayor porcentaje de matriculados en un grupo de edad, en el año indicado, corresponde a la estimación mínima de acceso de ese grupo de edad, ya que algunos de los alumnos que ingresan con edades menores pueden haber desertado en años anteriores.
- (4) Momento en que deserta más de un 15% del acceso máximo.

Ver referencia bibliográfica; pag. 59, punto (1)

La resolución de las problemáticas planteadas enfrenta a los sistemas educativos con fuertes desafíos, ya que acceder a generar propuestas alternativas de funcionamiento exige replantear cuestiones internas, pero no sólo a partir de abordajes cuantitativos, sino apuntando a un mejoramiento integral de la calidad de la educación que se imparte en la Región.

### B. Aspectos Cualitativos

El tema de la calidad de educación es objeto de análisis y preocupación no sólo de las personas que se dedican a este campo sino de las autoridades

des políticas y de la sociedad en su conjunto.

Pensar en la calidad de la educación es replantear estrategias basadas en principios filosóficos, psicológicos y pedagógicos que fundamenten el objetivo de: **formar un individuo capaz de enfrentar los problemas que le plantea su medio, a través de la participación activa y creativa en los cambios necesarios para el enriquecimiento personal y social.**

Desde este punto de vista, se advierte que son varios los elementos que intervienen en la calidad de la educación: el currículo, la institución escolar, el docente, las relaciones de la escuela con la sociedad (particularmente con otros programas sociales y con los medios de comunicación) entre muchos otros.

Durante la reunión se abordaron posibles problemáticas que inciden en este amplio y complejo campo.

Entre las más importantes se destacan las relativas a:

- a) la organización de la institución escolar y los valores que en ella se viven
- b) la formación, actualización y el perfeccionamiento de los docente
- c) el aislamiento de la educación formal con respecto a la educación no formal
- d) la desarticulación de la educación formal con el mundo del trabajo
- e) la investigación educativa
- f) la estructuración y contextualización del currículum
- g) problemas y desafíos prioritarios de la educación.

A fin de establecer un diálogo coherente nos vimos en la necesidad de explicitar el concepto compartido de educación que asumimos los asistentes a esta reunión.

*Educación es un proceso dialéctico por el cual un sujeto en interacción con su medio desarrolla las capacidades que le permiten la formación de una personalidad autónoma e integrada activamente a la sociedad y cultura en que vive.*

Esta concepción de educación supone que la misma va más allá de la institución escolar tanto en el tiempo cuanto en el espacio: que el sujeto que se educa es concebido como un ser activo, participante y creativo. La autonomía que esto conlleva permite al alumno aprovechar las ofertas educativas tanto formales como no formales y participar responsablemente en la vida social.

La educación inicial y básica tienen como objetivos prioritarios el desarrollo de potencialidades individuales que permitan la autonomía

personal y en consecuencia contribuyan al bienestar social, yendo más allá de un aprendizaje específico y adaptándose a las distintas situaciones y exigencias de su medio. En síntesis, se trata de enseñar al individuo a aprender a aprender para conducir y continuar su autoeducación.

#### **a. La organización de la institución escolar y los valores que en ella se viven.**

El currículum, como propuesta o plan organizado de actividades de aprendizaje, se concreta en el ámbito de cada institución educativa, entendida como la matriz de relaciones que se genera alrededor del enseñar y el aprender.

El reconocimiento de esta matriz de relaciones interpersonales horizontales y verticales, así como del sistema de roles y funciones correspondientes, el uso del tiempo, del espacio y de los recursos, permite acceder a la comprensión de otra dimensión del problema curricular. En esta dimensión se entiende que el currículum real (o realidad curricular), el que se cumple en cada aula, en cada institución educativa, en una comunidad determinada, excede o se diferencia de los alcances propuestos en el plan curricular.

Aquella matriz incluye la definición de relaciones entre adultos y niños, entre pares (alumno-alumno, maestro-maestro); entre los distintos roles, entre las distintas jerarquías de agentes educativos, administrativos y de apoyo; entre los adultos "de adentro" y los "de afuera", los de la comunidad. De este modo se da lugar a la formación de una verdadera cultura institucional, con genuina incidencia en el reforzamiento de valores sociales vigentes, la formación de actitudes y generadora, a su vez, de un modelo de enseñar y aprender.

Así, los valores y actitudes relativos a la competencia, la solidaridad, la honestidad, la aceptación de las diferencias, la actitud democrática o, por el contrario, la discriminación o el autoritarismo, se aprenden más en la convivencia diaria institucional, ya sea en el aula, en el patio de juegos o en la puerta de entrada de la escuela, que a través del desarrollo de contenidos y actividades expresamente incluidas en el diseño curricular.

En un sentido más particular, cada institución, al generar un modelo de aprender y de enseñar, condiciona el éxito o el fracaso de las innovaciones educativas y de las acciones de perfeccionamiento docente implementadas a tal fin.

#### **Problemas:**

- Falta de reconocimiento del valor educativo de la institución, tanto por parte de los equipos responsables del macrodiseño curricular como de los protagonistas institucionales.

- Enclaustramiento de la institución educativa dentro de su propio ámbito, alejándose de la vida comunitaria, con la consiguiente ausencia de los aspectos más relevantes del entorno social como material de aprendizaje.
- Contradicción entre el currículum planeado y el currículum oculto, con la consiguiente discrepancia en relación a la valorización de los resultados de aprendizaje obtenidos.
- Funcionamiento de la institución educativa como el establecimiento, en el cual los docentes desempeñan roles estrictamente ligados a los procesos de adquisición de conocimientos y de pautas de comportamiento. Dicho establecimiento las connota como propias y distintivas, convengan o no a los intereses sociales de la comunidad concreta.
- Inconsistencia entre los valores que se dice querer transmitir por el currículum y los que se viven en la institución, como por ejemplo la participación que se busca en aquél y el autoritarismo que en general caracteriza a éstos.
- Contradicción entre los principios de la educación (democratización y prevención) y los valores que ella debe transmitir al rechazar de su seno a los niños y jóvenes con necesidades especiales, que trabajan con un ritmo diferente, dificultando así la integración de quienes poseen potencial para lograrla.

## **b. La formación y el perfeccionamiento docente**

Con respecto a las fallas en el desempeño de roles docentes, bien puede decirse que revisando la historia de la educación tal como se ha venido desarrollando últimamente, el rol tradicional del docente no se ha modificado como se esperaba, por lo menos en el plano de las acciones cotidianas. Este rol, apoyado por un modelo autoritario de institución y de sistema educativo, ha perseguido básicamente logros formales que limitan todavía acciones educativas abiertas en favor de las necesidades, los intereses y las aspiraciones del niño. El rol llamado tradicional constituye un problema que dificulta grandemente los programas de transformación de la institución educacional como tal y la adecuada "animación" del proceso de aprendizaje, preferiblemente autogestionario, que debe asumir a su debido tiempo el niño, el joven y el adulto.

Por el contrario, el nuevo rol que se le asigna al docente, al menos en nuestros países, el de líder democrático capaz de comprender al niño, la cultura familiar y la vida social comunitaria, poseedor de conocimiento actualizado, espíritu "inteligentemente crítico" con identidad profesional y auténticamente interesado en su trabajo, exige la modificación de la tradicional actitud del conductor verticalista poseedor de un cierto saber sacralizado que se empecina en transmitir.

Esto indica que el desempeño del nuevo rol exige la indagación permanente del por qué, el cómo, dónde y cuándo de cada fenómeno, a la luz

de los aportes de las ciencias y en modo particular de las ciencias de la educación, de manera que los requerimientos reales del educando encuentren el apoyo respetuoso, enriquecedor del educador. Desde las etapas de formación docente se debería encarar el problema educativo con una visión preventiva y no remedial, centrandos los esfuerzos en el potencial del aprendizaje de la persona y, de ninguna manera, en sus limitaciones. Esto es válido tanto para la población normal como para la que posee alguna limitación. La formación del docente para la educación básica y la educación especial debe enfocarse teniendo en cuenta las características evolutivas que permiten la apropiación del conocimiento en el niño con un enfoque constructivista, descartando enfoques asociacionistas y mecánicos de corte tradicional.

Conviene subrayar que una constelación de factores de diverso orden determina de alguna manera esa franca postura conservadora del docente, que continúa siendo la matriz que genera los comportamientos en el aula y fuera de ella.

Como problemas subsidiarios cabe señalar que la existencia de ciertos instrumentos de trabajo escolar facilitan la persistencia del modelo criticado. Este hecho hace preciso pasar del modelo vertical y rígido, tan generalizado aún en nuestras escuelas, a un modelo horizontal, flexible que favorezca la participación activa en sus diversas formas.

El fracaso de numerosos programas de formación profesional de capacitación, perfeccionamiento y actualización en servicio, nos estaría indicando la urgencia de cambiar de óptica y de instrumentos. Por una parte, los currículos que se han elaborado como alternativa de los viejos planes de estudio ofrecidos por las escuelas normales, no han permitido alcanzar en muchos países, ni los objetivos de excelencia académica, ni la calidad profesional tan afanosamente buscados a la luz de las nuevas filosofías de la educación. Tampoco se ha resuelto este problema con la decisión adoptada por algunos países de la Región en el sentido de transferir a un nivel universitario la formación de docentes.

Lamentablemente, no se cuenta con estudios científicos, rigurosamente formulados, que brinden una evaluación adecuada y permanente de los cambios esperados.

La rigidez del calendario, que todavía impera como una suerte de reglamento de las acciones extra-programáticas en la mayor parte de nuestros países, es otro de los instrumentos que el sistema esgrime, desde una óptica conservadora, para operar de modo directo o indirecto como una de las tantas barreras de contención. La libertad para la creación y la recreación constante que se espera del maestro, tanto en el nivel inicial cuanto en el nivel básico, encuentra demasiado a menudo en la rigidez del calendario un lugar de ruptura entre la teoría y la práctica. El calendario escolar con señalamientos rígidos, así como el "horario mosaico" que subyace en la mayor parte de las planificaciones didácticas, configuran recursos evidentes del ejercicio autoritario del poder en la institución, abonados por la burocracia educacional en aumento. Estos instrumentos se conjugan, cabe subrayarlo, con la persistencia de esas posturas conservadoras que impiden el desempeño de roles diversos.

El señalamiento que a modo de mero ejemplo acabamos de formular, salvo por su restricción enumerativa, de ninguna manera significa dirigir la crítica de los problemas en una línea mecanicista de erradicación automática de los defectos, ni en posturas populistas o anarquizantes de la institución y sus modos de accionar que la lleven a situaciones agónicas, que, lejos de favorecer la modificación y el enriquecimiento del nuevo rol, podrían malograrlo. Bien se dice que el niño, así como necesita un amplio campo de libertades para su expresión personal vital, necesita también de límites a su accionar independiente que favorezcan una adaptación flexible, crítica y reconstructiva de su vida personal y colectiva.

Por último, necesitamos hacer referencia a una de las cuestiones de mayor envergadura que en muchos países latinoamericanos ha pasado a ser, de una gran conquista gremial, un problema de retardación de los cambios que los avances científico-tecnológicos reclaman con celeridad: las interferencias, no siempre racionales y aceptables para la población, del sindicalismo de cierto corte corporativo.

En los últimos tiempos, los planes operativos de lucha en favor de mejoras salariales, de jornadas completas de trabajo y otros múltiples problemas de orden gremial esgrimidos por los sindicatos de varios países, han transitado por caminos que no consideran las necesidades de transformación, modernización y mejora en la calidad de la educación.

### **c. El aislamiento de la educación formal con respecto a la educación no formal y la influencia de los medios de comunicación social (MCS)**

La institución escolar existente en los países latinoamericanos no asume hoy su vinculación con los agentes educativos no formales; es parte de su función procesar todos los elementos que provengan de estos medios, integrándolos creativamente a su proyecto educativo, problema no resuelto todavía.

Se desaprovecha así la posibilidad de confrontar sus propios valores con los provenientes de la familia y de otras instituciones sociales, políticas, religiosas, culturales, recreativas, etc. y los transmitidos por los medios mismos de comunicación social (prensa, radio, televisión, literatura popular).

Es una tarea no encarada por la escuela la de convertirse en un lugar de confluencia de las formas de conocimiento provenientes de otras fuentes de información y comunicación. La influencia de los medios de comunicación social en la población escolar en particular y en la sociedad en general, hace imprescindible que la escuela asuma una tarea de retroalimentación crítica de la información recibida a través de ellos.

La institución escolar no toma conciencia de que debe recoger los

mensajes de los medios, ni tampoco de la forma en que estos mensajes legitiman determinados valores y marginan otros, ni por qué lo hacen. La escuela tiene que asumirse como productora de comunicación social. De hecho la escuela funciona como una instancia de comunicación social, con una manera de incidir en el medio. Este potencial comunicador de la escuela debe ser asumido explícitamente con toda la responsabilidad de su tarea de elaboración crítica, en función de formar sujetos socioculturales preparados para la participación social y conciente de que los espacios que ella no asuma serán ocupados por otros agentes. En este sentido, debe propiciar actividades tendientes al desarrollo de habilidades para la decodificación y análisis crítico de los mensajes masivos, como condición necesaria para la participación democrática.

Todo lo expresado conlleva a un replanteo didáctico no realizado aún, pues si bien la enseñanza de la lengua escrita es prioritaria, la escuela no se ha abierto a los otros lenguajes sociales como el de los medios audiovisuales, el de la informática, etc. enseñando a leerlos críticamente, integrarlos, transformarlos y reproducirlos.

#### **d. La incidencia de la educación formal en el mundo del trabajo.**

La sociedad actual, tan compleja y dinámica, requiere de la escuela la actualización de los contenidos y metodologías acordes con los avances culturales y científico-tecnológicos. Estos últimos, organizados a partir de una estructura curricular flexible, pueden contribuir a lograr una efectiva y real inserción del alumno en el mundo del trabajo.

El replanteo se inicia al considerar, a la "educación en y para el trabajo", como un factor de desarrollo del alumno, como un hilo conductor que debería atravesar todo el proceso educativo.

En este sentido, sería conveniente incluir contenidos y habilidades diversificadas, de manera de proporcionar al niño un espectro amplio de experiencias en el mundo del trabajo. Por otra parte la concertación con empresas productivas de la comunidad, permitiría el desarrollo conjunto de estas acciones educativas. Una situación muy común en las clases populares es la inserción temprana de los niños y jóvenes en el mundo del trabajo. Los sistemas educativos propios de nuestros países, en lugar de capitalizar estos aprendizajes, expulsa a estos sectores del circuito educativo.

En general el tema que relaciona la escuela con el mundo del trabajo en nuestras instituciones educativas se soslaya o se presenta como una relación mucho más restringida: formación para el trabajo. Este especial punto de vista en el análisis del problema puede llevar hasta una formación para un determinado oficio.

Puede ser útil a los alumnos, especialmente a aquellos de clases populares, salir de la educación básica con una capacitación mínima en un oficio.

Esto exigiría, en la elaboración de la propuesta curricular, que se tomaran las provisiones necesarias para evitar que esta línea de acción sirviera solamente para consolidar la división entre la preparación académica y laboral, por un lado, y entre actividades científicas y técnicas, por el otro.

En algunos currículos de educación básica y especial se señala la importancia de la inclusión de este enfoque, con el objetivo de contribuir a la orientación vocacional de los alumnos. No es habitual, sin embargo, que se exploren distintos tipos de ocupaciones sociales (oficios, profesiones, actividades artísticas, de investigación, etc.) a partir de las cuales se puede reflexionar sobre los aspectos técnicos y sociales de cada uno de ellos, tales como: qué se produce, de qué manera, por qué, para quién, etc.

Pensamos que sería muy útil para los alumnos conocer y comprender desde la escuela la realidad del trabajo actual, los aspectos técnicos de esos trabajos, como por ejemplo las tecnologías utilizadas y los principios científicos aplicados, así como también los aspectos sociales (quiénes son los que trabajan, el destino social del producto de su trabajo, cómo vive el trabajador, qué efectos tiene su trabajo sobre la población, etc.)

Este análisis modificaría el enfoque de la relación de la escuela con el mundo del trabajo: se evitaría caer en el error de convertir a la escuela en una productora de mano de obra calificada y se incluiría, por último, la necesidad de relacionar las otras áreas que integran el currículum escolar.

En síntesis, vemos así una posibilidad de mayor vinculación entre escuela y realidad social.

#### **e. La investigación educativa.**

A pesar de que es mundialmente reconocido el valor de la investigación como factor clave para el desarrollo científico, tecnológico y educativo de un país, y de que se han hecho algunos esfuerzos por mejorar la capacidad investigativa en la región, esta es un área de poca prioridad. Quizá, la investigación educativa ha sido la más descuidada y la que cuenta con menos asignación presupuestaria a nivel nacional y dentro de las universidades e institutos de investigación de la región.

Utilizada adecuadamente, la investigación podría contribuir de manera significativa a mejorar la calidad de la educación, pero en la actualidad adolece de muchos problemas entre los que podemos enumerar los siguientes:

- \* La mayoría de las investigaciones educativas que se realizan, estudian aspectos periféricos de la educación tales como la economía y la sociología, pero pocos esfuerzos se están realizando por investigar lo que ocurre en el interior de la institución educativa y de las aulas; tampoco

se ha estudiado suficientemente la efectividad de las diferentes modalidades curriculares, metodologías, recursos didácticos y en general las innovaciones puestas en práctica.

- \* En la mayoría de los casos, las investigaciones son realizadas por personas ajenas al proceso educativo y los resultados raramente benefician a quienes están en la práctica cotidiana. Además se usan de una manera muy generalizada paradigmas tomados de las ciencias naturales que distorsionan el proceso y los resultados y dejan de lado las variables cualitativas más importantes del proceso.
- \* Los programas de formación docente no incluyen la investigación como área prioritaria para desarrollar en los futuros educadores una actitud investigativa hacia su trabajo y una visión más objetiva de la profesión.
- \* Faltan en la región instituciones de investigación y desarrollo educativo dedicadas a ensayar nuevas modalidades y metodologías a nivel micro, que orienten a los docentes y a quienes toman decisiones.
- \* Los resultados de las investigaciones no se difunden entre quienes podrían hacer uso de ellos o se publican en forma no adecuada para los diferentes tipos de usuarios: políticos, educadores, etc.
- \* Muchos proyectos no incluyen una dimensión investigativa y/o evaluativa que sirva para determinar su efectividad y posibilidad de uso más amplio dentro del sistema.
- \* Por lo común la investigación educativa difícilmente incluye dentro de ella la participación de las personas directamente relacionadas con los problemas: directivos, profesores, padres de familia, etc.
- \* Muchas veces se aplican de manera equivocada metodologías de investigación a raíz de que se las desconoce (como es el caso de la investigación-acción).

#### **f. La estructuración y contextualización del currículum.**

Hemos considerado como uno de los elementos importantes en este análisis la estructuración del currículum, ya que él opera como nexo entre la sociedad y la cultura por un lado y la educación por el otro entre el conocimiento social y la cultura y el aprendizaje de los alumnos; todo ello inserto en una institución escolar y su contexto socio-cultural.

Este análisis nos enfrenta con múltiples problemas que surgen de la interacción de los elementos que están presentes en el currículum y que lo contextualizan: los contenidos; las tecnologías aplicadas; los aspectos didácticos del desempeño docente; la infraestructura y el equipamiento; los textos y materiales educativos; la evaluación y las características individuales de los

alumnos, entre otras.

Las dificultades de adecuación curricular que muestran los Sistemas Educativos no sólo se reducen a los aspectos técnico-pedagógicos, sino también a la desconsideración de aquellos referidos a las particularidades que presentan los grupos sociales marginales.

Los niños pertenecientes a estos grupos se ven afectados por factores contextuales, tales como los siguientes: empleos de baja retribución en la familia; viviendas precarias y escasez de servicios básicos; falta de atención sanitaria adecuada y de acciones oportunas de prevención y detección temprana de enfermedades; falta de atención y orientación a la madre gestante y lactante; inestabilidad y desintegración del grupo familiar; etc.

La compleja problemática descrita anteriormente puede traer consecuencias difíciles de revertir: altas tasas de morbi-mortalidad de la población infantil; estado persistente de desnutrición, fundamentalmente en niños menores de seis años; bajo rendimiento en el aprendizaje escolar y dificultades de adaptación a las exigencias del Sistema Educativo.

Con frecuencia, desde el nivel central, se deciden las políticas, se diseñan los currículos y los materiales didácticos sin tener en cuenta condiciones regionales y locales. Este tipo de política educativa responde más -aunque no de una manera muy relevante y eficiente- a las necesidades de los grupos más favorecidos social, económica y culturalmente y deja de lado las necesidades y características de otros más desprotegidos y marginados. Este es uno de los factores que contribuyen a la deserción, repitencia, bajo rendimiento de los alumnos, baja calidad del proceso educativo y baja motivación de los educandos y docentes.

Un problema muy generalizado en la región es el modelo curricular único, centralizado, rígido y homogeneizante de escuela básica que no permite la adecuación a realidades más inmediatas al niño. Este modelo curricular tampoco responde a las necesidades individuales y sociales de los diferentes grupos (en particular los que viven en zonas rurales, zonas urbano-marginales, indígenas y de los desplazados por problemas políticos o desastres naturales), niños con necesidades especiales, con problemas de aprendizaje, etc.

Los objetivos y contenidos de los programas no se organizan en torno a una problemática real diagnosticada participativamente en el seno de la comunidad nacional o provincial. Generalmente están desactualizados con relación al saber científico vigente en la sociedad, ya que fueron elaborados hace varias décadas, dejando por fuera los avances realizados en los distintos campos.

A estos problemas también se agrega el hecho de que generalmente existe un modelo único de formación docente que excluye la preparación especializada para trabajar con este tipo de grupos, problema que se agudiza por la existencia, cuantitativamente importante en países de la región, de escuelas unidocentes en las cuales trabajan maestros no preparados específicamente para esa situación.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje no siempre guarda relación con la teoría curricular sustentada; se responsabiliza únicamente al alumno de los resultados de este proceso y no se tiene en cuenta la participación de todas las personas involucradas, dejando al maestro la decisión de la promoción del alumno.

Los recursos para el aprendizaje (materiales concretos, impresos en todas sus formas y audiovisuales) que constituyen elementos fundamentales en el proceso educativo, en general no se adaptan a los diferentes niveles ni estilos de aprendizaje, ni reflejan la realidad inmediata del alumno.

Dentro del tema de recursos en el aprendizaje no podemos dejar de analizar el impacto de las nuevas tecnologías en el campo de la educación y sus consecuencias, ya que su paulatina incorporación ha producido una verdadera revolución.

Indudablemente sus posibilidades son enormes. En muchos casos no dejan de estar añadidos a la didáctica, dado que se trata de aportes no nacidos en el marco de la investigación pedagógica. En realidad son proyecciones, en la educación, de contribuciones de otros campos científicos como por ejemplo la ingeniería, la electrónica, etc., lo que explica, en parte, la falta de integración que se aprecia desde los niveles de planeamiento hasta los de conducción.

Por último creemos importante destacar que el problema de los medios en educación tiene una doble perspectiva:

- \* sus posibles usos pedagógicos, y
- \* el papel que juega la escuela en una sociedad altamente condicionada por las nuevas tecnologías.

Muchos países carecen de materiales didácticos apropiados. Además las prácticas culturales y sociales no son valoradas como medio en el aprendizaje escolar ni como base para el diseño, elaboración y evaluación de los materiales educativos.

Por otro lado, tampoco se utilizan de una manera adecuada los recursos humanos del medio -ancianos, jóvenes y niños mayores- en la ejecución de los programas educativos.

Algunos de los problemas más acuciantes que muestran los países latinoamericanos como consecuencia de la inadecuación curricular se podrían sintetizar de la siguiente manera:

- \* Inadecuación de los diseños a las demandas científicas y tecnológicas, con la consiguiente acumulación de información desligada de actividades concretas sobre la realidad.
- \* Ausencia de propuestas curriculares que propicien aprendizajes significativos hacia el mundo del trabajo.
- \* Adopción de modelos curriculares de países desarrollados sin la debida evaluación y adaptación a la realidad nacional.

- \* Inadecuación de los currículos, generalmente rígidos, a las características de las culturas regionales, comunidades indígenas, zonas de conflicto social agudo y niños con dificultades de aprendizaje.
- \* Poca o ninguna participación de la comunidad educativa en las decisiones y acciones de la escuela.
- \* Ausencia de materiales didácticos adecuados por su costo y calidad, ya que no estimulan en el niño la creatividad, participación y espíritu crítico.
- \* Insuficiente conocimiento de las posibilidades de las nuevas tecnologías como recursos educativos y de su incorporación a la planificación escolar.
- \* Falta de recursos humanos capacitados para el uso de las nuevas tecnologías.
- \* Propuestas curriculares que permiten la supervivencia de sistemas de evaluación centrados en los productos de aprendizaje y en algunos casos el ejercicio arbitrario del poder. Estas características redundan en el aumento de los índices de repitencia y deserción.
- \* Presencia excesiva de políticas centralizadoras que dificultan la solución adecuada de los problemas educativos locales y regionales.

### **g. Problemas y desafíos prioritarios de la educación**

Los gobiernos de los países de la región demuestran, sin duda, una gran preocupación por la educación y, aunque se proponen experiencias innovadoras, existen aún los siguientes desafíos que presentamos como problemas:

- Reconocer la autonomía relativa de las instituciones escolares, descentralizando progresivamente funciones que burocratizan su funcionamiento.
- Favorecer la integración de la institución escolar con la vida comunitaria, incorporando los aspectos más relevantes del entorno social como material de aprendizaje.
- Revisar críticamente el modelo de formación y perfeccionamiento docente, tendiendo a su repercusión en la modificación de la relación tradicional docente - alumno desde un modelo vertical y rígido hacia un modelo horizontal y flexible.
- Adecuar la formación y perfeccionamiento docente a las exigencias de las prácticas pedagógicas.
- Vincular la educación formal con la no formal y reconocer e incorporar la influencia de los medios de comunicación social, recogiendo los mensajes de dichos medios para replantear la propuesta didáctica.

- Flexibilizar las estructuras curriculares, para contribuir a una efectiva y real inserción del alumno en el mundo del trabajo, de modo de no producir mano de obra calificada sino de vincular a los estudiantes con las tecnologías utilizadas, los principios científicos aplicados y los aspectos sociales del trabajo.
- Generar canales de investigación que se pongan al servicio del aumento de la calidad de la educación, indagando lo que sucede en las instituciones escolares y transfiriendo los resultados de este análisis a los propios actores del sistema educativo.
- Incluir programas de capacitación docente en investigación, centrados en el desarrollo de nuevas modalidades y metodologías a nivel micro, que orienten a los mismos docentes y a quienes toman decisiones.
- Generar políticas multisectoriales de atención integral al niño de las áreas marginadas, y de decisiones gubernamentales que den la posibilidad de enfrentar los problemas que afectan a la infancia en forma concertada y coherente.
- Promover niveles de decisión política en el sector educación. A pesar de la demanda social y del reconocimiento de muchos administradores, padres de familia y comunidad en general sobre la importancia y la necesidad de la educación.
- Aumentar la cobertura del nivel inicial, ya que la oferta no abarca más que un 15 o 20% de los niños entre 0 y 6 años.
- Elevar la remuneración de los maestros en casi todos los países de la Región, los maestros de educación inicial son los que ganan los más bajos salarios. Por esta causa, la rotación del personal es frecuente y los cursos para docentes son ineficientes si se tiene en cuenta la poca especialización de los asistentes y su escasa permanencia en los cargos.
- Formular una legislación referida a los derechos y a la asistencia del niño. Algunos países adolecen de ella con respecto al niño, y es por eso que no hay respaldo para exigir presupuestos que permitan desarrollar programas y acciones. En otros países en donde hay dicha legislación no se logra ponerla en práctica porque no hay voluntad política para ello.
- Adecuar las propuestas curriculares al medio y a las necesidades de los niños, haciéndolas flexibles y diversificadas de acuerdo a la realidad donde se aplican. En algunos países donde se inició la adecuación curricular, falta pasar de la etapa experimental con coberturas pequeñas a la generalización de dichas experiencias.
- Integrar la acción de las instituciones que actúan aisladamente sobre el niño, la familia, la comunidad, por ejemplo los servicios de salud, instituciones especializadas, sector de educación, instituciones privadas.
- Articular la formación de la educación inicial y básica. Se requiere articular los dos niveles, lo cual no implica subordinar uno al otro, sino

respetar la funcionalidad y objetivos de cada uno. Esta articulación sin duda permitirá:

- . integrar al educando con su contexto familiar y comunitario,
- . asegurar la continuidad de las acciones tomando como eje al niño,
- . garantizar la secuencia de contenidos y procesos, estimulando la interacción entre maestros y niños pertenecientes a los niveles de educación inicial y básica,
- . reforzar el proceso de socialización del niño,
- . consolidar la participación de los padres de familia,
- . potenciar el uso de recursos para el aprendizaje,
- . consolidar los mecanismos de coordinación y complementación de los servicios educativos con los de otros sectores e instituciones.

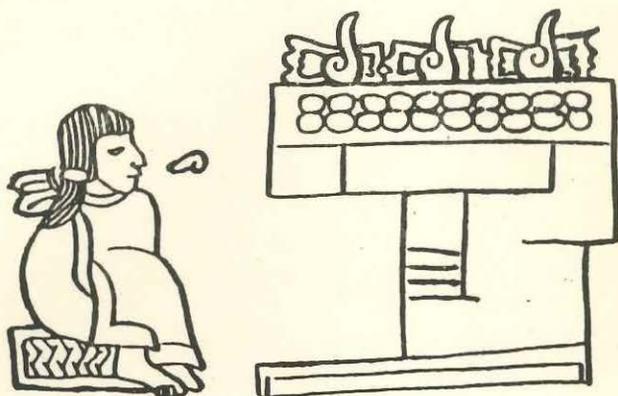
Tomando en cuenta los problemas de naturaleza social y económica que afectan a la salud, al estado nutricional, al desarrollo físico, social y afectivo de los niños, se reconocen como necesidades las siguientes:

- a) que se defina como prioridad nacional la atención y al defensa de los derechos de los niños;
- b) que los programas dirigidos a la niñez sean vistos con absoluta prioridad, sobre todo para los niños de las áreas urbanas marginadas, rurales e indígenas;
- c) que los programas sean diseñados con un enfoque global, integral, atendiendo articuladamente a todas las necesidades del niño en su comunidad.

### **Referencias bibliográficas:**

- (1) Schiefelbein E., Tedesco J.C., Ruiz de Lira R. y Peruzzi S. **"La enseñanza básica y el analfabetismo en América Latina y el Caribe: 1980-1987"**. Artículo publicado en boletín N° 20 Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Unesco-OREALC. Santiago, Chile, Diciembre de 1989.
- (2) Comisión económica para América Latina y el Caribe. **"Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe"**, edición 1989. Publicación de las Naciones Unidas.
- (3) Corvalán, Ana María. **"El financiamiento de la Educación en período de austeridad presupuestaria"**. Compilación Unesco-OREALC. Santiago, Chile, 1990.

# innovaciones educativas



# instituciones educativas



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

# experiencias

ARGENTINA

## Proyecto de Rescate de Experiencias Educativas

*Uno de los programas de acción que integran el Plan de Perfeccionamiento Docente desarrollado en la Provincia de Entre Ríos, el Proyecto de Rescate de Experiencias Educativas, responde al interés manifiesto de los docentes por "compartir, conectarse con colegas de la zona y encarar grupalmente la resolución de dificultades".*

*Actúa como generador de esta experiencia, a partir de una actitud de revalorización de la práctica docente, el Consejo General de Educación de la citada Provincia, como autoridad del sistema.*

### Antecedentes

En el mes de octubre de 1988, el Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos crea la Comisión de Perfeccionamiento Docente, con la responsabilidad de diseñar, poner en marcha y evaluar un plan destinado a todos los docentes de la Provincia en sus diferentes niveles y modalidades.

Los objetivos que se proponen son:

- Avanzar hacia la democratización de la escuela, trabajando la globalidad de los problemas que el

docente enfrenta, desde las relaciones sociales que se generan en la escuela, hasta aquellas vinculadas con la comunidad;

- Procurar que el docente recupere en su tarea los distintos aspectos que hacen a su función, es decir: al trabajador, al intelectual y al profesional;
- Trabajar en conjunto, los docentes y los responsables del plan, propiciando nuevas formas de relación, trabajo e intercambio.

Para su logro se comenzó realizando, durante los meses de octubre y noviembre del citado año, veinticuatro encuentros con docentes del nivel primario, y en algunos casos de nivel inicial, que atienden población escolar urbano-marginal y rural. Participaron de los mismos 2300 maestros, pertenecientes a 437 escuelas ubicadas en doce de los dieciséis departamentos de la provincia.

La convocatoria y la organización variaron en cada departamento, pero el estudio de la demanda planteada por los docentes giró sobre tres núcleos problemáticos de acción:

- problemáticas referidas a la gestión,
- problemáticas de formación teórico-metodológicas,
- problemas de necesidades prioritarias.

## Fundamentación

Los lineamientos técnico-políticos en los cuales se sustenta la

Los encuentros teórico-prácticos (talleres) fueron la metodología de trabajo elegida.

De este modo se cubrió una etapa diagnóstica, que sirvió para perfeccionar el Plan de Perfeccionamiento Docente, integrado por diversos programas:

- Lectura e intercambio,
- Expresiones creativas en la escuela,
- Oralidad y escritura en el proceso de la expresión y la comunicación, y
- Rescate de experiencias educativas.

Los programas del Plan se presentan articulados. No constituyen unidades encerradas en sí mismas, sus objetivos se complementan y potencian, posibilitando la generación de otros.

El Consejo General de Educación, en calidad de autoridad del sistema, actúa como generador de este último programa -que aquí analizaremos particularmente- a partir de una actitud de revalorización de la práctica docente.

Cumplido previamente un proceso diagnóstico abierto y participativo, la responsabilidad del planeamiento del Proyecto y su desarrollo fueron asumidos por la Comisión de Perfeccionamiento Docente.

propuesta, establecidos prioritariamente por la conducción educativa

para orientar su gestión, son:

- La transformación del sistema educativo.
- El desarrollo de la educación básica popular.
- La revalorización de la identidad regional y nacional.

Además, se concibe a la educación como "ámbito esencial de transmisión, consolidación, creación y re-creación de la cultura nacional y popular".

Aquí se advierte que se reconoce a la escuela su capacidad de actuar como espacio de re-creación cultural. Allí está el docente, poniendo en juego su habilidad

para producir respuestas originales, aún a costa de las limitaciones institucionales que lo restringen.

A juicio de sus promotores, estas condiciones se verán enriquecidas si se desarrollan mecanismos horizontales de comunicación y difusión de experiencias.

Al realizar el diagnóstico que dió lugar al Proyecto, los mismos docentes expresaron su interés por "*compartir, conectarse con colegas de la zona y encarar grupalmente la resolución de dificultades*".

A esto se suma la misma concepción de aprendizaje que, pedagógicamente, sostiene la gestión, según la cual éste es un "*proceso constructivo, permanente y solidario*".

## La Innovación

### INTENCIONALIDAD MANIFIESTA

Al diseñar el Proyecto, la Comisión de Perfeccionamiento Docente, se propuso los siguientes objetivos:

- \* Generar un ámbito de participación pedagógica.
- \* Posibilitar el conocimiento e intercambio de experiencias educativas.
- \* Incentivar la expresión reflexiva, crítica y creativa.

\* Difundir experiencias valiosas por su vigencia y significación.

\* Modificar los celos, el egoísmo y la mezquindad en la práctica docente.

Agrega como fundamentación que "*el exponer y compartir con colegas experiencias que se consideran significativas dentro de la historia profesional de cada uno, implica romper el aislamiento, valorar el trabajo del otro, reflexionar sobre la tarea escolar, profundizar problemas pedagógicos y re-encontrarnos en una actividad constructiva acortando la distancia y ahondando la conexión entre teoría y práctica*".

## COMPONENTES QUE LA CONFORMAN

Ante la necesidad de contribuir a superar los temores e inhibiciones producidas por el desafío de escribir y exponer las experiencias, el Proyecto recurre a:

**\* Cartillas de Comunicación**, que cumplen fundamentalmente las funciones de sensibilización y difusión.

La primera etapa de sensibilización se desarrolla en función del supuesto de que "todos tenemos algo que contar, pero se presentan dificultades al tratar de hacerlo, por lo cual es importante que juntos superemos los miedos y las inhibiciones, analizando los obstáculos, exponiéndolos, confrontando, generando respuestas y debatiendo sobre la práctica escolar cotidiana".

**\* Talleres de Apoyo a la Escritura**, en los que grupalmente se comentan y redactan los informes, con pautas previamente establecidas como un modelo alternativo para ser ampliado y enriquecido. En los Talleres los integrantes no sólo reflexionan, cuestionan y proponen, sino que se genera, además, un espacio de encuentro y pertenencia. Los participantes desempeñan, en forma alternativa, diferentes roles: son expositores, receptores, analistas y dinamizadores, partícipes de una actividad que los involucra.

"Partimos de reconocer que sólo la comunicación con los otros (mis colegas), el intercambio y la

reflexión conjunta, pueden propiciar un avance en la elaboración de un conocimiento pertinente a nuestra profesión y en relación a nuestras necesidades y problemas.

Pero siendo realistas, nos atrevemos a contar 'todo' lo que sucede en 'nuestra aula' (logros, dificultades, ansiedades, inseguridades, éxito en el ensayo de una nueva estrategia, dudas al enfrentar situaciones que nos superan...). Además, estamos siempre dispuestos para receptionar lo que pueden transmitirnos nuestros colegas. Creemos que la comunicación de estos 'saberes prácticos' aporta a un mejor análisis y comprensión de la tarea que compartimos".

**\* Jornadas Finales de presentación de los trabajos.**

La dinámica y producción de la tarea en las comisiones formadas en los encuentros finales de intercambio requirió la formación de coordinadores interiorizados de los propósitos y metodologías de los Programas. Estos coordinadores forman parte del ámbito educativo del departamento, y así participan directores y vicedirectores de escuelas, profesores de institutos de formación, maestros de grado y miembros de la Comisión de Perfeccionamiento Docente.

De esta forma se intenta concretar el objetivo de formar recursos humanos en la zona, para apuntalar proyectos futuros y propiciar actividades de autogestión.

## EXTENSION Y ALCANCE DE LA INNOVACION PROPUESTA:

A modo de experiencia inicial, durante 1989, el Proyecto abarcó exclusivamente el Departamento Victoria. A las jornadas finales, realizadas en el mes de octubre de ese año, asistieron alrededor de trescientos docentes.

Actualmente, se mantiene el Proyecto en ese departamento y se encaró su implementación en la ciudad de Concordia, en la que se designaron dos coordinadores que mantienen contacto presencial y por correspondencia con la Comisión Central.

## NORMATIVA QUE ACOMPAÑA A LA INNOVACION:

A raíz del carácter promocional del Proyecto, no se requieren instrumentos normativos para su aplicación.

## DISCURSO PEDAGOGICO (marco teórico)

### *Concepción de CURRICULUM:*

Al concluirse la primera experiencia del Proyecto, en Victoria, algunas conclusiones importantes profundizaron el diagnóstico de la situación profesional docente. Así, los trabajos presentados evidenciaban que:

- a) los docentes "creían estar cambiando", pero, en realidad, no hacían más que exponer algunas muestras de didáctica

"activa", con contenidos apenas actualizados y modificaciones pedagógicas más formales que reales;

- b) sólo tres de ellos (10% del total) eran firmados por dos maestros, siendo todas las demás producciones aisladas e individuales; y
- c) la fundamentación teórica de las experiencias era, por demás, insuficiente.

Ante esto, la Comisión de Perfeccionamiento Docente imprimió algunas modificaciones al segundo ciclo del Proyecto, actualmente en ejecución.

Ahora se propicia, en efecto, la elaboración de proyectos grupales de innovación didáctica, que deben ser aplicadas e incluso, evaluadas, antes de las jornadas presenciales, en las que se presentan los informes.

Además, para profundizar su sustento teórico, se busca aprovechar los aportes del Proyecto de Lectura e Intercambio, desarrollado simultáneamente.

Aquí puede reconocerse, entonces, que, en relación con la problemática del currículum, el Proyecto analizado sirve a la doble acepción del concepto reconocido por Stenhouse;

- a) como marco de análisis de las prácticas realizadas, y
- b) como nuevo esquema o proyecto de enseñanza.

A no dudar, con la nueva metodología implementada en esta acción de perfeccionamiento docen-

te, se está contribuyendo de hecho al desarrollo del currículum en este segundo sentido.

#### **Concepción de APRENDIZAJE:**

Atento a lo enunciado, se advierte que el Proyecto es consiguiente, en su praxis, con el concepto de aprendizaje declarado como principio.

*Al respecto, se asume que el docente, igual que el alumno, aprende de su práctica, de la reflexión sobre la misma, del intercambio solidario, de la resolución colectiva de las dificultades. etc.*

#### **Concepción de CONOCIMIENTO:**

Aquí resulta evidente que "el conocimiento" con el que se trabaja, no es "externo" a quienes quedan involucrados en el mismo.

*A diferencia de las prácticas de "transmisión" convencionales, es el propio saber ("saber hacer", "saber pensar") el que se analiza, en situaciones sociales, para lograr, a partir del intercambio, su re-significación.*

#### **Concepción de ROL DOCENTE:**

Acorde con las anteriores concepciones, al docente se le reconoce en este Proyecto un rol casi negado en la institución educativa tradicional: *el de productor de conocimientos.*

Así se afirma, consecuentemente, su propia capacidad profesional, superándose la habitual representación del maestro como dependiente y necesitado de "orientación". Para este Proyecto, "alentar el desarrollo de sus recursos técnicos" no es sinónimo de "dirigir".

## **Implementación de la Innovación**

### **ORGANIZACION DE ESPACIOS DE PARTICIPACION EN LA IMPLEMENTACION**

A medida que se consolida en sucesivos ciclos de implementación, se amplía la convocatoria a la participación.

Actúan en la coordinación conjunta de esta segunda etapa del Proyecto:

- a) los supervisores, como nexos con las unidades escolares, y

- b) los Servicios de Ayuda Interdisciplinaria educativa (ex-gabinets psicopedagógicos)

con lo cual se amplía el ámbito de responsables institucionales.

### **DIFUSION DE LA INNOVACION**

A las cartillas elaboradas para la comunicación con las

escuelas, se sumó la difusión a través de la prensa, la radio y afiches especialmente elaborados.

## PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Resulta interesante destacar que este Proyecto, definido como de perfeccionamiento docente, puede ser considerado como proyecto de innovación curricular, pues ambas son facetas de una misma realidad, que se ubican dinámica y dialécticamente.

"En cuanto a este tema del perfeccionamiento docente, innegablemente vinculado a las concepciones del aprendizaje y del rol del docente, no resulta redundante reiterar que:

- a) En el modelo tradicional de trabajo en curriculum, el perfeccionamiento docente es paralelo a las propuestas de innovación y, fundamentalmente, orientativo. Así, destinado a alguien que "no sabe", se preocupa por la enseñanza, consistente, sobre todo, en la transferencia de técnicas. Asumiendo como posición a-priori que "a los docentes no les gusta la teoría", su presentación y discusión es evitada. A todo el sistema lo impregna un tono paternalista que neutraliza su contenido autoritario.
- b) En el nuevo modelo pedagógico emergente, el perfeccionamiento docente es un componente intrínseco de cualquier acción y resulta una consecuencia ineludible ("siempre se aprende", "el modo de trabajo es un modo de aprendizaje que

se transfiere", etc.); se desarrolla a partir de los aportes y emergentes grupales (representaciones y prácticas pre-existentes); se preocupa por develar supuestos y arribar a la conceptualización; considera que las prácticas docentes se irán modificando a raíz de su consideración crítica; se promueve, en el funcionamiento normal de la organización escolar, la institución de talleres de discusión profesional auto-generados, etc." (Lic. Ana María Soppi de Cerruti- "Análisis comparado de los Proyectos de Innovación-Región N.E.A.")

## REFORMAS DE TIPO ORGANIZATIVO O ADMINISTRATIVO

Dado la naturaleza del Proyecto, no han sido necesarias reformas de este carácter.

## MECANISMOS CONSIDERADOS PARA LA EVALUACION

"Es evidente y generalizada la falta de previsiones, consecuentemente con la histórica tendencia del planeamiento a postergar y no desarrollar estrategias con este fin.

Algunos avances se han registrado allí donde la evaluación no es visualizada como un proceso paralelo o posterior, sino como una función intrínseca a la implementación que va dando elementos para la misma formulación del proyecto, como ocurre en el Proyecto de Rescate de Experiencias". (Lic. Ana

*María Soppi de Cerruti-Análisis comparado de los Proyectos de Innovación-Región N.E.A.)*

La evaluación surge, en este caso, de las opiniones formuladas por los mismos participantes. Así, se encuentran expresiones como las siguientes:

- "Es importante el Rescate, porque se revaloriza el rol

docente y su práctica".

- "Aprendemos a escucharnos, dejamos de lado el individualismo".

A juicio de los coordinadores "los propósitos planteados en un principio fueron satisfactoriamente cumplidos: las opiniones de los docentes avalan esta afirmación".

## Efectos de la Innovación

"Si bien el Proyecto no se ha planteado la necesidad de una reformulación de los significados del "currículum", por el carácter de sus aportes incide, de hecho, sobre su desarrollo. Al propiciar la elaboración, aplicación y evaluación de proyectos grupales de innovación didáctica, está impactando el modelo curricular vigente, en la medida en que tiende a superar la conducta aislada, dependiente y acrítica del docente en el trabajo didáctico; transfiere y le reconoce al docente capacidad profesional de fundamentación y decisión en ese campo; incorpora la evaluación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje como un insumo del proyecto.

Un indicador de innovación en la concepción del Rol Docente es, precisamente, la representación que se tiene del docente y, como consecuencia, el lugar que se le asigna en la estructura de decisiones. Aquí no estamos pensando, exclusivamente, en la decisión de nivel político, sino, sobre todo, en la de nivel profesional, pues hasta esta

dimensión es negada en el trabajo que históricamente se ha desarrollado. Ya no basta la supuesta "representación" de los docentes asumida por personas que, en la mayoría de los casos, son designados por las autoridades. Asumir el reconocimiento del docente como un participante calificado tampoco es compatible con la estrategia de enunciar, a nivel central, propuestas de actividades. A ellas deberían llegar los docentes a través del perfeccionamiento, ineludible como componente de cualquier proceso de desarrollo curricular, y no por medio de una "normativa" emanada de diseños oficiales, aún cuando a ésta se la califique como flexible. Actuar desde una concepción de Rol Docente diferente significa abrir un espacio real de participación en la decisión curricular de nivel escolar. Un avance audaz en este sentido se aprecia en el Proyecto de Rescate de Experiencias Educativas, que promueve la elaboración colectiva de proyectos integrales de innovación didáctica. (Lic. Ana María Soppi de Cerruti- "Análisis comparado de los

*Proyectos de Innovación-Región N.E.A".)*

## DINAMICA SOCIO-INSTITUCIONAL GENERADA:

Aparentemente, los docentes se representan esta pro-

puesta como una opción que se les ofrece para su crecimiento profesional, por lo cual, no se reconocen situaciones significativas de rechazo u oposición, en ese estamento. Algunas dificultades, en cambio, han surgido con los supervisores, por lo que el Proyecto se propone profundizar la coordinación con ellos.

## Una Mirada Crítica a Modo de Evaluación

Luego de dos años de experiencia y teniendo como insumo el fruto de un trabajo implementado en dos Departamentos con características tan disímiles como son Victoria (con 300 docentes, aproximadamente, urbanos, rurales y de islas) y ciudad de Concordia (con 800 maestros que corresponden a escuelas urbanas y urbanas marginales) podemos destacar algunos items:

1) **Actitud de los docentes:** a medida que avanzaban las jornadas se observó una primera manifestación de cautela, cierta resistencia y muchas expectativas frente a esta nueva propuesta de perfeccionamiento.

Se respetó al compañero que exponía, hubo aportes, se pidieron los informes escritos y se llegó a invitar a los expositores a visitar algunas escuelas para ampliar el intercambio.

2) **Dinámica de las jornadas:**

- En cuanto al cronograma previsto (2 días de trabajo en

Comisiones y puestas en común en "Rescate de Experiencias Educativas" y un día en "Intercambio y Comunicación de Experiencias Educativas"), los tiempos resultaron muy ajustados, las jornadas intensas, se percibió cierto agotamiento en los maestros al tener que concretar las puestas en común y producción grupal.

- El tiempo previsto fue escaso para lograr superar la instancia de confrontación y comentarios sobre las prácticas, en muy pocos casos se llegó a analizar las mismas en relación a diferentes concepciones de aprendizaje, rol docente en cada circunstancia, elementos que propician o dificultan el acto de aprender, etc.
- La flexibilización aplicada sobre la marcha, replanteando los objetivos iniciales, respondió al respeto por el tiempo y ritmo de los docentes en función de tareas de producción intelectual que implican profundizar la visión sobre qué hacemos, cómo lo hacemos, para qué y por qué.

3) **Participación Masiva:** Concentrar a todos los docentes del Dpto. Victoria y la ciudad de Concordia, para un trabajo de intercambio y elaboración en comisiones que contaban con un número aproximado de 45 miembros, en sólo 2 jornadas para "Rescate de Experiencias" y 1 jornada en el caso de "Integración y Comunicación de Experiencias Educativas" fue quizá una de las causas que impidió al grupo en general tomar real conciencia de la riqueza que contiene la propuesta.

¿En qué medida se revalorizó la práctica cotidiana, se resignificó la tarea y el rol docente, se vió como fundamental el trabajo en equipo para posibilitar la reflexión y el cambio de esa realidad que compartimos?

Creemos que se llegó a vivenciar la posibilidad de instaurar y defender espacios institucionales que garanticen el encuentro y así propiciar que mi tarea, solitaria y aislada, se transforme en nuestra tarea.

4) **Aspectos organizativos:** Concretar los encuentros finales de intercambio, implicó un gran esfuerzo de organización y de difusión.

Los medios de comunicación

locales se sumaron, difundiendo cronogramas e informando a los docentes y a la población en general.

El trabajo de dinamización de los Agentes Multiplicadores (Silvia Stepanic en Victoria y Lucrecia Fernández y Nieve Berón en Concordia) significó un apoyo fundamental para la concreción de cada etapa.

La comunidad acompañó, facilitando y posibilitando acciones: distintos organismos públicos ofrecen alojamiento para los integrantes de la Comisión; club de madres y cooperadora instalan servicios de cantina en las escuelas sede; las escuelas ponen a disposición sus edificios para la realización de los encuentros.

## LOS MAESTROS OPINARON

Hubo diferentes instancias o niveles de opinión ya que cada grupo participante tuvo oportunidad de manifestar sus impresiones y experiencias en relación a lo experimentado en los Programas, y específicamente en las jornadas de cierre. (Aulas. Ed. Edel. N° 1, 2, 3 y 4; 1991, pag. 159)

## DESCRIPTORES

*Perfeccionamiento docente-Educación básica-Innovación educativa-Rol docente.*

## Anexo (\*)

---

(\*) Ver Aulas; Ed. Edel, Nº 1, 2, 3 y 4, 1991, pag. 150 a 157.

## Experiencias Presentadas en Paneles

### Rescate de Experiencias Educativas (Victoria 1989)

- I) "La hora del cuento con valor y jerarquía propia". Zabala, Irma -Escuela N° 6- Bibliotecaria.
- II) "Rechazo de la soja en el comedor escolar". Osuna, María -Escuela N° 11- 6º y 7º grados.
- III) "Normas de convivencia en busca de felicidad". Pereyra, Claudia -Escuela N° 55- 3º grado.
- IV) "Pasamos, pasamos y miramos sin ver". Bouilley, Silvia -Escuela N° 29- Personal único.
- V) "Taller de lectura". Beltramino, Lilian -Escuela N° 21- 3º ciclo.
- VI) "El espacio: cómo compartirlo". Valencia, Rita -Escuela N° 43- 1º grado.
- VII) "Indígenas de nuestra zona: Los Chanás". Muñoz, Graciela; Claro Díaz, Carlos -Escuela N° 2- 5º grado.
- VIII) "Visita a un edificio perteneciente a la historia de la comunidad". Zalazar, Celia -Escuela N° 16- Personal único.

## Experiencias Presentadas en Distintas Comisiones de Trabajo

- COMISION I. "Expresión oral y escrita".
  - . Libros de cuentos y Poesías. MUÑOZ, Norma M. de -Escuela N° 2- 7º grado.
  - . Pobreza de vocabulario. LA BARBA, Silvia de -Escuela N° 48- 3º grado.
- COMISION II. "Geometría. El espacio".
  - . Utilizar el juego como recurso para la enseñanza de la geometría. JORGE, Marta W. de -Escuela N° 1- 3º grado.
  - . Representación simbólica del entorno áulico y la escuela. PE-REYRA, Claudia -Escuela N° 55- 3º grado.

- **COMISION III. "Ortografía".**
  - . Bichitos de luz pensadores. VERGARA, Rosa de. Personal único.
  - . Falta de interés por la lectura. ANDINO, Rosa de. 4º grado.
  - . Problemática en ortografía. ANDINO, Rosa de. 4º grado.
  - . Sílabas ce-ci, que-qui. LOPEZ, Mercedes de. 6º y 7º grado.
- **COMISION IV. "Coordinación Institucional e interinstitucional".**
  - . Encuentro entre escuelas rurales. Escuela N° 33, N° 11 y N° 12.
  - . Funcionamiento escolar cooperativo. Escuela N° 52. Albergue.
- **COMISION V. "Trabajo con material concreto en distintos niveles".**
  - . Ciencias Elementales Básicas a través de la experiencia. TOFFOLI, Griselda de. Escuela N° 21. 6º grado.
  - . Como trabajo en un grado de aprendizaje lento. RUIZ DIAZ, Gloria de. Escuela N° 48. 1º grado.
- **COMISION VI. "Comprensión de textos".**
  - . Esquema de contenido. SCHMIDT, Alicia. Escuela N° 50.
  - . Facilitar el normal desenvolvimiento del adolescente en las áreas sociales. ZEBALLOS, Bernarda de. Escuela N° 48. 6º y 7º grado.
  - . Falta de interpretación de textos. CRUZ, Elsa de.
- **COMISION VII.**
  - . Falencias en las nociones matemáticas básicas. PITTALUGA, Teresa; REY, Sonia y MIRLENI, Sonia. Escuela N° 52.
  - . Utilización de fichas y símbolos. ANTUN, Norma; TEJEIRA, Norma y COLMAN, Carolina. Escuela N° 21.
- **COMISION VIII. "El diario en la escuela".**
  - . Lectura. ALARCON, Hilda. Escuela N° 1, 7º grado.
  - . Reafirmar el uso adecuado del diario. MUÑOZ, Graciela de; CLARO DIAZ, Carlos. Escuela N° 2, 5º grado.

## Proyectos Elaborados a Partir de la Propuesta del Programa

### Integración y Comunicación de Experiencias Educativas

- El niño en la disciplina activa.

Los docentes se preocupan por lograr la participación de los alumnos. (Muchos de ellos son adolescentes con carencias de tipo económico, social y afectivo) en la elaboración de pautas de convivencia.

- Escuela N° 52. Albergue.

Grupo docente: Caraballo, C.; Caraballo, Z.; Mirleni, S.; Zeballos, S.; Sobrero, L.; Rey, S.; Remarsaro, O.; López, V.; Zapata, L.

**- Embelleciendo nuestro entorno.**

Se origina una serie de acciones con el fin de orientar conductas cooperativas, participativas y responsables. Los niños trabajan en el jardín, ordenan las aulas, organizan tareas recreativas y actividades lúdicas en los recreos, concursos de afiches, charlas con profesionales, colectas de ropa, todo esto a partir de sus intereses y propuestas.

-Escuela N° 55- Pereyra Claudia, 6° y 7° grado.

**- Higiene y salud, ya.**

Se intentan diferentes acciones ante problemas de higiene, agravados en la escuela en los últimos tiempos. En el cronograma se incorporan: charlas de profesionales, proyección de diapositivas, investigaciones sobre "salud bucal", "pediculosis", "educación sexual".

Se suman al proyecto, vecinos, padres, el municipio, el hospital, médicos.

-Escuela N° 48- Grupo docente: Astrada, C.; Sosa, S.; Ruiz Díaz, G.; Martínez, N.; Labarda, S.; Faccendini, E.; Andrés, S.; Chávez, M.; Ramírez, M.; Solís, M.; Guzmán, B.; Corvoisier, Z.; Elías, M.

**- Trabajando con la comunidad.**

Esta experiencia que abarca de 1° a 5° grado, parte del interés por integrar a los padres en el trabajo escolar. Surgen actividades a realizar en conjunto: los inventicuentos (creación y dramatización), pintar el aula, preparar actos escolares, participar en clases.

-Escuela N° 43- Grupo docente: Castro, Y.; Valencia, R.; Bustos, N.; Casanova, S.

**- Tres enemigos de tu salud y tu decisión: alcohol, drogas, tabaco.**

Se unieron para el trabajo, docentes y alumnos de 4° y 7° grado. Organizan charlas, investigaciones grupales, encuestas callejeras, concursos de afiches, tarjetas y canciones, dramatizaciones, visitas a otras escuelas.

Al avanzar el proyecto, la comunidad se fue sumando a la convocatoria inicial.

-Escuela N° 25- Grupo docente: Silvia, E.; Milissi, M.; Riffel, G..

**- Integración de áreas.**

Se pretende desterrar conocimientos aislados y propiciar la integración. La metodología implementada es el taller. Se realizan excursiones, representaciones, se crean poesías y canciones e interpretan instrumentos musicales. Es constante la interrelación con plástica y música.

-Escuela N° 2- Grupo docente: Gorelik, M.; Zampronio, D.; Miño, G.; Claro Díaz, C.; y colaboradores.

**- Palpitando el mundial 90.**

La planificación parte del interés de los alumnos. De cuarto a séptimo grado se realizan actividades en conjunto: recopilan datos en diarios, revistas, noticieros, inventan publicidades, arman maquetas, afiches. Proyectan un audiovisual sobre Italia, invitando a familiares y vecinos.

-Escuela N° 15- Grupo docente: Braulilia, M.; Maggioni, L.; López, A.; Reynoso, A.; Kosel, S.; Debiaggi, G.

**- Operativo anguyá.**

Visitas de campo, fotografías del anguyá, charlas con vecinos, búsqueda en libros sobre fauna local, son actividades por las que se logran interrelacionar contenidos de otras áreas y conocer a ese animalito casi misterioso.

-Escuela N° 7- Obei, Juana; 4º grado.

**- Rescatando el pasado.**

Al acercarse el octogésimo aniversario de la fundación de la escuela, surge la iniciativa de conocer sus orígenes y acontecimientos principales de esa comunidad. Los datos obtenidos en diferentes investigaciones son punto inicial para la expresión narrativa y plástica.

La comunidad se suma acercando testimonios y elementos para formar una pequeña muestra a exponerse en la fiesta final de aniversario.

-Escuela N° 19- Grupo docente: Schmidt, A.; Oberti, S.; Franciselli, M.

## **Nómina de los trabajos presentados en las Jornadas finales de Intercambio del Programa "Rescate de Experiencias Educativas" - Concordia 1990**

**Organización de Comisiones de Trabajo en Escuelas Sede.**

**Escuela N°1  
(Sede)**

- Comisión "A" -Nuevos lectores.
  - Confección del propio libro de lectura. (Esc. N° 57).
  - A leer más y mejor. (Esc. N° 11).
- Comisión "B" -Trabajar, compartir y aprender.
  - Aula Taller. (Esc. N° 53).
  - Participación Grupal. (Esc. N° 57).
- Comisión "C" -Somos un equipo.
  - ¿Fué realmente una experiencia impuesta? (Esc. N° 9).
  - ¿Cómo mejorar en el área matemática? (Esc. N° 1).
- Comisión "D" - Aprender jugando.
  - Una carrera de autos. (Esc. N° 6).
  - Taller para primer grado. (Esc. N° 65).

**Escuela N°2  
(Sede)**

- Comisión "A" - Te cuento, ayer aprendí.
  - Lecto escritura. No hay que darse por vencido. (Esc. N° 47).
  - Música. (Supervisora del Area y Esc. N° 5).
- Comisión "B" - Somos un equipo.
  - Organización escolar, proyectos. (Esc. N° 54).
- Comisión "C" - Derecho de piso.
  - María Elena, arreglate como puedas. (Esc. N° 53).
  - Derecho de piso. (Esc. N° 52).
- Comisión "D" - Aprender con alegría.
  - Enseñar con gusto y alegría. (Esc. N° 4).
  - Computadoras frías o seres humanos cálidos. (Esc. N° 57).

**Escuela N°17  
(Sede)**

- Comisión "A" - ¡Uy, otro error!
  - Estoy grabando. (Esc. N° 42).
  - ¡Uy, como escribo!. (Esc. N° 69).
- Comisión "B" - Somos un equipo.
  - ¿Fue realmente una experiencia impuesta? (Esc. N° 9).
- Comisión "C" - Un paseo y algo más.
  - Educación por el medio ambiente. (Esc. N° 53).
  - Un paseo y algo más. (Esc. N° 57).
- Comisión "D" - Te cuento, ayer leí.
  - Ya se leer. (Esc. N° 3).
  - Taller de lectura. (Esc. N° 65).

**Escuela N°57  
(Sede)**

- Comisión "A" - Te cuento, ayer aprendí.
  - Narración. (Esc. N° 53).
  - El antilector. Animación de la lectura (Esc. N° 44).
- Comisión "B" - ¡Uy otro error!
  - Cementerio de signos. (Esc. N° 44).
  - Ortografía. Aleluya, escribo bien. (Esc. N° 2).
- Comisión "C" - Más allá del aula.
  - Concientización turística de Concordia. (Esc. N° 3 y 57).
  - ¡Esto tenemos, defendámoslo! (Esc. N° 8).
- Comisión "D" - Somos un equipo.
  - ¿Fue realmente una experiencia impuesta? (Esc. N° 9).
  - Mejorando la calidad educativa en el área lengua. (Esc. N° 1).

# Experiencias Educativas Realizadas por Docentes

VICTORIA 1989  
CONCORDIA 1990

Escuela N° 2

Docentes: Miño, Graciela - Claro Díaz, Carlos

## Rescate e integración de culturas Regionales e Inmigrantes

Tema: "Indígenas de nuestra zona: Los Chanás"

Objetivos operativos

Que el alumno logre:

- Enriquecer sus conocimientos mediante el trabajo de investigación grupal.
- Reconocer el acervo cultural y autóctono de nuestra región.
- Trabajar en grupos, sintiéndose un integrante y no el centro del mismo.
- Valorar la importancia del trabajo de quienes investigan la arqueología de nuestro medio geográfico.
- Representar objetos con materiales y técnicas que permitan reconstruir parte del entorno de la cultura Chaná.

Con el presente trabajo, cuyos objetivos se han mencionado, se intenta que los alumnos experimenten, ante diversas situaciones teórico-prácticas, un aprendizaje dinámico en el cual se procura trabajar interdisciplinariamente las distintas áreas y su posible aplicación en el tema eje (en este caso la cultura indígena Chaná).

Para tal fin, el trabajo se encara con alumnos de quinto grado que han experimentado talleres pequeños en otras oportunidades.

La forma de encarar el mismo es la siguiente:

### 1. TRABAJO GRUPAL AULICO

Area Lengua:

#### Poesía relativa al tema

Dadas las características esenciales (geográficas, étnicas, históricas, etc.) de los indígenas de nuestro medio; se ha escrito una poesía breve.

### *"Herencia Chaná"*

*Veo el atardecer rojizo a la distancia,  
contemplo las bandadas y el sauzal,  
la isla nos regala su paisaje  
que supo ser la tierra del chaná.*

*Entre los camalotes está el nutriero  
y un pescador costero va a calar  
su trasmayo tendido, aguas abajo,  
junto al revoloteo del chajá.*

*Es la tierra hermosa, mía y tuya,  
continuidad de campo y de ciudad,  
tierra de nuestros criollos; indios...  
Herencia verdadera del chaná.*

Graciela M. de Miño  
Carlos Claro Díaz

Se recita la poesía con un fondo musical para enriquecer el clima de la clase.

En forma conjunta se analiza e interpreta, mediante diálogo, explicación y vocabulario.

Para la enseñanza de redacción, siguiendo sus pasos y recursos, se utiliza el tema para redactar una carta. Aquí el niño no sólo redacta, siguiendo los pasos lógicos de la misma, sino que da riendas sueltas a su imaginación. Ejemplo: "Carta a un chaná".

#### **Area Estudios Sociales:**

Por medio de **Investigación grupal**, a libro abierto se consigna la ubicación témporo-espacial de los aborígenes induciendo a los niños a trabajar sobre vida, costumbres y evolución de los pobladores; detallando la misma desde los indígenas hasta los actuales habitantes de las islas; teniéndose en cuenta las diversas actividades desarrolladas en la zona.

## **2. TRABAJO DE ENTREVISTAS-VISITAS GUIADAS**

Dado que en la comunidad existen: el Museo de la Ciudad "Carlos Anadón", "Museo Arqueológico Indígena", historiadores e investigadores y los propios pobladores que poseen datos y elementos chanáes, se proponen grupos de trabajo.

Fundamentalmente, se elabora la investigación con una visita a la isla (zona habitada antiguamente por los chanás), al Cerro de la Matanza y al Museo Arqueológico de la ciudad donde se entrevista a los investigadores de esta cultura.

En clase, extraídos los datos, se complementa el tema realizando un informe integral.

### **Música**

El profesor, en forma conjunta con los maestros del grado, propone mediante sonidos de elementos, silbidos, instrumentos de percusión, onomatopeyas, etc. la creación de la música de la poesía.

### **Plástica**

De la misma forma que se trabaja en Música se propone trabajar, en talleres, para confeccionar máscaras, utensillos y maquetas.

### **Geometría**

Dado que los chanás utilizaban formas geométricas en la construcción de sus utensillos y otras obras de alfarería, se propone el reconocimiento de figuras, formas, mediciones y comparaciones en cada caso.

### **Ciencias Elementales Básicas**

La naturaleza, medio vital de los grupos indígenas, da lugar a ricas experiencias concretas sobre su conformación. Es éste el recurso ideal para desterrar viejos esquemas y concretizar el aprendizaje en su propio medio; tal como suelo, subsuelo y comunidades acuáticas y terrestres.

Graciela M. de Miñoz - Carlos Claro Díaz  
Victoria 1989

---

**Escuela N°6 "Florentino Ameghino"**

**Biblioteca: "Constancio C. Vigil"**

**Departamento: Victoria - 1989 -**

**Barrio: Quinto Cuartel**

**Título: "La hora del Cuento, con valor y jerarquía propia" (Extensión Bibliotecaria) Irma Nélica Rizzo de Zabala**

---

### **Objetivos:**

- Favorecer la relación Niño-Libro.
- Recuperar el sentido lúdico de la obra literaria.
- Permitir el desarrollo de la creatividad y el pensamiento fantástico del niño.

### **Fundamentación:**

- Espacio para la libre creación, soltando la fantasía.
- Respeto al código lingüístico del lugar donde pertenece el niño.
- Rescatar el valor del juego desacralizando la obra literaria.

### **Etapas y Desarrollo:**

Tibiamente, en octubre de 1988, inicié este trabajo que continuó con mayor énfasis este año. Comencé a cuestionar mi tarea en "La hora del Cuento", a partir de estos interrogantes:

- ¿Qué posibilidades de libre expresión le doy a los alumnos?
- ¿Respeto sus sentimientos e ideas en la elección del material literario?

Los niños tienen un mundo enriquecido por la imaginación y la fantasía y si entorpeco su desarrollo, corro el riesgo de dar una imagen unívoca; el mundo de la existencia real y concreta.

Creo que esto ayuda al crecimiento intelectual, afectivo y psíquico, no sólo del niño, sino del grupo familiar, ya que ellos son transmisores de estas experiencias.

Nuestra comunidad es suburbana, y muchas veces los padres están ávidos de oír leyendas, fábulas, sucesidos, etc., y a su vez narrar historias del lugar que enriquecen al niño y todo nuestro trabajo, además de promover el compartir el tiempo libre en familia.

### **ACTIVIDADES:**

#### **Libertad conversacional**

El alumno es espontáneo emisor. Pueden ser espontáneas, dirigidas, individuales o grupales. La finalidad es posibilitar la desinhibición lingüística.

#### **Imaginar y Dibujar**

Eligen el personaje que más les haya interesado, dibujarlo, al pie o en un globo, sintetizar la acción del personaje.

### **Afiche publicitario**

Puede ser dibujo y texto o sólo texto, que trate de convencer sobre el mensaje del cuento, la acción del personaje, el lugar geográfico, etc.

### **Cartas**

Eligen un personaje o autor, le escriben una carta. Se reparten. Pueden responder.

### **Noticia periodística**

A partir de una historia o personaje inventar una noticia periodística. No debe faltar el nombre del periódico. Se puede ilustrar.

### **Lectura dramatizada**

Se eligen cuentos con abundantes diálogos. Se reparten los fragmentos a leer, marcado el lugar donde finaliza uno y comienza el otro, para posibilitar la lectura de la mayoría.

### **Diálogos incompletos**

Se da un texto mutilado. El de un personaje completo y el otro no. El alumno crea la parte faltante

**¿Qué pasa ahora? ¿Qué pasó antes? ¿Qué pasará después?**

El juego de la temporalidad obliga a ubicar las acciones, adecuándolas al encadenamiento antecedentes-consecuentes.

### **Baraja narrativa**

Se forman tres grupos.

Grupo 1: Dan los nombres de los personajes.

Grupo 2: Le adjudican acciones a esos personajes.

Grupo 3: Describen el espacio donde pueden transcurrir esas acciones.

### **Animalitos divertidos**

Se hacen listados de animalitos que intervienen en el cuento, medios de transporte, oficios, lugar donde pueden habitar, etc.

Luego unen como quieran, escriben la oración y leen.

### **Galería de personajes**

Se dibujan todos los personajes, debajo se les coloca el

nombre y una sola palabra que los califique, se exponen y comentan.

### **Cuento debate**

El docente puede participar, observar o ser coordinador.

- Forma como el autor ha encarado el tema.
- Acciones del personaje.
- Características de la época en que transcurre la acción.
- Desenlace.
- Mensaje que transmite la obra.

### **Historieta**

Eligen el episodio que más les haya impresionado y lo convierten en una tira.

### **Ordenar secuencias de imágenes**

#### **Rompecabezas**

#### **Dramatizar**

#### **Recursos:**

Libros de cuentos: de los siguientes autores:

SFORZA, Carlos - BORNEMANN, Elsa - FINKEL, Berta - GESUMARIA, Susana - ALEM, Marita Frontelli de - Walsh María Elena - VILLAFANE, Javier - ROLDAN, Gustavo - DENEVI, Marco - QUIROGA, Horacio - TWAIN, Mark - SALGARI, Emilio - RODARI, Gianni - ANDERSEN, Hans - CAEIRO, Elsa.

Símbolos verbales, la realidad, símbolos visuales, imágenes fijas, casetes, etc.

### **Conclusión y evaluación**

Lentamente, pero con avances significativos, van aprendiendo a escucharse, comparar, imaginar, elegir, formular críticas, etc.

Trabajando primero en la desinhibición conversacional, intento lentamente provocar un clima creativo. Cada alumno por ser único y singular tiene sus posibilidades y estimulándolos adecuadamente, se afirman en ellas y no en sus dificultades.

Muchas veces he observado que las narraciones por ser muy ricas agotan las posibilidades de hacer alguna actividad y todo queda guardado en la fantasía de los niños.

Creo que algo muy positivo ha sido la formación del "Club de Narradores", donde los alumnos mayores leen a los menores. Esto es fundamental en la formación del niño lector; aquí comienza su compromiso con el libro y su deseo de seguir leyendo sin que nadie lo presione, buscando nuevo material para su auditorio. También nació

el "Teatro de niños", desarrollando la expresividad en todos sus aspectos.

Estos dos Talleres, al hacerlos para el público, permiten la evaluación cooperativa, pues dan lugar a la reflexión, análisis, autocrítica, de los responsables, alumnos, maestros, padres, etc.

La conclusión es que los alumnos, de oyentes pasivos pasaron a creativos, críticos, investigadores.

Así, la enseñanza es autoaprendizaje, donde fueron premisas: sugerir antes que imponer, divertir antes que moralizar, fantasear antes que forzar un razonamiento.

Abrimos la puerta a la imaginación, trabajamos en libertad, pero especialmente crecemos juntos.

#### **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

- "Taller de Juegos con el texto literario" de Lidia Blanco.  
"El umbral de la creación" de R. de Rosa - E. Paganini.  
"Enseñando a aprender con estudio dirigido" de Elena E. de Juárez.  
"Aprender haciendo" de Juan Carlos Lespada.  
"Comunicación y literatura" de Héctor V. Cufre.  
"Organización de la biblioteca escolar para una nueva comunidad educativa" de Orciuoli - Vázquez - Paladino.  
Notas de revista "Compartir".  
Irma Nélide Rizzo de Zabala  
Victoria 1989

---

**Escuela Nº 3 "Domingo F. Sarmiento"**  
**Docentes: Eloísa S. de Coutinho; Cristina P. de Ruiz Díaz; María L. de Diré.**  
**Concordia: Barrio Cambá Paso - 1990 -**  
**Título: "Ya sé leer".**

---

#### **Objetivos:**

- a) Crear situaciones en las cuales leer y escribir surjan como necesidad de comunicación.
- b) Comprender los beneficios y aplicación de la lectura y escritura en

la vida diaria.

### **Fundamentación:**

Al iniciar el ciclo lectivo, a los niños ingresantes se les aplicó la Planilla de Diagnóstico confeccionada por el SAIE, para evaluar el nivel de madurez para el aprendizaje de la lectoescritura. En el aspecto Desarrollo Lingüístico, una de las consignas consistía en describir las acciones de leer y escribir, representadas en imágenes visuales, por ejemplo: Persona leyendo, otra escribiendo; la mayoría no supo hacerlo. Analizando lo observado, se lo atribuyó al bajo nivel económico-socio-cultural de los niños, donde la lectoescritura no es considerada una necesidad o prioridad al existir carencias mayores.

### **Etapa y desarrollo:**

Reflexionando sobre lo que se consideró desde un principio como falta de estimulación importante, se investigó en distintas bibliografías sobre consignas adecuadas, que motivaran el aprendizaje, pues con lo que se contaba sólo estaba orientado al desarrollo de destrezas perceptivas. El objetivo fue "elaborar hipótesis acerca del significado de carteles, textos varios, títulos, etc.", con actividades como las siguientes: Escritura de mensajes, del nombre de cada niño, considerando que: "Los niños no aprenden a leer para comprender, sino que se esfuerzan por comprender y así aprender a leer".

Para incentivar el aprendizaje se crearon situaciones en las cuales la lectura y escritura eran necesarias. Ejemplo: a) Se coloca el nombre a todos los muebles y objetos del aula: banco, pizarrón, escritorio, etc; b) lectura idiográfica de láminas; c) la maestra escribe lo que el niño le dicta o expresa, luego lo lee; ch) conocer el cartel de los días; el niño los distingue por las formas de las letras y su longitud, lunes (corto), miércoles (largo); d) jugar a los rincones de los negocios (almacén, farmacia, etc.) trayendo envases de yogur, yerba, azúcar, golosinas, aspirinas, curitas, alcohol, etc., con el nombre a la vista bien identificado; e) traer recetas de cocina sencillas (tortas fritas), se lee, escribe en el pizarrón y luego se las hace; f) utilizar diarios y recortar avisos. Con lo realizado, el niño comprendió las acciones de leer y escribir y se interesó por ellas, lo cual facilitó su construcción

### **Recursos:**

Carteles, cajas, frascos, latas, diarios, revistas, papeles, pizarrón, tizas, libros de cuentos, láminas, etc.

### **Conclusión y evaluación:**

En pleno proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y basándonos en psicogénesis, se obtuvieron muy buenos resultados. En

base a ello puede decirse que muchas dificultades que antes eran consideradas como falta de aplicación u otros problemas, eran sólo pasos en el proceso de construcción del niño, pues cada uno de ellos tenía su tiempo de acomodación, comprensión y aprendizaje.

Consideramos que esta experiencia sencilla y de resultados provechosos puede ser aplicada en grupos de niños de escasos recursos socioculturales, al cubrir la ausencia de estímulos apropiados y aprovechar el escaso material didáctico con el que hoy puede contar el docente.

#### **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:**

- **Psicogénesis de la lecto escritura**, dictado por el Instituto de Psicología Aplicada.
- **"A compartir"**, para el 1er. grado, Ediciones Eda, autora María Pía.
- **Curso sobre "Proceso de construcción de la lengua escrita en los niños"**, dictado por Berta Rostein de Gueller.
- **Revista "La Obra"**.

## Incorporación de Aspectos de la Cultura Popular Tradicional en la Educación (\*)

*Este proyecto, iniciado en 1982 con apoyo de los Programas Regionales de Desarrollo Cultural y 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.*

*El documento que presentamos ofrece la exposición efectuada en el 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. Contiene dos partes: presentación de la Directora del Museo y lineamientos del proyecto de "Incorporación" a cargo de dos asesores, el que a la vez incluye el programa para primer grado de la escuela primaria y las orientaciones generales para la capacitación del maestro.*

### I. Presentación

#### DESCRIPCION GENERAL Y OBJETIVOS

Coincidiendo con la políticas actuales del Gobierno sobre el desarrollo cultural y la formación de la identidad nacional, el proyecto pretende contribuir al "desarrollo de la sensibilidad del niño para la comprensión y apreciación de los valores propios de la cultura material tradicional del pueblo colombiano".

(\*) Publicado en "Alternativas de Educación para Grupos Culturalmente Diferenciados" Tomo II OEA/CREFAL. Pátzcuaro, Michoacán, México. Año 1990.

El análisis de las características de la cultura tradicional popular, como producción material y simbólica de objetos utilitarios, sus posibilidades expresivas y el acervo de conocimientos que su realización supone, nos permiten afirmar una cierta integralidad de las relaciones entre el hacer, el saber y el "gozar" en las manifestaciones culturales materiales de los sectores populares. Se puede decir que el valor de los objetos de la cultura material, resultado del trabajo, no se agota en su dimensión utilitaria: son también posibilidad de disfrute "estético". Por ser producidos en el contexto particular de unas relaciones sociales específicas están marcados y son portadores de los modelos culturales propios de los grupos y sectores que les dan origen. Por eso su circulación y consumo no es tan sólo "material" sino, ante todo, "cultural".

### LINEAS DE ACCION DEL PROYECTO

Para la implementación del proyecto se han trazado tres líneas de acción íntimamente relacionadas:

1. Diseño y experimentación curricular;
2. capacitación docente, y
3. producción de materiales audiovisuales.

Consideramos que la línea de diseño y experimentación curricular constituye el eje central de desarrollo del proyecto. Y dicha experimentación y diseño no pueden hacerse sin contar con el maestro y con los "artesanos". De ahí que hayamos planteado solamente una

"propuesta" de *currículum* para el primer año y que los cursos para los maestros estén concebidos con la participación directa de los artesanos. Además de la experimentación del *currículum* con los maestros, los cursos se proponen como talleres de diseño curricular. Los materiales audiovisuales serán, en gran medida, producto de este trabajo de experimentación.

### ETAPAS DEL PROYECTO

En el sentido de interrelación de las tres líneas de acción propuestas se han fijado cuatro etapas de desarrollo del proyecto, definidas según el cubrimiento de población.

- a) Experimentación de la propuesta curricular del primer grado en escuelas de zonas rurales Ráquira y en sectores populares de zona urbana (Sur-oriente de Bogotá). El trabajo en las zonas rurales estará orientado según los postulados de *Escuela Nueva*, cuyos planteamientos son convergentes con los del proyecto y atienden a las características de la población que trata de cubrir.
- b) Experimentación del *currículum* revisado con maestros de Boyacá-Bogotá (calendario A) y con maestros de Nariño, zona urbana, zona rural (calendario B).

Para estos cursos se contará con la participación directa de los artesanos.

- c) Experimentación con maestros de otras zonas del país, teniendo

do en cuenta, para la realización de los talleres, la influencia de un núcleo de producción artesanal (casi siempre rural) y la "aplicación" en sectores urbanos.

- d) Difusión y ampliación de la cobertura del trabajo a nivel nacional. Para esta etapa se contará con materiales audiovisuales y con una "red" de multiplicadores (maestros) formados en el transcurso de las etapas anteriores.

Por tratarse de un proyecto educativo de nivel nacional su realización estará ligada a los planes educativos del Ministerio de Educación Nacional. Más aún, la dinámica de lo cultural a ser incorporada en el *currículum* y la propia del desarrollo curricular del Ministerio, requieren no sólo del respaldo sino aun de la "adopción" del proyecto por parte del Ministerio del ramo. Aunque el proyecto no tiene un límite de culminación precisable, puede establecerse como parámetro temporal el que marca el *currículum* para la educación básica primaria: cinco años.

## II Introducción

El presente proyecto para la incorporación de aspectos de la Cultura Tradicional Popular en los *currícula* de la Educación Básica Primaria y del Preescolar de Colombia, se propone como objetivo general, el desarrollo de la sensibilidad del niño para la comprensión y

## INICIOS DEL PROYECTO

El proyecto, en su primera etapa de aplicación, contó con la participación de tres profesionales (un pedagogo en artes, escultor y escritor; un pedagogo especialista en ciencias naturales y una antropóloga vinculada al trabajo de cultura popular), quienes con el director técnico del proyecto hicieron los ajustes de la propuesta curricular frente al *currículum* promulgado por el Ministerio. Igualmente se seleccionaron las escuelas en Ráquira y en Bogotá. Se inició la experimentación con el comienzo del año escolar en la zona oriental calendario A. Los cursos de capacitación docente se iniciaron en junio-julio para las dos zonas, previa experimentación de la propuesta curricular (6 meses). En lo relativo a la producción de materiales audiovisuales, se contrataron los servicios de un profesional en comunicación social y la asesoría de un ingeniero electrónico para la adquisición de los equipos y montaje de una unidad de producción audiovisual.

Por último se impulsó la idea del Museo taller para establecer la vinculación con la *escuela* y con la *comunidad*.

apreciación de los valores propios de la cultura material tradicional del pueblo colombiano y contribuir así a la formación de la conciencia para la identidad nacional.

La estrategia propuesta para la incorporación se basa tanto

en el análisis de las características propias de la cultura material tradicional popular (CMTP), como en los lineamientos generales del *currículum* del Ministerio de Educación Nacional. Se pretende lograr una real incorporación de los *currícula* y no simplemente añadir contenidos o actividades sobre el tema al ya sobrecargado plan de estudios.

Dadas las características de la producción de la cultura material tradicional popular, comprender y apreciar sus valores implica "apropiarse" de los procesos específicos y de las técnicas particulares por medio de las cuales realiza su transformación material del mundo, al igual que de los contextos en que dicha transformación se efectúa en cuanto producción "cultural", simbólica. Esta doble naturaleza de los fenómenos de la cultura material (transformación material y simbólica del mundo) y su carácter de expresión, jalonada entre lo lúdico del arte y lo útil del trabajo, hacen posible proponer una perspectiva integradora del *currículum* a partir de los aspectos de la cultura material tradicional popular que se pretende incorporar. Cabe señalar al respecto, que la integración entre las diversas áreas del conocimiento y de la expresión, constitutivas del *currículum*, ha sido una de las preocupaciones constantes de las últimas tendencias del diseño curricular.

### III. Propuesta para la Incorporación

De las diversas áreas que constituyen el actual *currículum*, se han escogido cuatro para el Proyecto de Incorporación de la Cultura Material Tradicional Popular. Dos

En el primer punto del presente documento de trabajo se presenta, de manera esquemática, la estrategia propuesta para la incorporación. En el segundo, se exponen elementos conceptuales que la sustentan. A la luz de los conceptos desarrollados en el segundo punto, en el tercero se precisan las funciones que la propuesta integradora establece para cada una de las áreas del *currículum* y el enfoque metodológico general para la instrumentación del proyecto en los diversos niveles de la educación básica primaria. Por último, a manera de anexos, se entregan sugerencias sobre el desarrollo analítico correspondiente al primer año de la Educación Básica Primaria (Anexo 1) y orientaciones generales para la capacitación de los maestros con miras a la ejecución del proyecto (Anexo 2).

Destacamos una vez más el carácter de "documento de trabajo" que hemos querido dar al presente, con el ánimo de suscitar el necesario análisis y la discusión por parte de los expertos en *currículum*, los maestros y, en general, por todos aquellos que se preocupan por el mejoramiento cualitativo de la educación colombiana y por la recuperación y desarrollo de los valores propios de la cultura popular tradicional como base para la formación de nuestra identidad nacional.

de ellas 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 objetos, se escogió la *educación estética* como eje central para el desarrollo del proyecto. En tal sentido se pretende lograr que el niño, por el juego y la manipulación libre de diversos materiales, se aproxime paulatina y vivencialmente a las técnicas desarrolladas por los productores tradicionales de cultura material. No se pretende que la "apropiación" que los niños hagan de dichas técnicas los conduzca a la simple réplica de objetos o de oficios. Debe contribuir al desarrollo mayor de su expresión y creatividad, enriquecidas por el manejo adecuado de las técnicas propias de la producción de objetos en la cultura material tradicional popular.

Las *ciencias sociales* aportarán los elementos que permitan al niño comprender la dinámica socio-cultural, histórica, económica y política, contexto en el que los diversos grupos humanos (en particular los productores de cultura material tradicional colombiana), realizan la

transformación material y "cultural" de su mundo para la satisfacción de sus necesidades. A su vez, las actividades sugeridas para la *educación estética* en lo relativo a la cultura material tradicional popular sirven de campo de experimentación vivencial de las diversas relaciones sociales que actúan como mediadoras entre el individuo y la naturaleza para la producción de los objetos.

Compete a las *ciencias naturales* dar los elementos necesarios para la comprensión explicativa de la naturaleza y de las leyes que regulan tanto la materia inerte como la vida vegetal y animal, leyes que determinan la acción transformadora del hombre sobre su entorno. Las actividades de manipulación de diversos materiales en educación estética permitirán la experimentación "previa" a la explicación y formulación de las leyes, al igual que su "aplicación" por el manejo y control de los procesos de transformación material.

En cuanto a *español y literatura*, se asume como gran contexto para la integración entre el *arte*, la *ciencia* y el *trabajo* mediante la incorporación de aspectos de la cultura material tradicional popular, en el *currículum*. Dicha área podrá abordar temas correspondientes a la dimensión explicativa aportada por las *ciencias naturales y sociales*; además, ampliará el campo del conocimiento de la cultura popular con el desarrollo de otros aspectos, *vg.*, literatura oral (mitos, leyendas, refranero, coplas, etc.), costumbres gastronómicas regionales, medicina popular, etc.

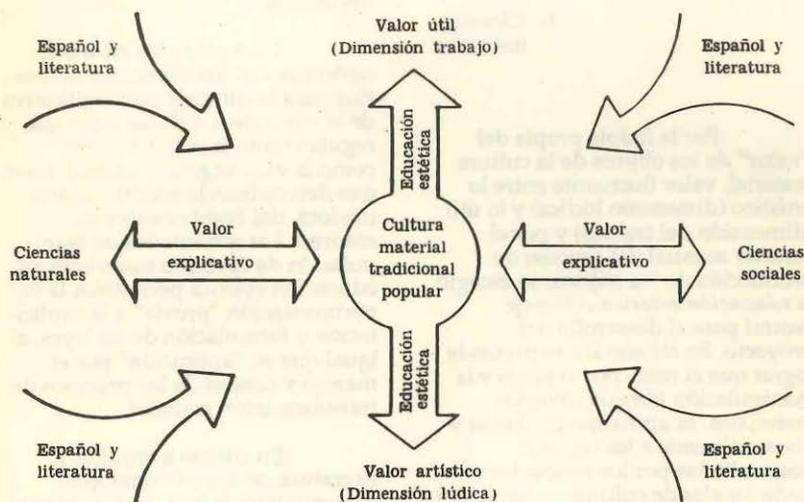
El Esquema 1 "visualiza" la manera integral como se pretende abordar, desde el *currículum*, la cultura material tradicional popu-

lar. Creemos que esa forma integral, basada en el carácter mismo del proceso de producción, distribución y consumo sociales de objetos en la cultura material tradicional popular, hará posible una real integración

entre las diversas áreas del conocimiento y de la expresión que conforman el actual *currículum*, especialmente entre las escogidas por el diseño e instrumentación del presente proyecto.

#### ESQUEMA 1

ESQUEMA PARA LA INCORPORACION INTEGRAL DE ASPECTOS DE LA CULTURA MATERIAL TRADICIONAL POPULAR EN EL CURRÍCULUM



### IV. Sustentación Conceptual de la Propuesta

A continuación se expondrán algunos elementos conceptuales que sustentan la propuesta de incorporación. Surgen del análisis de las características propias del proceso de producción, distribución y consumo sociales de objetos de la cultura material tradicional popular.

#### 1. *Cultura material y modelos culturales de transformación del mundo*

La cultura material es

resultado de la transformación que el hombre hace de su entorno para satisfacer sus necesidades tanto espirituales como materiales. Este ejercicio transformador, determinado por las características del entorno, implica un conocimiento mínimo de las leyes de la naturaleza por parte de los sujetos transformadores. Pero ese conocimiento no está dado, preestablecido de antemano; surge de la práctica misma y se valida por relación directa con la eficacia de las acciones que motiva.

Este conocimiento de la naturaleza, aunque cotidiano y pragmático (no explicativo), al garantizar cierta eficacia en la acción transformadora se plasma, acumulativamente, en diversas herramientas y modelos técnicos que los diversos grupos humanos van haciendo propios y transmitiendo de generación en generación. En el caso de lo popular y tradicional, las relaciones directas vividas por los hombres en su acción transformadora del mundo, son la base tanto para la producción como para la transmisión y desarrollo de dicho conocimiento. Así pues, la actividad transformadora del mundo o "praxis", es origen y medio de comunicación del conocimiento empírico-cotidiano, pragmático, desde el que se realiza la producción material en la cultura tradicional popular. En ese sentido, el taller del artesano es, a la vez, lugar social de producción, transmisión y desarrollo de los conocimientos (herramientas y técnicas) necesarios para la producción de los objetos. Es el modelo pedagógico desarrollado por la tradición popular.

Ahora bien, la producción de objetos, herramientas y técnicas se realiza en y desde contextos socioculturales particulares: los propios de los grupos productores. Dichos contextos dejan su huella, marcan el proceso de producción al igual que sus resultados. La explicitación de esos contextos permite establecer la estructura de las necesidades a que responde la producción de objetos y las formas socialmente generadas para su satisfacción; los marcos valorativos y, en general, los patrones culturales que regulan las acciones de los individuos desde lo social. Por eso, si se quiere "valorar", reconocer el valor de los objetos de la cultura tradicional popular, se hace necesario explicitar los contex-

tos socioculturales e históricos en que son producidos, distribuidos y "consumidos" como objetos "útiles".

Así pues, la cultura material de un pueblo no puede ser reducida al cúmulo de objetos y herramientas materiales que le son propios. Por su carácter de producción social dichos objetos materiales son ya culturales y simbólicos. Cuando uno de los productos de la cultura material entra al "mercado" no solamente llega como materialidad: es portador de los modelos culturales desde los que ha sido producido. Se le adquiere y consume como materialidad "simbólica", cultural; representa los patrones culturales propios del productor. Pero además, es revalorado a partir de los contextos socioculturales propios de quienes lo adquieren y "consumen".

En síntesis, el proceso de producción distribución y consumo de los objetos materiales es, intrínsecamente, un proceso de producción, distribución y consumo de modelos culturales. Sin comprender esta doble dimensión de la cultura material no es posible comprender explicativamente su valor ni "afectivamente" apreciarlo.

Los planteamientos anteriores señalan derroteros importantes para la incorporación integral de aspectos de la cultura material tradicional popular en los *currícula*.

Si se trata de "desarrollar la sensibilidad del niño para la comprensión y apreciación de los valores propios de la cultura material tradicional del pueblo colombiano y contribuir así a la formación de la conciencia para la identidad nacional" (objetivo

general), se debe procurar que el niño (objetivos específicos):

- a) Se apropie de la técnica (conocimientos) desarrollada por la cultura popular colombiana en la producción de los objetivos "útiles", y
- b) comprenda los contextos socioculturales propios en que se producen, distribuyen y consumen dichos objetos útiles.

Las características de la producción de cultura material tradicional popular, señalan algunas directrices para el logro de los objetivos específicos arriba enunciados:

- a) *Se debe procurar que el niño manipule y experimente con diversos materiales de su entorno para producir "objetos útiles", acordes con las necesidades básicas de su edad y las etapas de desarrollo. Dichas necesidades tienen, fundamentalmente el carácter lúdico propio de la recreación.*
- b) *Paulatinamente, en la medida en que se genere y desarrolle la necesidad de mejorar su recreación, podrá irse aproximando vivencialmente a las técnicas desarrolladas por la producción tradicional popular de cultura material.*
- c) *Los problemas surgidos de la experimentación con el entorno, al igual que la necesidad de comprender las técnicas (conocimientos) empíricas de la cultura tradicional popular, serán objeto de trabajo de las ciencias naturales. A ellas corresponde transformar el conocimiento cotidiano pragmático, base de dichas técnicas, en*

conocimiento "explicativo", científico.

- d) *La dimensión cultural, simbólica, de la cultura material tradicional popular, establece la necesidad de contextualizar los productos "materiales" en los diversos ámbitos históricos, económicos, geográficos, etc., que los determinan y les dan sentido. Es tarea propia de las diversas disciplinas que constituyen el área de ciencias sociales en el currículum. El niño podrá así, en confrontación con su propio contexto socio-cultural, comprender y apreciar el valor de los productos de la cultura material tradicional popular colombiana.*

## 2. Cultura material: valor "útil" vs. valor artístico

Los objetos de la cultura material tradicional popular escogidos como aspectos por incorporar en los currícula, se caracterizan por haber sido producidos, fundamentalmente, como respuesta a necesidades básicas del hombre. Su valor fundamental es el "útil y económico", fruto del trabajo de transformación material del entorno. Es ese su origen y función en el grupo productor y en gran medida, también, entre los grupos consumidores.

Hay que advertir, sin embargo, sobre el carácter relativamente "primitivo" que tiene la producción de objetos materiales en la cultura tradicional popular. Se habla de primitivo en dos sentidos:

- a) Bajo nivel de desarrollo de la división social del trabajo en el

grupo productor y relativa no diferenciación ni especialización de los individuos en la realización de las tareas inherentes a los diversos modos en que se especifica la praxis social (trabajo manual vs. "trabajo" artístico).

- b) Bajo nivel de desarrollo tecnológico en el proceso mismo de la producción material. Esto implica la relación casi directa con el objeto y el control casi completo del proceso. Igualmente implica la elaboración "pieza a pieza", de cada uno de los objetos.

Dado el carácter "primitivo" (relativa no diferenciación entre las diversas formas de praxis), propio de la producción material en la cultura popular tradicional, se puede afirmar que sus productos son interpretación integral, resultado conjunto del trabajo, del conocimiento y de la relación "artística". Su valor, por lo tanto, no es tan sólo útil.

Lo anterior, tal vez no sea suficiente para sustentar el valor artístico atribuible a los objetos de la cultura material tradicional popular. Por tal motivo, a continuación se desarrollan algunos conceptos al respecto. Parece importante hacerlo, puesto que el área de *educación estética* ha sido escogida como eje central para el desarrollo del proyecto.

Ante todo es necesario recordar que *la estética es la reflexión crítica que, desde la filosofía, se hace sobre el quehacer artístico*. Su valor fundamental consiste en la explicitación de los marcos valorativos desde los que se produce y se "consume" el arte. Por ocuparse de un quehacer histórico (el artístico) y

ser ella misma un quehacer, está necesariamente marcada por la característica de toda actividad humana: su dimensión espacio temporal. No se puede afirmar válidamente que exista *Una Estética*, vigente desde siempre y para todos. Cabe subrayar también que una es la actividad propia de la producción y "consumo" de arte y otra la reflexión "estética" que sobre dicha actividad se realiza.

Algunas corrientes vigentes en el análisis estético conciben el valor artístico como algo propio, inherente a ciertos objetos a los que se califica de "artísticos". Deleitan por su "forma", por oposición al goce en la "materia" otorgado por los objetos no artísticos que se usan (útiles) y consumen. Para estas corrientes los "objetos" producidos por la cultura material tradicional popular, carecerían de valor artístico toda vez que su producción se subordina a funciones sociales prefijadas, muchas de ellas de carácter utilitario.

Sin embargo, en consonancia con la línea de pensamiento que anima este trabajo, es necesario afirmar que el valor, en general, no es algo que pertenezca a los objetos ni sea inmanente a ellos. El valor "útil" (económico), el explicativo (científico) y también el artístico son resultados de las relaciones múltiples que los sujetos establecen, como productores y consumidores, con las materias de su acción y con los objetos resultado de ella.

Las posibilidades artísticas de los objetos producidos en el seno de la cultura tradicional popular con fines tanto utilitarios como lúdicos, pueden ser aprovechadas en el campo de la educación estética de los *currícula*. No sólo en lo relativo a la formación para la expresión sino

también en lo pertinente a la formación para la comprensión del valor.

*Un programa de educación estética desarrollado a partir de la experimentación creativa con materiales del entorno inmediato y la permanente búsqueda de la relación integral de las manifestaciones culturales propias de la cultura popular tradicional, podrá, así, contribuir a una formación cualitativamente mejor del niño.*

### 3. Tradiciones culturales: lo antiguo vs. lo moderno

Dadas las "connotaciones" que tiene en el uso cotidiano el término "tradiciones", se hace necesario especificar el sentido en que se asume en el presente proyecto.

El término "tradiciones" nos remite al sentido de "antiguo", "viejo", por oposición a "reciente", "nuevo". El eje fundamental de la definición se encuentra en el sentido de temporalidad, que imprime oposición entre lo tradicional versus lo moderno.

Desarrollar el trabajo según esta orientación implicaría sustentar la validez de lo viejo en cuanto tal y, en cierta medida, rechazar lo nuevo, lo moderno. Frente a esta realidad, se puede desarrollar un profundo y razonado estudio que nos lleve a determinar el tiempo de "nacimiento" que debe tener un modelo cultural para ser considerado "tradicional". Todo modelo cultural tiene un carácter "arbitrario" (cultural, no natural) que valida y propicia la normatividad. Es en razón de la convención social, que se erigen modelos culturales; es un resultado del devenir histórico de los grupos, de

su actividad social. De cara a la temporalidad, todo modelo cultural es necesariamente tradicional.

Lo tradicional es un tipo de modelo cultural, fruto de la convención dinámica de lo social; es lo *trans-dictum*, lo comunicado a través del tiempo en la historia, lo que le convierte en *patrón de identidad*, y llega a ser considerado como *propio* por ese grupo.

Lo *propio*, si bien tiene que ver con lo nativo, con lo geográfico, con lo locativo, es más bien lo original, lo irreductible, lo *apropiado*, es decir, lo "tomado" por el grupo para hacerlo suyo.

En este trabajo, al hablar de lo *propio* tomamos como sujeto, grupo o sector poblacional a los sectores populares dueños de las culturas propias y tradicionales; grupos que conviven junto a los sectores de diferente tradición cultural, llamada "cultura mayor".

Lo que nos interesa de lo tradicional popular es su posibilidad transformadora permanente, su estar con los diversos modelos culturales pero manteniendo su identidad.

Este dinamismo de lo tradicional determina las pautas de acción para el objeto del proyecto:

- a) No se debe pretender que el niño "replique" las técnicas, ni los diseños, ni las formas específicas de la producción de los objetos de la cultura material tradicional popular. Se debe procurar que se "apropie" de ellos en la medida en que sea capaz de involucrarlos como elementos transformadores de su realidad.

b) Lógicamente, se debe buscar también que el niño reconozca no sólo el origen de dichos elementos en la cultura tradi-

cional popular, sino el papel que juegan, culturalmente, en la formación de la identidad del pueblo colombiano.

## V. Estructura del Currículum y Articulación del Proyecto

El área de *educación estética* debe ser asumida como eje central de desarrollo del proyecto y como columna vertebral de las relaciones con las *ciencias naturales y sociales*. El área de *español y literatura* desempeña el papel de expresión totalizante del trabajo en las otras áreas y amplía los aspectos de la cultura popular tradicional a los elementos no materiales de la misma.

1. Integración de la cultura material tradicional popular en los programas escolares a partir del área de *educación estética*.

### 1.1. Orientaciones generales

a) El desarrollo de la capacidad expresiva del niño y su formación para la comprensión del valor artístico (apreciación) en el contexto de la relación gozosa con el mundo, son dos dimensiones básicas y correlativas de la *educación estética*.

En el desarrollo del proyecto deberá procurarse la permanente relación entre los talleres de aprestamiento, desarrollo sensorial y los ejercicios de análisis y comprensión de los procesos.

b) Aunque el proyecto toma como

núcleo de los talleres, fundamentalmente, las artes plásticas, deberán buscarse, en la práctica, los nexos con otras manifestaciones artísticas (hace referencia a la integralidad de la cultura tradicional popular).

c) A nivel metodológico y didáctico, la propuesta asume como esquema el proceso particular de constitución de los oficios artesanales. Estos no surgen a partir de normas preestablecidas ni de conocimientos previos. La carencia de elementos problematiza las necesidades y obliga a experimentar con los materiales y medios que el entorno le ofrece para obtener, de manera práctica, los objetos "útiles" como herramientas y los "conocimientos" sobre la naturaleza del entorno.

La instrumentación de la propuesta debe hacerse a partir de la "experimentación" y del "problema", más que con la información previa y normativa transmitida memorísticamente al niño.

d) El taller del artesano es escuela de aprendizaje que desarrolla su tarea desde el hacer, desde la manipulación de la naturaleza, para la construcción de

los objetos. En los talleres propuestos el hacer es la base para comprender, por la reflexión analítica y sintética, los procesos integrales de la producción de la cultura material.

## 1.2. Esquema para el área de educación estética por niveles de currículum

- a) Aprestamiento sensorial para la expresión (nivel 1). Desde la dinámica del juego con elementos de su entorno, se pretende desarrollar en el niño una percepción sensorial rica, punto de partida para su expresión. Se busca, igualmente, que tome contacto sistemático con los elementos de la naturaleza (aire, agua, fuego, tierra) y de la vida (vegetal y animal), básicos en la producción de objetos de la cultura material.

El hombre en relación con el entorno; papel de la mano en la transformación del mundo. Lo útil y lo gozoso.

- b) De la mano a la herramienta (2º y 3º grados)

Por la experimentación y el juego libres con materiales blandos, duros y flexibles se busca que el niño reconozca las características de dichos materiales y sus posibilidades para la producción de objetos para la expresión creativa. En 2º grado, por la manipulación directa y con herramientas construidas por ellos. En 3º grado, con la inclusión explícita de herramientas desarrolla-

das por la cultura popular tradicional. Dichas herramientas serán construidas por el niño.

- c) Lógica y técnica de los oficios (4º y 5º grados)

Se trata de enriquecer y cualificar las posibilidades expresivas del niño por la incorporación de la técnica y la lógica artística. Por la comparación de sus propios "objetos" de expresión con los objetos de la cultura popular desarrollados en diversos contextos, se procurará la comprensión del valor de dichos objetos y la de sus propios objetos de expresión. Dependiendo de las características locales y regionales que ofrezca el entorno, se ofrecerán varios oficios.

## 1.3. Entronque con el área de ciencias naturales

En el área de *educación estética* la propuesta se ocupa del desarrollo de la percepción y de la transformación del mundo para su expresión lúdica. Pero quedan abiertos muchos posibles interrogantes, objeto "explicativo" de las *ciencias naturales*.

- ¿Cuáles son las leyes que explican el cambio y conservación de la materia, de la vida animal y vegetal, del organismo humano?
- ¿Qué leyes están a la base de la percepción visual, sonora, táctil, etcétera?
- ¿Qué tipo de implicaciones

para la vida práctica, para la salud y la alimentación tiene la utilización de diversos elementos como base para resolver las necesidades?

- Relación entre utensilios y vida cotidiana, vg., costumbres de cocina y dieta alimenticia, medicina popular, etcétera.

Son múltiples los elementos que pueden lanzarse como interrogantes desde el proyecto para educación hacia las *ciencias naturales*. Por esto, más que proponer un programa particular, se propugna por una actitud "científica": preguntar constantemente por qué suceden los fenómenos.

#### 1.4. *Entronque con el área de ciencias sociales*

La actitud inquisitiva señalada para las *ciencias naturales* también se propone para las *ciencias sociales*.

Si para el entronque con las *ciencias naturales* se lleva al niño permanentemente a preguntarse por la naturaleza "física" de los fenómenos, en *ciencias sociales* se le estará planteando la búsqueda frente a lo social. El hombre produce, distribuye y consume productos, objetos. ¿Cómo los produce, cómo se distribuyen y consumen socialmente? ¿Quiénes y en qué contextos sociales lo hacen? ¿Qué desarrollo histórico hay de por medio en esa producción cultural, económica y simbólica? En fin, qué tipos de organización social, de normas, valores, etc., están en la base de los grupos productores consumidores de objetos útiles. Esta actividad buscará, además, establecer perma-

nentes relaciones entre lo cotidiano del niño y lo cotidiano en la cultura popular tradicional, ampliando paulatinamente los ámbitos de la vivencia del niño. Todo lo anterior enmarcado por la temática general del cambio y de la identidad cultural.

#### 1.5. *Entronque con el área de español y literatura*

El esquema que ilustra la integración de las diversas áreas del *currículum* en la propuesta (ver Esquema 1) muestra la ubicación de *español y literatura* en el proyecto.

Claramente puede verse cómo sus posibilidades son múltiples. Además de poder englobar como forma de la expresión e instrumento de conocimiento lo que se realiza en las demás áreas, puede ocuparse de la "literatura" oral y escrita desarrollada por la cultura popular, involucrando sus mitos, leyendas, cuentos, refraneros, coplas, etc. Más que un programa al respecto, el proyecto deberá comprender un repertorio amplio, organizado temáticamente según las unidades y talleres planteados en el área de *educación estética*.

Para finalizar, vale la pena subrayar algo dicho en líneas anteriores sobre el taller del artesano y el aprendizaje de los oficios. El taller del artesano es en realidad una verdadera escuela integral, en el sentido que allí se desarrollan procesos de producción de objetos útiles, se revalidan y transforman técnicas y conocimientos ancestrales; se realiza, en cierta medida, la dimensión lúdica de la actividad humana. Pero, sobre todo, el taller artesanal se caracteriza por ser, en contraste con la escuela formalista

tradicional, "palabra de la acción" y no acción desde la palabra. No es propiamente la palabra, en cuanto tal y desligada de la vida, la que

genera el conocimiento, es la vida, la relación transformadora del hombre con el mundo, la que da origen a la palabra, al conocimiento.

## ANEXOS

### I. Propuesta para el Primer Grado de la Educación Básica Primaria

Teniendo en cuenta el calendario escolar de 32 semanas hábiles dividido en dos semestres, se proponen 32 sesiones de taller, organizadas temáticamente en ocho módulos. Cada sesión puede tener una duración aproximada de una hora. Cada módulo está estructurado en etapas sucesivas, así:

- a) Aproximación sensorial al tema-problema;
- b) entronque desde la percepción-expresión con el área de *ciencias naturales*;
- c) entronque desde la percepción-expresión con el área de *ciencias sociales*, e
- d) investigación sensorial y representación colectiva de un espacio cotidiano.

Se utilizarán para los "ejercicios", tanto de percepción como de expresión, materiales diversos que ofrece el entorno, desde piedras, maderas, cristales, plantas, etc., hasta materiales de reuso.

El programa del primer grado pretende desarrollar en el niño su capacidad de percepción del mundo como base de su expresión creativa. Todo tiene un eje central de desarrollo: se trata de hacer posible la vivencia del niño para que "comprenda" el papel de la mano, su mano, en la transformación del entorno para la satisfacción básica de necesidades, al igual que de las leyes básicas que rigen la materia y la vida objeto de dicha actividad.

## **Módulo 1. Mi mundo y mis sentidos**

### ***Unidad 1. Tengo un cuerpo***

Este taller pretende realizar una actividad de integración del grupo a partir del reconocimiento sensorial del propio cuerpo y del cuerpo de los otros niños. Reconocimiento del esquema corporal, del papel de cada uno de los miembros y de los sentidos. Mi cuerpo y mi imagen: juego del espejo.

### ***Unidad 2. En mi cuerpo mis sentidos***

Se trata de lograr una aproximación sensorial desde el ver, oír, gustar, tocar, oler, por el movimiento frente al mundo. Juegos de reconocimiento simplemente por el tacto, el oído, el olfato y el gusto, para describir cómo se "ven", etcétera.

### ***Unidad 3. Mis sentidos y mi mano***

Se trata de vivencia de diferencia entre los telesentidos (vista, oído y olfato) y los parasentidos (gusto y tacto). Papel integrador del sentido y función transformadora de la mano en relación con el entorno.

### ***Unidad 4. Con mi mano construyo***

Este taller pretende realizar una actividad de síntesis frente a los anteriores por medio de una investigación sensorial sobre la escuela, ámbito inmediato y espacio nuevo de socialización para el niño, y la representación colectiva de dicho espacio utilizando diversos materiales.

## **Módulo 2. ¿En el aire vivimos?**

### ***Unidad 1. Sentimos el aire***

Taller de percepción de los cambios del aire, el frío y el caliente; se oye su movimiento. Papel de la mano en la producción del sonido musical. Diversos materiales percutidos producen diversos sonidos. Juegos de búsqueda de compañeros por el

reconocimiento de diversos sonidos que producen los materiales percutidos.

### ***Unidad 2. Capturamos el aire***

Taller de reconocimiento experimental del aire como elemento básico de la vida vegetal y animal. Percepción de los ritmos de la respiración. El aire y las voces de la naturaleza y del hombre.

### ***Unidad 3. Mi casa en el aire***

Taller de reconocimiento sensorial del aire como bien social. El aire en la escuela y la casa. En la ciudad y en el campo. Falta de aire, percepción del aire enrarecido. Las plantas en el día y la noche, en mi casa.

### ***Unidad 4. El aire de la música***

Taller de reconocimiento de diversos tipos de sonidos de la naturaleza e imitación de ellos. Construcción de "instrumentos" musicales: el silbido, el chiflido, la hoja de naranjo, el papel y la peinilla... Tubos sonoros, pitos, ocarinas y otros instrumentos. Montaje colectivo de alguna escena cotidiana utilizando exclusivamente ruidos producidos por "instrumentos" de viento, entre ellos la voz humana para onomatopeyas, etcétera.

## **Módulo 3. Una gota de agua**

### ***Unidad 1. Como peces en el agua***

Taller de reconocimiento sensorial del agua: el agua y el tacto, los ruidos del agua, a qué sabe y huele; ¿aguas transparentes? El agua como espejo: el narciso.

### ***Unidad 2. Tengo sed***

Taller de reconocimiento sensorial de los diversos estados físicos del agua y de su papel en la vida vegetal y animal. La vida en el agua; los peces respiran; el agua y mi cuerpo.

### **Unidad 3. Vivimos en el agua**

Taller de reconocimiento del agua como bien social. El agua y el poblamiento de la tierra. La vida humana en el desierto, en los valles de los ríos y en otros tipos de *hábitat*.

¿Cómo llega el agua a mi casa?, ¿para qué se usa?

### **Unidad 4. Se nos sale de las manos**

Se trata de representar colectivamente, previa investigación sensorial, un *hábitat* de contrastes (vg. desierto-valle), procurando utilizar como recipiente para transportarla en las manos.

## **Módulo 4. La luz y el calor**

### **Unidad 1. No veo, tengo frío**

Taller de aproximación sensorial a los fenómenos del fuego, la luz y el calor. Con los ojos vendados, reconocimiento de espacios, de formas de objetos, por el tacto. Búsqueda de objetos en recintos oscuros utilizando solamente velas. Juegos con la sombra, representación de la precepción de los objetos y diversos materiales sometidos al fuego.

### **Unidad 2. Mi caja de fósforos**

Taller de experimentación con distinto tipo de materiales, en relación con el fuego y la luz. Del hielo al vapor de agua. El calor del cuerpo. Los seres vivos y su temperatura en distintos *hábitat*.

### **Unidad 3. Nos vemos y nos vestimos**

Taller de reconocimiento de la función del vestido en relación con el frío y el calor. ¿Quiénes lo hacen?, ¿Cómo lo consigo? Diferentes vestidos en diferentes lugares, países, etc. La casa, el vestido (abrigo) de "nosotros". La noche y el día en el vestido. La luz y el calor en mi casa. Para qué se utiliza el ..fuego y cómo se hace en mi casa.

#### **Unidad 4. Al calor de la hoguera**

Se trata de realizar una experiencia de "hoguera" con los niños, recogiendo diversos tipos de juegos, elevando globos, etc., como forma de representación colectiva, a manera de "fiesta".

#### **Módulo 5. La tierra, mi tierra**

##### **Unidad 1. Pasteles de greda**

Taller de reconocimiento de diversos tipos de tierra por su textura, consistencia, color, etc. Mezcla de tierras entre sí, amasijos con agua y tierras. Secado al sol. Representación de objetos, paisajes, etc., con diversos tipos de tierra. Dejarlos secar al sol para el siguiente taller.

##### **Unidad 2. ¿Sembramos un huerto?**

Taller de reconocimiento del papel de la tierra, en relación con los otros elementos para la conservación de la vida vegetal y animal.

Para este taller los niños traerán el resultado de una experiencia previa; sembrar distintas semillas en arcilla, arena y tierra "buena", con y sin agua, con y sin luz, con y sin aire. Las semillas serán sembradas en el periodo de vacaciones. Las plantas germinadas servirán para la huerta del curso.

##### **Unidad 3. Mi casa de barro**

Taller de investigación sobre los materiales de que están hechas las casas. Constatación de las diferentes formas de casa en diferentes pueblos. La casa de hoy y la casa de ayer. El jardín de mi casa, la huerta, los alimentos que como, ¿de dónde provienen? Ejercicio de expresión oral.

##### **Unidad 4. De la casa a la escuela**

Taller de representación colectiva del entorno, utilizando fundamentalmente arcilla, colores vegetales, hojas, flores, etc., del lugar. Se hará énfasis en la observación del camino de la casa a la escuela y su representación.

## **Módulo 6. Usted ¿en qué trabaja?**

### ***Unidad 1. Manos a la obra***

Taller de investigación sobre los oficios cotidianos en la casa, en la escuela y en el vecindario. Cocinar, lavar, barrer, etc. El panadero, el carnicero, el zapatero, etcétera.

### ***Unidad 2. ¿Jugamos al doctor?***

Taller de juego de representación de diversos oficios, por medio de mímica, pequeños montajes escénicos, etcétera.

### ***Unidad 3. Martillo y azadones***

Taller de reconocimiento de diversas herramientas, los materiales de que están hechas ¿cómo funcionan?, ¿para qué sirven?

### ***Unidad 4. ...viene un barco cargado de...***

Taller de análisis sobre el origen de diversos productos manufacturados y agrícolas necesarios en la vida cotidiana del niño. ¿De dónde vienen?, ¿cómo se hacen?, ¿quiénes los hacen? y ¿para qué sirven?

## **Módulos 7 y 8. El pueblo grande y mi pueblo chico**

Estos dos módulos pretenden servir de síntesis a lo anterior y de ampliación del ámbito vivencial del niño, de manera comprensiva. El módulo 7 consistirá en una investigación planificada para reconocer el pueblo o barrio, a partir del lugar de residencia del niño. Se levantará el mapa colectivamente, del lugar. El módulo 8 llevará a la representación de ese mapa en formas plásticas y de la vida en el lugar en formas como la puesta en escena. Tanto en la investigación como en la representación se procurará destacar los diversos momentos de la vida: la noche, el día domingo y un día entre semana, etc. Se representarán materiales complementarios que muestran la vida en otros lugares del país, particularmente de aquéllos donde se realiza una producción tradicional de cultura material popular.

## II. Orientaciones Generales para la Capacitación de los Maestros

El carácter experimental del proyecto, y sobre todo el carácter dinámico del trabajo pedagógico, planteado como política por el Ministerio y acorde con los objetivos del proyecto, motivan el esquema de capacitación que aquí se propone.

### 1. Esquema de capacitación

Se parte de la necesidad de reconocer el papel del artesano, de su saber acumulado, no simplemente como "dato" para ser "investigado" y transmitido sino como sujeto participante del proceso de capacitación. A partir de la relación con su hacer-saber, en su taller escuela se iniciará el proceso de capacitación.

- a) Con la participación de especialistas en *ciencias sociales*, en *educación artística* y en *ciencias naturales*, se propone un primer taller para maestros sobre un oficio artesanal particular. En ese taller se explicará el modelo general del proyecto, con maestros de primaria.
- b) Un segundo taller plantea, en "laboratorio", el programa del primer año. Igualmente presentará una propuesta para el diseño de los programas de 2º y 3º año, para discusión con los maestros. Entregará materiales de apoyo y de evaluación para el primer año.
- c) El tercer taller recogerá los resultados de la aplicación del primer año. Propondrá en laboratorio lo correspondiente al 2º año y la propuesta para discusión del programa de 3º año.
- d) El cuarto taller recogerá los resultados del 2º año, propondrá en laboratorio lo pertinente para el 3º y el esquema de contenidos para el 4º y para el 5º años.
- e) El quinto taller recoge resultados de la aplicación del programa de 3º, realiza el laboratorio para el 4º y propone el afinamiento del programa de 5º.
- f) El sexto taller recoge la implementación del 4º, realiza el laboratorio del programa de 5º y propone actividades para el seminario final de evaluación global de la experiencia.

Cada uno de los talleres propuestos tiene, pues, varias

dimensiones: el planeamiento curricular, la evaluación y la capacitación directa para la implementación del programa en el aula. Pese a que el proceso puede parecer un poco lento, a largo plazo puede ser más eficaz; no se puede olvidar el nivel de preparación de nuestros maestros de primaria y la resistencia al cambio que muchas veces los caracteriza. El programa, al ir desarrollando el diseño curricular con ellos, se convierte en mecanismo de modificación paulatina de las posibles resistencias. La vivencia que el maestro tiene de los niños en los diversos sectores sociales, en diversos lugares, constituye un recurso muy importante para recoger los elementos básicos para la elaboración de los materiales audiovisuales complementarios.

## **2. Cobertura**

Las características del país y la ubicación de la población en zonas rurales y urbanas señalan la necesidad de realizar la experimentación en escuelas de ambos sectores. Y para garantizar el cubrimiento y la eficacia transformadora del programa para el futuro, se propone el trabajo con maestros que provengan de lugares con un amplio radio de acción, donde reciban gran influencia de algún centro de producción artesanal en zonas rurales, y de vastos sectores populares para las urbanas.

La regionalización del calendario escolar (calendario A oriente del país, inicia labores en febrero; calendario B, occidente, en setiembre), plantea la regionalización de la experimentación. Se deberá, pues, seleccionar una zona rural y una urbana por región, según calendario escolar.

## **3. Calendario de los talleres de capacitación**

Para la región oriental, calendario A, a mitad de año en junio-julio. Para la región occidental, calendario B, en el inicio del año, enero. Los primeros talleres de capacitación se realizaron en enero de 1984 para la región occidental.

## **4. Materiales audiovisuales de apoyo al proyecto**

Se trata de elaborar dos tipos de materiales de apoyo. Los primeros para el desarrollo general del proyecto de la escuela, para el uso directo tanto del maestro como del niño.

Los segundos para los cursos de capacitación de los maestros y proyección de la ampliación del proyecto, a manera de seguimiento audiovisual de la etapa experimental. Los dos tipos de materiales podrán elaborarse simultáneamente con el proceso de experimentación, con la participación de los maestros.

Como material general de apoyo al trabajo se propone la elaboración e impresión de un "fichero" audiovisual de la cultura popular tradicional colombiana que puede difundirse ampliamente entre el magisterio del país.

#### DESCRIPTORES

*Capacitación docente - Cultura popular - Currículum - Desarrollo artesanal - Desarrollo comunitario - Escuela y Comunidad - Nivel inicial - Nivel primario.*

*Proyecto de la Asociación Colombiana de Promoción Artesanal - Cecilia Duque Duque. Directora del museo de Artes y Tradiciones Populares - Daniel Nieto Sotomayor. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional - Pablo Solano. Especialista en Artesanías y Artes Populares - Colombia Vivas de Velasco. Investigadora.*

## Programa NI.ME.CO

*NI.ME.CO significa "Niños, Medios de Comunicación y su Conocimiento".*

*El objetivo pedagógico del Proyecto es brindar elementos, a niños y adultos, para que en ellos se desarrolle un sentido crítico hacia los medios de comunicación masiva. Procura, además, facilitarles el acceso a los mismos a través de la educación. Los objetivos de NI.ME.CO complementan los objetivos generales del Programa de Educación Primaria, interpretando la responsabilidad de la escuela de proporcionar los elementos necesarios para desarrollar el espíritu crítico y reflexivo del niño frente a los medios de comunicación.*

*La metodología de trabajo no se reduce a la televisión y el video. Se extiende a todos los medios de comunicación masiva.*

### Una Innovación en el aula

Es indudable que el lenguaje oral y escrito es el más generalizado código de comunicación. Por lo tanto, en la actualidad, se da por sobrentendido su aprendizaje-enseñanza como instrumento fundamental para acceder a la educación.

Los programas de estudio establecen su obligatoriedad, pero poco o nada dicen con relación al aprendizaje sistematizado de otros códigos de comunicación que ya han adquirido gran importancia en la sociedad actual.

Hay que destacar que tanto niños como adultos tienen a su alcance la recepción de medios de comunicación masivos tales como televisión, publicidad, cine, etc. y que éstos han generalizado sus propios códigos de comunicación.

Esta generalización hizo necesario agregar al currículum ya existente un programa referido al aprendizaje-enseñanza del lenguaje empleado por ellos, en especial el lenguaje audiovisual.

Frente a esta necesidad surge en el Uruguay NI.ME.CO.

NI.ME.CO es un programa educativo de carácter binacional que toma en cuenta los aspectos señalados precedentemente. Surge en 1985 con la visita a Uruguay de la Licenciada Ana Graviz, especializada en Ciencias de la Comunicación y del Pedagogo Jorge Pozo -ambos radicados en la ciudad de Estocolmo- quienes se entrevistan con autoridades educativas de Uruguay a fin de presentar el trabajo que, desde hace varios años, desarrollan en diversos centros educativos de Suecia, con su correspondiente metodología (Barn-Media-Kunskap).

## El Programa

NI.ME.CO. significa "Niños, Medios de Comunicación y su Conocimiento".

Su objetivo pedagógico es brindar a niños y adultos elementos para desarrollar en ellos un sentido crítico hacia los medios de comunicación de masas, así como también facilitarles el acceso a los mismos a través de la educación.

A partir de este primer encuentro y con la finalidad de introducir la enseñanza de los códigos empleados por los medios de comunicación en el sistema educativo escolar uruguayo, surge la necesidad de redactar un anteproyecto que se ajuste a la realidad de nuestro país y que posibilite, de una manera natural, su inserción en el Programa Escolar vigente (Revisión 1986).

Este anteproyecto fue redactado por las Inspectoras de Práctica María Carmen Díaz y María Matilde Nicoletti de Prada con el título "La televisión como medio de difusión de mensajes".

Se recogen experiencias realizadas en instituciones educativas privadas de Montevideo.

En 1988, repaldados por la Universidad de Estocolmo, el Instituto de Cine Sueco y la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional (A.S.D.I.), viaja a Montevideo la Profesora Ana Graviz para redactar, en conjunto con las nombradas Inspectoras, el Proyecto NI.ME.CO., que surge del ensamble del proyecto sueco y del anteproyecto uruguayo.

De ahí que este Programa se dirige tanto a niños como a adultos.

Dentro de los medios de comunicación de masas la televisión ocupa un lugar protagónico, con gran influencia sobre el individuo y, en el caso que nos ocupa, específicamente sobre la infancia.

A nuestro entender la televisión cumple una doble función:

- **informativa:** proporcionando un cúmulo de conocimientos.
- **formativa:** inculcando valores, actitudes, conductas, etc.

Nos preguntamos:

¿De qué modo la televisión uruguaya lleva a cabo esta labor educativa?

Hemos comprobado en general que no solo se presenta una programación de escasa calidad, sino que se maneja una serie de estereotipos y valores morales, estéticos, etc., no representativos, la mayoría de las veces, de nuestra realidad socio-cultural.

En consecuencia, creemos que es responsabilidad de nuestra Escuela, el proporcionar los elementos necesarios para desarrollar el espíritu crítico del niño frente al mensaje televisivo, contribuyendo así a formar individuos protagonistas de su época y no meros espectadores.

Se ha seleccionado la televisión y el video por ser los medios de comunicación masivos que están más al alcance de los niños.

Pedagógicamente, ofrece la ventaja de poder mostrar simultáneamente la realidad y el producto elaborado a partir de esa realidad. La posibilidad de esta simultaneidad nos permite presentar conceptos abstractos en forma práctica, de manera que el niño aprende así a demistificar y decodificar los mensajes.

El video, utilizado como

libro, nos permite detener o retroceder la banda a nuestra voluntad. De esta manera, se le brinda al educando el tiempo necesario para elaborar y analizar profundamente imágenes y sonidos.

Sin embargo, la carencia de cámaras, televisores y videos como material didáctico en las escuelas no condiciona la puesta en marcha de este plan pedagógico. Se capacita al docente para cubrir esta carencia, recurriendo a formas de acción alternativas.

También cabe aclarar que el empleo de la televisión y video no significa que la metodología de trabajo se reduzca solamente a esos medios. De forma similar se trabaja en torno a otros mass-media como diarios, carteles publicitarios, revistas, etc.

El objetivo general del Programa es introducir en los centros educativos de Enseñanza Primaria de la República Oriental del Uruguay el aprendizaje de los códigos empleados por los medios de comunicación de masas.

Para cumplir con este objetivo se planificaron las siguientes etapas:

- Formulación de un programa pedagógico.
- Selección de la metodología a usar.
- Implementación del Programa.
  - Selección de las escuelas pilotos.
  - Capacitación teórico - práctica del personal docente de estas escuelas.
  - Puesta en práctica de las nuevas estrategias de trabajo

por parte de los maestros -  
alumnos en sus respectivas  
clases.

- Evaluación del Programa  
NI.ME.CO.
- Formulación e inserción del

mismo en el Currículo Esco-  
lar.

- Elaboración de estrategias  
que posibiliten la puesta  
en marcha del Programa  
NI.ME.CO. a nivel nacio-  
nal.



NIÑOS  
MEDIOS DE COMUNICACION  
Y SU CONOCIMIENTO

## Actividades Cumplidas

La implementación se hizo a través de la introducción del Programa en las escuelas pilotos, experiencia pedagógica que se inició en diciembre de 1988 en las Escuelas de Práctica Nº121 "Dr. Evaristo Ciganda" y Nº 273 de la ciudad de Montevideo.

Comprende treinta maestros, practicantes y alrededor de setecientos alumnos.

Para esta selección se tomaron en cuenta dos condicionan-

tes fundamentales:

- Que las escuelas pertenecieran a los distritos supervisados por las Inspectoras responsables del proyecto en el Uruguay, para que existiera de hecho, una orientación permanente y sistemática sobre las nuevas actividades desarrolladas.
- Personal docente estable.

Seleccionadas estas escue-

las, se realizaron reuniones con el personal docente así como con los padres, no solo con la finalidad de informar sobre este proyecto, sino también de recabar su aprobación.

Estos primeros encuentros se llevaron a cabo en la última semana de diciembre de 1988. Permitieron, además de realizar un relevamiento de los recursos humanos y materiales existentes, presentar el cronograma de trabajo a desarrollar una vez iniciados los cursos en marzo de 1989.

Durante los meses de marzo, abril, mayo y primera quincena de junio se desarrollaron cursillos teórico-prácticos con modalidad de taller a cargo de las Inspectoras María Carmen Díaz y María Matilde Nicoletti de Prada, analizándose los objetivos, contenidos y recursos de NI.ME.CO. y su coordinación con los contenidos del Programa Escolar.

Una vez finalizado cada encuentro, el maestro, en dinámica de grupo, realizó propuestas que le permitieron aplicar NI.ME.CO. en sus clases, dentro de los contenidos curriculares.

A partir de la segunda quincena de junio y durante el mes de julio se cumplió la segunda etapa de preparación de docentes, a cargo de la Licenciada Ana Graviz y del Pedagogo Jorge Pozo, venidos a los efectos de Suecia.

Se aplicó el método educativo B.M.K. (Burn - Media - Kuns-kap), utilizando como recursos una cámara, un televisor y un video.

El empleo de estos recursos técnicos permitió al educando descubrir, por medio del juego, la diferencia entre imagen y realidad.

Así constataron cómo el material fílmico, fotográfico, etc., deja de ser real para transformarse en una representación de esa realidad.

Se establece con los niños un idioma común, el lenguaje técnico, que es la gramática del lenguaje audiovisual; los conceptos tales como **tamaño de imágenes, ángulos, movimientos de cámara, trucos, etc.**, adquiridos en la primera etapa, se ven complementados con los recursos técnicos ya citados.

En los casos que las escuelas contaran con cámara, video y televisor, el maestro utilizó estos recursos coordinándolos en su planificación.

Para la orientación al docente en el uso de la cámara y video, se realizaron clases demostrativas. Además, en cada escuela se propusieron dos maestros a quienes se les preparó para guiar el trabajo, no sólo con niños sino también con el resto del personal docente.

Estos "maestros de apoyo" fueron y son los encargados de orientar el uso y aplicación de los recursos técnicos nombrados.

La capacitación del docente se vió reforzada durante los años 1989 y 1990 con clases demostrativas, guías y material impreso variado, seleccionado muchas veces por los propios maestros.

Es de destacar que la aplicación en las clases de estos conocimientos significó, más que el uso de nuevos recursos, **un cambio de actitud en el educador**, quien en ningún momento vió supeditada su acción por la carencia de recursos técnicos.

Significó, sí, la incorporación de NI.ME.CO. en su planificación.

Con esta preparación se intentó atender los objetivos específicos de NI.ME.CO. que, dirigidos a los educadores - maestros - padres, significan:

- 1- Capacitarlos para guiar el aprendizaje del idioma audiovisual.
- 2- Indagar y comparar entre niños y adultos la diferencia en cuanto a la interpretación y comprensión de los mensajes de los medios de comunicación.
- 3- Conceptualizar y comparar la relación entre imagen y realidad.
- 4- Revalorar los aportes del saber

no formal.

- 5- Promover caminos que permitan un trabajo conjunto escuela - hogar, estableciendo una real comunidad educativa.

Esta capacitación exigió del maestro gran sacrificio personal, dado que se cumplió fuera de horario escolar, incluso en jornadas sabatinas.

Orientado el educador, la propuesta fue atender a los educandos; por ello los objetivos específicos están dirigidos a:

- 1- Preparar a los alumnos para que sean capaces de decodificar los mensajes audiovisuales.
- 2- Propiciar el manejo de los códigos aprendidos, como forma de expresión.

## Contenidos Programáticos

OBJETIVOS	CONTENIDOS	SUGERENCIAS	RECURSOS
1º Conocer y comprender el fenómeno de la comunicación humana.	<p>1. Características de la Comunicación.</p> <p>-Bidireccional</p> <p>Elementos de la Comunicación: Emisor-Código "Feed back" o retroalimentación</p>	<p>Analizar la comunicación bidireccional sobre la base de diálogos vivos o grabados.</p>	<p>Esquema de fenómeno de la comunicación.</p>

<p>2º Conocer y comprender el fenómeno de la comunicación humana.</p>	<p>-Unidireccional a través de los medios electrónicos "Feed back" nulo o escaso.</p> <p>2. Los diferentes lenguajes de la Comunicación.</p> <p>Tipos:  Hablado  Escrito  Gestual  Imagen  Sonido  Audiovisual</p>	<p>Discutir algún mensaje unidireccional de la radio o televisión.</p> <p>1. Expresar un mismo tema a través de diferentes lenguajes.</p> <p>2. Clasificar diferentes medios de comunicación según el lenguaje utilizado.</p> <p>3. Expresar a través de dibujos o collages, sentimientos, vivencias o acontecimientos destacados de interés para el niño.</p> <p>4. Ordenar relatos expresados en imágenes.</p> <p>5. Cambiar la secuencia y plantear otras historias.</p>	<p>Revistas. Diferentes materiales gráficos.</p>
<p>3º Ser capaces de leer e interpretar el lenguaje audiovisual y de informática.</p>	<p>3. La comunicación</p> <p>La comunicación audiovisual</p> <p>Desde la expresión más simple de la imagen fija hasta la más compleja del video y cine.</p> <p>Introducción al lenguaje audiovisual.</p> <p>- Imagen y realidad  - Presentación de la realidad  - Transformación de la realidad</p>	<p>1. Relatar con imágenes, breves textos escritos.</p> <p>2. Expresar una historia o relato por medio de imágenes acompañadas de lenguaje verbal grabado.</p> <p>- dibujos hechos por los niños.  - recortes.  - diapositivas manufacturadas por los propios niños.  - diapositivas obtenidas por los niños.</p>	<p>Material fungible: papel de copia (arquitecto, lápices de colores, fibras, cartones, etc.).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminación de planos</li> <li>- Angulación de cámara</li> <li>- Movimiento de cámara</li> <li>- Trucos.</li> </ul>	<p>Grabar con videos escenas representadas por los propios niños</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sobre la base de un cuento o relato.</li> <li>- elaboración de un guión a cargo de los niños.</li> </ul>	<p>Cámara de video y fotografía. Video. Video cassettes. Monitores. Grabadores.</p>
<p>4º Conocer los mecanismos que utiliza la publicidad para incitar al consumo.</p>	<p><b>4. Géneros televisivos</b></p> <p><b>4.1 Publicidad</b></p> <p>Signos que intervienen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-lingüísticos (palabras)</li> <li>-icónicos (imágenes)</li> <li>-sonoros (ruidos, música, etc.)</li> <li>-cinéticos (movimientos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decodificar un aviso publicitario en sus distintos elementos.</li> <li>- Denotar y connotar cada uno de ellos.</li> <li>- Elegir otros elementos y codificar un nuevo mensaje publicitario.</li> <li>- Escoger un aviso publicitario tipo. Escenifica o grabar en video su contrario.</li> </ul>	<p>Video, cámara de video y fotográfica, publicidad de revistas, grabador, etc..</p>
<p>4º Conocer el carácter subjetivo de las informaciones que nos transmite la televisión y otros medios de comunicación.</p>	<p><b>4.2 Informativos</b></p> <p>Características</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambientación</li> <li>- Locutores: <ul style="list-style-type: none"> <li>. presencia (vestimenta, peinado).</li> <li>. voz</li> </ul> </li> <li>- Recursos <ul style="list-style-type: none"> <li>. música</li> <li>. imágenes de los acontecimientos narrados.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar y analizar los distintos contenidos de los informativos.</li> <li>- Comparar una noticia cualquiera televisiva con la misma noticia dada por los otros medios de información: <ul style="list-style-type: none"> <li>-prensa</li> <li>-radio</li> <li>-gráficos,etc.</li> </ul> </li> <li>- Informar por escrito individual o colectivamente sobre acontecimientos vividos.</li> <li>- Comparar los puntos de vista de cada una de las informaciones.</li> </ul>	<p>Cámara de video, grabadores, etc.</p>

<p>4º Saber discernir acerca de los contenidos, valores, estereotipos, actitudes, etc. que nos comunican las seriales y los teatros.</p>	<p><b>4.3 Seriales</b></p> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura</li> <li>- Indicios</li> <li>- Personajes (estereotipos)</li> <li>- Temática</li> <li>- Tiempo             <ul style="list-style-type: none"> <li>. real</li> <li>. representado</li> </ul> </li> <li>- Mensaje (valores, actitudes, etc.)</li> </ul> <p>- Clasificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Policiales</li> <li>b) Cow-boys</li> <li>c) Ciencia ficción</li> <li>d) Aventuras</li> <li>e) Románticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discernir en un informativo lo que es información y lo que es opinión.</li> <li>- Estudiar características físicas y psicológicas de los personajes. El delincente. Indicios que lo identifica.</li> <li>- Comparar y sacar conclusiones en:             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Diferentes historias de una misma serial.</li> <li>b) Diferentes Seriales (Agruparlas según la temática)</li> </ul> </li> <li>- Relacionar las Seriales con hechos actuales. Buscar soluciones.</li> <li>- Proponer un final atípico.</li> <li>- Recordar la Serial y relatarla.</li> <li>- Descubrir como se maneja el tiempo real y el tiempo filmico.</li> <li>- Descubrir en que orden se relata la historia; comparar y plantear otro orden.</li> <li>- Escenificar y grabar en video escenas correspondientes a una serial creada por los niños con personajes y situaciones distintas a las convencionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cámara de video.</li> </ul> <p>Grabaciones de trozos significativos de alguna serial de actualidad.</p>
--	--	---	--

4º Discriminar la fantasía de la realidad.	4.4 Documentales	- Descubrir el género documental.	- Video, Grabador, Cámara fotográfica, etc.
	a) Científicos	- Valorar aspectos informativos-formativos de este género.	
	b) Biográficos		
	c) Históricos		
	d) Geográficos	- Grabar con video alguna actividad educativa o cultural relacionada con el desarrollo del Programa escolar.	
	4.5 Estudio de otros géneros	- Al analizar los distintos géneros, estudiar:	Grabadores, cámaras, video, etc.
	Características generales:	-personajes - acciones - vestimenta	
	a) Teleteatro	-tema	
	b) Programa de humor.	-banda sonora	
	c) Musicales	- Técnica de animación.	
	d) Deportivos	- Descubrir el uso exacerbado del ritmo, imagen y sonido, así como de la violencia, aunque se pretenda a veces protestar contra ella.	
	e) Dibujos animados		
	f) Educativos	- Detectar el uso de impactos emocionales apelando a lo inconsciente.	
	g) Culturales	- Ver un programa sin banda sonora.	
		- Redacción de un guión para un video-dip.	

	<p>Teleteatros</p> <p>- Profundizar el estudio del teleteatro</p> <p>Elementos:</p> <p>Estructura</p> <p>-lenguaje hablado -lenguaje fílmico -ambientación -vestimenta -peinado -personaje:   . protagonistas   . secundarios</p> <p>Características y función de cada uno de ellos.</p> <p>-tema -desenlace</p>	<p>Analizar con sentido crítico los distintos elementos de un teleteatro.</p> <p>Comparar teleteatros argentinos, venezolanos, brasileños, españoles, etc.</p> <p>Descubrir que valores se exaltan.</p> <p>Descubrir -personajes -ambientes</p> <p>Proponer otros desenlaces.</p> <p>Escuchar sin banda sonora para recoger otras propuestas.</p> <p>Comparar con los cuentos de hadas.</p>	
--	--	---	--

## Aplicación Práctica

- Uso de cámara, video y televisor.
- Encuentros en momentos diferentes con docentes, alumnos y padres.

### Objetivos

- Mostrar el funcionamiento del

medio de comunicación.

- Descubrir cómo la cámara puede mostrar solo una parte de la realidad y como siempre detrás de cada film-programa existe alguien que determina esos mensajes enviados.
- Estimar el análisis crítico de los contenidos y valores que transmi-

ten los medios masivos de comunicación.

- Introducir en el análisis de un film.
- Abrir caminos para un trabajo conjunto escuela-hogar.

Como acciones realizadas podemos citar entre otras:

- Discusión sobre los medios de comunicación en general y en particular la televisión.
- Trabajo práctico con el televisor, cámara y video.
- Realización de filmaciones cortas, trucos, efectos de luz, sonido, etc.. Con ello se buscó estimular la capacidad selectiva, desarrollando la percepción visual y auditiva con sentido crítico.
- Se trabajó alguna escena de un film (ej.: "Tiempos modernos" Chaplin) para que luego, los alumnos en base a ella, descubrieran las distintas funciones y roles que existen en el rodaje de una película o programa.
- Distribución de tareas para una filmación.
- Filmación sobre guión redactado por los alumnos.
- Análisis de películas y dibujos animados, etc.

En el año 1990, se integran a NI.ME.CO. cuatro escuelas de Montevideo, también pertenecientes a la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica.

En los Institutos de Formación Docente, durante el año 1990, se

inició, mediante "talleres opcionales", la preparación de los futuros maestros en el área de NI.ME.CO.

En marzo de 1991, el Consejo de Educación Primaria, con la finalidad de extender NI.ME.CO. a nivel nacional, ha liberado de sus funciones específicas a cuatro docentes y a un funcionario como secretario administrativo, con antecedentes desde su inicio en NI.ME.CO.

La Dirección está a cargo de un Inspector, coautor del Programa NI.ME.CO.

De esta evaluación, propuesta oportunamente, se recogen:

## ASPECTOS POSITIVOS

- Se cumplió con el cronograma previsto.
- Integración de escuelas de la zona, lo que permitió en el intercambio docente enriquecer la labor personal del maestro en el aula. De allí, surgieron nuevas propuestas de trabajo para ser puestas en práctica.
- Gran número de maestros, espontáneamente, incorporaron NI.ME.CO. en su planificación, lo que significó un cambio de postura frente a su clase.
- El trabajo conjunto de Comisiones de Fomento creó el "Grupo de Apoyo de Padres" que en acción cooperaria con organizaciones privadas colaboraron materialmente en la restauración de equipos técnicos así como en su

utilización y transporte.

- Este "Grupo de Apoyo de Padres" cumplió también, tareas de capacitación a otros padres, especialmente al integrarse nuevas escuelas al Programa NI.ME.CO.
- Clima de trabajo muy positivo, reforzando la relación padre-maestro, escuela-hogar.
- Participación de padres promoviendo más encuentros.
- Atención de otras escuelas que solicitaron su incorporación.
- Organización de una "Muestra de Cine Sueco" con películas para niños, repaldados por el Instituto de Cine Sueco.
- Participación en:
  - Instituto Magisterial (futuros maestros) (1990).
  - I.M.S. (Instituto Magisterial Superior)
    - = Curso de Inspectores (1989)
    - = Curso de Directores (1990)
  - Congreso Nacional de Psicología (1990)
- Seleccionado por CO.DI.CEN. (Consejo Directivo Central) y por el C.E.P. (Consejo de Educación Primaria) participando en la Comisión Nacional de Cooperación Internacional en Educación, para incluir NI.ME.CO. en el Programa Integrado de Cooperación Internacional en Educación, con sede en Casa de Gobierno 1990-1991.

La acción de NI.ME.CO. se vió retrasada por:

- Necesidad de reacondicionar los

equipos donados por Suecia lo que requirió tiempo y personal especializado. No se contó con rubro para cubrir estos gastos que estuvieron a cargo del "Grupo de Apoyo de Padres" y Comisiones de Fomento.

- La diferencia entre el sistema de normas uruguayo-sueco dificultó la puesta en marcha inmediata de los equipos donados.
- Carencia de tiempo para capacitar a los maestros, lo que significó trabajo fuera de horario escolar y en vacaciones.
- La capacitación orientada por docentes "Maestros de Apoyo" exigió de éstos gran esfuerzo personal, porque no fueron liberados de sus funciones específicas. Esta situación les impidió contar con una dedicación de tiempo total al Programa NI.ME.CO. y por lo tanto brindar un mayor apoyo a los maestros en servicio.
- No se cubrieron todas las publicaciones previstas por la falta de rubro y/o material para imprimir.

Como conclusión, afirmamos una vez más, que estamos convencidos que este programa educativo promoverá en el maestro una nueva postura, que contribuirá a formar seres pensantes, reflexivos y creativos. De esta manera lograremos que el educando pueda con juicio crítico, decodificar y encodificar, adentrándose en los niveles del metalenguaje.

Con ello, los educadores uruguayos tendremos una postura coherente con nuestro Programa de

Educación Primaria cuando dice:

*"... Nuestra Escuela se propone llevar la bandera de la formación de un niño que sea capaz de pensar,*

*de dudar, de disentir, de razonar, de juzgar y de expresarse ..." "capacitar al niño para una actitud de reflexión y selección frente a los valores de la vida y de la cultura con amplitud de criterio..."*

#### DESCRIPTORES

*Capacitación Docente-Enseñanza  
Primaria -Medios de Comunicación  
Masiva-Programa de Enseñanza*

N. de la R.: El presente documento fue proporcionado por la Prof. Matilde Nicoletti de Prada, Inspectora de Escuelas de Práctica, a quien agradecemos su valiosa colaboración.

# resúmenes analíticos

## HONDURAS

Nº 0055

Plan Nacional de Acción de Educación para Todos.

**PUBLICACION:**

Ministerio de Educación Pública/UNESCO/UNICEF. República de Honduras, Tegucigalpa, marzo de 1991. 78 p. y Anexos.

**UNIDAD:**

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Planificación Educativa.

**DESCRIPTORES:**

Alfabetización - Educación Básica - Plan de Educación.

**DESCRIPCION:**

El presente documento constituye el esfuerzo del Ministerio de Educación Pública de Honduras para cumplir el mandato de la Declaración Mundial que sobre el tema acordaron los delegados de 155 Estados en Jomptien, realizado en marzo de 1990.

Igualmente, los objetivos, estrategias y líneas de acción del Plan tratan de implementar los lineamientos proclamados por la Asamblea Mundial en favor de la infancia, realizada en Nueva York, entre el 24 y 30 de setiembre de 1990.

**FUENTES:**

Bibliografía con 32 títulos.

**CONTENIDO:**

El trabajo realizado por el equipo nacional con la asistencia de dos consultores de UNESCO y UNICEF, tuvo como marco conceptual y metodológico las orientaciones propuestas en la Reunión Técnica realizada conjuntamente por representantes de UNESCO, ACDI y el PNUD en San José de Costa Rica, entre el 4 y el 6 de octubre de 1990.

El mismo consta de cinco partes y anexos:

## 1. A. Análisis de la Situación Socio-Educativa

En esta parte se refiere:

1. *Al contexto Socio-económico, Cultural y Educativo*, ofreciendo amplia información estadística sobre las características relevantes del país; sus aspectos económicos, sociales y culturales; la dinámica demográfica y la situación educativa nacional.

En este último punto describe el Sistema Educativo Nacional, configurado en dos subsistemas denominados

- a) **Subsistema formal**, caracterizado por desarrollar acciones educativas debidamente sistematizadas e institucionalizadas. La institución rectora de este sistema es la Secretaría de Educación Pública, la cual dirige los niveles Pre-Primario, Primario, Medio y Educación de Adultos. Las Universidades están a cargo de la educación superior.
  - b) **Subsistema no formal**, constituido por un conjunto heterogéneo de instituciones y organismos, cuya finalidad principal es la de ofrecer educación a la población que por diferentes causas se encuentra al margen del Subsistema Educativo Escolarizado, para atender necesidades urgentes de capacitación y actualización de los recursos humanos que requiere el desarrollo de la estructura social y productiva del país.
2. *A la evaluación de la situación con relación a las necesidades de aprendizaje básico*, describiendo la situación actual y proyectada de las necesidades básicas de la población; la políticas y planes adoptados; las estrategias, programas y acciones; los modelos curriculares y prácticas pedagógicas; los agentes educativos; la capacidad institucional, los recursos y medios empleados y disponibles; la visión de conjunto y la identificación de los aspectos y problemas que requieren atención prioritaria.

La secretaría de Educación Pública propone un sistema educativo centrado en el conocimiento de la realidad nacional y en la participación de las personas, grupos e instituciones de la comunidad. Las características generales y aspiraciones de ese modelo son:

- Educación anticipatoria y con visión prospectiva.
- Educación participativa.
- Educación democrática.
- Educación cualitativa.

## 2. B. Objetivos de la Educación a la Primera Infancia

- **Explicita en esta Segunda Parte los Objetivos Generales, los de Mediano y los de Largo Plazo.**
- **Define las Estrategias que se centran en la capacitación y actualización de los docentes y los agentes educativos que atiendan a la primera infancia; en la participación y movilización social; en la sistematización de Experiencias; en la investigación y desarrollo de nuevas formas de Educación Formal, No Formal y No Convencional, para enfrentar el problema de la escasa cobertura de la población de la primera infancia con recursos financieros limitados; en la flexibilización de los primeros tres años de primaria, incorporado el juego como método pedagógico y articulando las acciones educativas del preescolar y la primaria y en la Coordinación Interinstitucional y racionalización de recursos.**
- **Propone líneas generales de acción para la educación y atención de la primera infancia.**
- **Se refiere a los medios, recursos y apoyos para el cumplimiento de los objetivos.**

**3. C. Areas Principales de Acción**

Ellas son:

1. *Educación Básica para niñas y niños de 7 a 13 años.*
2. *Alfabetización.*
3. *Educación Básica para jóvenes y adultos de 15-25 y 25-30 años.*

En esta Tercera Parte se explicitan los objetivos, las estrategias, las líneas de acción y los recursos humanos y financieros.

**4. D. Componentes de Interés Común a las Principales Areas de Acción.**

En esta Parte Cuarta se pone énfasis en:

1. **La Calidad de los Aprendizajes y Capacitación Laboral**, que refleja características algo deficientes en razón de la falta de actualización de los currículos inadecuados, metodologías y las insuficientes perspectivas de los profesores.
2. **Capacitación laboral para la vida familiar.** Se considera conveniente que las experiencias educativas respondan a las exigencias de la comunidad donde se desenvuelven dichas experiencias.
3. **Los Agentes Educativos**, considerando como los más impor-

tantes a la familia, el maestro, la comunidad y los medios de comunicación.

En la educación básica para jóvenes y adultos es fundamental la capacitación de los instructores, factor esencial en la transmisión de los aprendizajes, quienes en todo momento deberán vincular sus metodologías con el trabajo productivo, situación que en la actualidad no se encuentra normalizada.

## 5. E. Proyectos Prioritarios

En esta Quinta y última parte se describe muy brevemente el "Proyecto Integrado de Educación Familiar y Desarrollo Infantil Zona Rural", cuyo objetivo es desarrollar acciones de educación familiar con mujeres, jóvenes y adultos en general del área rural, en aspectos relacionados con la supervivencia y el desarrollo de los niños, la familia y la comunidad. Se propone, asimismo, promover y propiciar la movilización coordinada de las diferentes instituciones que trabajan en programas educativos y de desarrollo comunitario, en torno al mejoramiento de las condiciones de vida del niño en la familia y en su preparación para la escuela.

---

### INTERNACIONAL

Nº 0056

Estrategia Internacional de Acción en Materia de Educación y Formación Ambientales para el Decenio de 1990.

**PUBLICACION:** UNESCO/PNUMA, Nairobi/París 1988, 24 p.

**DESCRIPTORES:** Educación Ambiental - Cooperación Internacional.

**DESCRIPCION:**

Este documento fue preparado por la Secretaría de la UNESCO en colaboración con la Secretaría de la Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). Es el resultado del examen, adiciones, enmiendas y aprobación de un documento de trabajo presentado ante el Congreso Internacional UNESCO-PNUMA sobre la educación y la formación relativas al medio ambiente, celebrado en Moscú, URSS, en agosto de 1987, y al que asistieron más de 300 especialistas de cien países y observadores de organizaciones internacionales.

**FUENTES:**

No consigna.

## CONTENIDO:

El documento consta de dos partes.

1. **En la Primera Parte, La acción internacional en materia de educación y formación ambientales desde la Conferencia de Tbilisi, se pretende poner de manifiesto algunas necesidades y prioridades del desarrollo de la educación y formación ambientales que se desprenden de la acción que se ha llevado a cabo, en esta materia, desde la citada Conferencia (Tbilisi, URSS, 1987), y se describen los principales aspectos de la acción de la Unesco y del PNUMA desde entonces. Las informaciones utilizadas en esta primera parte provienen de algunas ideas, estudios y encuestas internacionales, de proyectos piloto e investigaciones, así como de las conclusiones de reuniones nacionales, regionales, e internacionales que se han realizado o celebrado desde 1975 en el marco de la acción de la UNESCO y del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA). Se basan asimismo en las diversas consultas de los Estados Miembros, de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que han sido realizadas por la UNESCO y el PNUMA en el marco de sus actividades de programa.**

Algunas de estas necesidades y prioridades son:

- *La EA debería integrarse en el conjunto de los procesos educativos y dirigirse a todas las categorías de la población.*
  - *La política de información periódica contribuyó en gran medida a que se tomara conciencia, a nivel internacional, de la educación ambiental.*
  - *Un aspecto importante del progreso de la educación ambiental en los planos internacional, regional y nacional ha consistido en la clarificación conceptual y metodológica de este ámbito.*
  - *Es importante señalar el interés prestado, por un lado, al carácter interdisciplinario de la educación ambiental y, por otro, a la necesidad de llegar a todos los sectores de la población a través de la enseñanza escolar y de la educación extraescolar.*
  - *El PNUMA considera prioritario el fortalecimiento cuantitativo y cualitativo de los recursos humanos de los países en desarrollo. Hace hincapié en el fortalecimiento de las redes nacionales y en la concesión de becas de formación a profesionales de nivel superior, cuyo desempeño puede ejercer una influencia importante en las políticas nacionales de formación relativa al medio ambiente.*
2. **En la Segunda Parte se presentan elementos para una estrategia internacional de acción en materia de educación y formación ambientales para el Decenio 1990.**
    - I. **Los problemas ambientales y los objetivos de una estrategia internacional de educación y formación ambientales.** Ofrece una síntesis de los principales problemas actuales del medio ambiente y se esbozan los objetivos posibles de una estrategia internacional de acción en esta materia.

- II. **Principios y características esenciales de la educación y de la formación ambientales.** Se presentan de manera sintética los principios y las características esenciales que se tuvieron en cuenta para la elaboración de la estrategia.
- III. **Orientaciones, objetivos y acciones para una estrategia internacional.** En este capítulo, que constituye la parte esencial del documento, se presentan algunos elementos específicos para la acción internacional en la materia.

El mismo está estructurado en torno a nueve secciones, cada una de las cuales corresponde a un aspecto importante de la educación y la formación ambientales.

- A. *El acceso a la información.*
- B. *Investigación y experimentación.*
- C. *Programas educacionales y materiales didácticos.*
- D. *Formación del personal.*
- E. *Enseñanza técnica y profesional.*
- F. *Educación e información del público.*
- G. *Enseñanza de especialistas.*
- H. *Formación de especialistas.*
- I. *Cooperación Internacional y Regional.*

En cada una de estas secciones se recuerdan, en primer lugar, las orientaciones para las estrategias, tales como se desprenden de las recomendaciones de la Conferencia de Tbilisi, y de la evolución durante la última década de la problemática expuesta; en segundo lugar, se ponen de manifiesto los objetivos capaces de responder a las necesidades del desarrollo de la educación y formación ambientales en los años venideros; por último, se propone una serie de acciones específicas que podrían contribuir al logro de estos objetivos.

## INTERNACIONAL

- Nº 0057**                      **Promotores Comunitarios, sus aportes y dificultades.**
- AUTORES:**                      Brouwe, Jani y Martinic, Sergio.
- PUBLICACION:**                      Occasional Paper Nº 4. Fundación Bernard van Leer. La Haya, Holanda, 1991. 47 p.
- DESCRIPTORES:**                      Desarrollo Comunitario - Educación Popular - Participación de la Comunidad - Promotores Comunitarios.

## DESCRIPCION:

Este documento incluye muchas de las observaciones planteadas en el Taller Técnico Regional que la Fundación Bernard van Leer, en colaboración con el Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia de la Universidad Metropolitana (CENDIF-UNIMET), realizó en Caracas en el mes de febrero de 1990 para avanzar en el análisis del tema de los Promotores Comunitarios.

Yendo más allá de una mera descripción de la Reunión, el texto intenta ofrecer un marco de análisis que permita una mayor reflexión crítica sobre el tema.

## FUENTES:

67 notas y referencias bibliográficas.

## CONTENIDO:

1. El promotor es un miembro de la comunidad que trabaja, usualmente, en forma no remunerada, en beneficio de la misma como recurso humano no profesional. Constituye un elemento de enlace entre la institución que promueve el programa y la comunidad de base.

La Fundación Bernard van Leer promueve programas de educación no formal -también llamados no convencionales o no escolarizados, cuya finalidad es mejorar las posibilidades de desarrollo de niños en edad preescolar. Entre sus objetivos ocupa un lugar primordial el estímulo del trabajo con promotores.

2. Este documento se propone responder a las siguientes preguntas:

- *¿Qué se entiende por promotores?*

Para abordar el tema se analiza, en el primer capítulo, el lugar que ocupa el promotor dentro de los diferentes enfoques o estrategias educativas que han tenido importancia en América Latina: en el **desarrollo de la comunidad y la educación popular.**

- Se refiere a los antecedentes que subrayan la necesidad de buscar modelos alternativos de educación, que tomen en cuenta la potencialidad de la familia y la comunidad como factores de enseñanza, y a aquellos que reconocen las ventajas que tiene la participación de agentes de la comunidad en cualquier acción educativa. Señala, asimismo, que si bien en la mayoría de los países la razón principal de la implementación de proyectos basados en promotores ha sido de índole económica, se ha hecho cada vez más evidente que con la intervención de promotores también se logran, en general, resultados de mejor

calidad.

- Se refiere brevemente a los diferentes tipos de experiencias que combinan, con distinto énfasis, los principios de los dos grandes enfoques de la estrategia de los programas con promotores: el **desarrollo de la comunidad y la educación popular.**

Después de esta contextualización, en el capítulo segundo analiza el perfil del promotor, para lo cual presenta un conjunto de categorías conceptuales que permiten describir y analizar los aspectos que los distintos proyectos destacan en cuanto a la acción del promotor.

- En un proyecto se pueden distinguir tres tipos de actores que resultan claves para el desarrollo de la experiencia: los agentes externos, los promotores o animadores y los beneficiarios o participantes directos. Los proyectos también se relacionan con otros agentes que tienen una incidencia en los resultados de su trabajo, tales como las agencias de financiamiento, las autoridades locales civiles o religiosas, los dirigentes de una organización, etc.

Este punto del documento se centra, principalmente, en los agentes externos y, de un modo particular, en los promotores.

- *¿Qué es necesario para ser promotor y cuál es su relación con los profesionales del proyecto?*

En el capítulo tercero se analizan los criterios que los programas utilizan para seleccionar los promotores y los contenidos principales que definen las estrategias de su capacitación. Posteriormente se analizan algunas de las características de la relación que tienen con los técnicos o los profesionales de los equipos, destacándose al mismo tiempo los desafíos que enfrenta el profesional en este tipo de proyectos.

- *¿Cuáles son los alcances y las limitaciones del trabajo con promotores y cómo se puede mejorar la práctica?*

El trabajo de los promotores en una estrategia educativa; plantea una serie de problemas que van más allá de su entrenamiento y desempeño pedagógico. En el capítulo cuarto se analiza particularmente el problema de la institucionalización de su trabajo y el carácter remunerado (o no) de su función. A partir de las experiencias acumuladas y de la discusión en taller, se definen algunas líneas de orientación acerca del lugar y la función del trabajo del promotor.

3.

Por último, en el capítulo quinto se presentan las Conclusiones y Proposiciones sugeridas por los participantes del taller, abarcando un conjunto de áreas temáticas cuya profundización es muy

necesaria en las tareas futuras.

- Se constató que la mayoría de los promotores que trabajan en los proyectos son mujeres; han cursado enseñanza básica y se dedican, principalmente, a labores domésticas.
- Se señaló la dificultad que existe en muchos programas para precisar el rol y perfil que se le atribuye al promotor: algunos sobrevaloran la función de liderazgo que debe cumplir el promotor; para otros el promotor debe ser un agente educativo que adquiere una función especializada en el marco de las metas y método de trabajo del proyecto.
- Con respecto al trabajo del profesional, se planteó la importancia de analizar con mayor profundidad la interacción que éste tiene con los promotores y con los miembros de la comunidad.

### CONCLUSIONES:

- a. Hubo consenso al señalar que los programas deben ser concebidos e implementados dentro de un marco de intervención amplio, haciendo más énfasis en las características participativas, flexibles, democráticas, integradas y multidisciplinarias del trabajo.
- b. La sistematización debe ser una dimensión permanente a desarrollar de manera conjunta. Es importante apoyar la sistematización y comunicación de experiencias particularmente significativas.
- c. Es necesario promover y fortalecer redes educativas, especialmente a nivel nacional, articuladas en redes subregionales e interconectadas en la dimensión regional. Estas redes pueden facilitar el intercambio de experiencias y de materiales educativos. Se sugiere organizar un programa de intercambio (cooperativo) de promotores de instituciones de distintos países. El promotor no sólo se perfecciona sino también aporta su experiencia.
- d. Es importante estudiar la trayectoria de participación de la mujer y asegurar que la problemática de la mujer/madre esté más presente en la reflexión de las instituciones.
- e. Los proyectos deben resolver de un modo adecuado el problema de la remuneración de los promotores.
- f. Se requiere el estudio de la problemática de los promotores como uno de los elementos principales e integrantes de un programa de educación comunitaria, dándole igual importancia -o mayor- a los elementos de diseño de estrategias e instrumentos educativos.

- Nº 0058**                      **Estado del Arte sobre la Lectura y la Escritura en Panamá.**
- Autores:**                      Antonio Castillero y Carmen M. de Fanilla
- PUBLICACION:**                Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE) / REDUC. Universidad de Panamá. Panamá, Ciudad Universitaria, Octavio Méndez Pereira, Año 1991, 84 p.
- UNIDAD:**                        Programa Extensión REDUC-CIDA.
- DESCRIPTORES:**              Investigación - Lecto-escritura.
- DESCRIPCION:**

Este trabajo forma parte de una serie de estudios por país acerca de la lectura y la escritura, auspiciados por la RED-REDUC, que tienen el propósito de obtener información sobre el estado del conocimiento aportado por la investigación en torno a temas fundamentales de los sistemas educativos de la región latinoamericana.

**FUENTES:**

Bibliografía Referencial con:

- A. Trabajos e investigaciones, 64 títulos.
- B. Literatura consultada, 9 títulos.

**CONTENIDO:**

1. Este estado del arte o del conocimiento sobre la lectura y la escritura implica la revisión exhaustiva, sistemática y crítica del material publicado o no- sobre ese tópico.  
  
Los objetivos que se propone son:
  1. *Sistematizar y analizar la información que sobre los procesos de lectura y escritura se han producido en Panamá en los últimos quince años.*
  2. *Mostrar el grado de desarrollo del conocimiento que sobre el tema se ha generado.*
  3. *Promover el desarrollo de nuevas investigaciones, proyectos y trabajos para enriquecer el conocimiento acerca de la lengua escrita.*
2. La búsqueda y organización de la información para su análisis e in-

terpretación se orientó por cuestionamientos tales como "¿Quiénes se han ocupado por investigar el tema?", "¿De qué tipo han sido los estudios e investigaciones?", "¿Qué resultados se han obtenido en las investigaciones realizadas?", "¿Cuáles son los aspectos que se presentan como deficitarios o de escasa atención?", etc.

Se consultó un total de 58 trabajos de graduación y 8 estudios e informes de investigaciones relacionadas con el tema. De dicho total, por efecto de los criterios establecidos para la selección, sólo se tomaron en cuenta 13 tesis y las 8 investigaciones.

3. En el **Marco Teórico y Referencial** se hace referencia a los distintos enfoques que han comenzado a influir no sólo en el currículum, sino también en los textos y materiales que se diseñan para apoyar el aprendizaje, destacando específicamente el *enfoque tradicional* que considera a la lectura como un acto puramente mecánico, de acciones perceptivo-visuales sobre el material impreso y en las que el sujeto desempeña un papel pasivo, y el *enfoque que proviene del campo de la sociolingüística*, que plantea que el aprendizaje está condicionado por los códigos lingüísticos que utilicen las instancias socializadoras (familia, escuela, etc.) y por la inclinación de los individuos hacia uno y otro.
4. Presenta luego un marco referencial genérico y breve, elaborado a partir de documentos que permiten analizar los lineamientos teóricos y metodológicos que han servido para orientar la enseñanza de la lectura y la escritura en Panamá, historiando las diferentes propuestas curriculares para el aprendizaje de la lectura y la escritura que ha habido en el país en los últimos 40 años y señalando cómo se presenta el panorama en la actualidad, en términos de rendimiento.
5. El resto de la publicación va dando respuesta a una serie de interrogantes, conformando, de esta forma, los distintos títulos de la obra:

#### **I. Quiénes se han ocupado del estudio de la Lectura y de la Escritura.**

Presenta un cuadro sobre las diversas instituciones o investigadores independientes que han realizado estudios sobre el tema, y ofrece algunas referencias al respecto.

#### **II. En qué forma han sido planteados los estudios relacionados con la Lectura y la Escritura.**

La información referente a este punto se ha agrupado en cuatro grupos:

- A. Sólo a la lectura
- B. Sólo a la Escritura
- C. A la Lecto-escritura (como un solo proceso)
- D. A la Lectura y a la Escritura (como procesos separados)

**III. De qué tipo han sido las investigaciones y estudios que se han realizado y a qué aspectos se han referido.**

Ha habido variedad en los diseños de investigaciones que se han utilizado para estudiar el tema:

<i>Investigación-acción</i>	5
<i>Descriptivo</i>	8
<i>Comprobación de hipótesis</i>	6
<i>Histórico</i>	2

**IV. Qué se ha estudiado específicamente de la Lectura y de la Escritura.**

Describe cuáles han sido los elementos considerados para el estudio de cada uno de los dos procesos, independientemente de si se trataron juntos o por separado.

**V. Cuáles han sido los propósitos de los estudios acerca de la Lectura y la Escritura.**

Los trabajos que se han desarrollado durante el período de referencia de este estudio comprenden una amplia gama de propósitos y objetivos, que son brevemente mencionados.

**VI. Qué mostraron los estudios acerca de la Lectura y la Escritura.**

Ofrece información estadística surgida de los diversos estudios realizados en distintos períodos.

**VII. Cuáles podrían ser algunas de las líneas de investigación necesarias acerca de la Lectura y la Escritura.**

La panorámica acerca del conocimiento en el tema permite señalar que algunos aspectos han sido más estudiados que otros; que se ha acentuado la investigación en el nivel de educación primaria; que los pocos estudios realizados en el nivel medio muestran resultados poco satisfactorios en términos de rendimiento; y, finalmente, que tomados en su conjunto, los estudios muestran discontinuidades, precisamente por la carencia de líneas de trabajo definidas que sirvan de marco para la determinación de los temas y problemas fundamentales, que deberían ser investigados en amplitud y profundidad en relación con los procesos de lectura y escritura.

**6. Propone algunas de las Líneas de Investigación en las que podrían incluirse los temas de posibles estudios en el campo de la Lectura y la Escritura:**

- La Formación de los Docentes y la actualización y perfeccionamiento del personal en servicio.

- Las metodologías para la enseñanza de la lectura y la escritura y sus efectos en el rendimiento y los fracasos escolares.
- El currículum como orientador del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Las minorías étnicas y el aprendizaje del sistema de escritura (poblaciones indígenas, de habla inglesa, etc.)
- Las innovaciones en la enseñanza de la lectura y escritura: efectos y posibilidades.

### CONCLUSIONES:

Presenta doce conclusiones.

### VENEZUELA

- Nº 0059**                      **Comprensión Lectora y Expresión Escrita: experiencia pedagógica.**
- AUTORES:**                      A. Palacios de Pizani, Magaly Muñoz de Pimentel y Delia Lerner de Zunino.
- PUBLICACION:**                      Aique Didáctica, Aique Grupo Editor S.A., Buenos Aires. Primera Edición. Marzo de 1990, 162 p. Este libro fue originalmente publicado por el Proyecto DEE-OEA (Caracas, 1987).
- DESCRIPTORES:**                      Constructivismo - Educación Básica - Investigación - Lecto Escritura.

### DESCRIPCION:

La experiencia analizada forma parte de un conjunto de investigaciones que se desarrollan en Venezuela, en el marco de un Proyecto conjunto entre la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación y la Organización de Estados Americanos.

### FUENTES:

Bibliografía con 23 títulos.

### CONTENIDOS:

1.                      Luego de presentar situaciones concretas de la experiencia en el

capítulo primero, el capítulo segundo se refiere al contexto de la experiencia: su historia, sus fundamentos:

- La masividad de los fracasos en lectoescritura, así como la repercusión de los mismos en los índices de repitencia y deserción escolar, constituía una de las preocupaciones centrales de la Dirección de Educación Especial, que en 1976 crea una Comisión de Lectura que desarrolla varios proyectos dirigidos a la enseñanza, promoción y recuperación en esa área.

Urgencia por encontrar soluciones para esa problemática y conciencia de las limitaciones del enfoque teórico adoptado hasta entonces son las características que definen la situación de la Dirección, hasta que tomó contacto con las investigaciones desarrolladas en el área de la lectura y la escritura desde una perspectiva teórica radicalmente diferente: la *concepción constructivista*.

El conocimiento de estas investigaciones cambió sustancialmente la óptica desde la cual la Dirección de Educación Especial abordaba el problema de la lectura y la escritura, así como la perspectiva desde la cual se definían las "dificultades de aprendizaje".

Se habían dado ya algunos pasos importantes hacia la elaboración de la propuesta, con grupos de preescolar y primer grado, desde el año escolar 1980-1981. Por eso se decidió emprender un estudio sobre el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión escrita en niños que ya se habían apropiado del sistema de escritura. Y así se inicia en 1983 la primera investigación, que no tuvo un carácter estrictamente pedagógico por considerarse imprescindible conocer mejor el desempeño de los niños como lectores y productores de textos antes de poner en marcha una investigación en el aula.

- En este capítulo las autoras se refieren, en primer término, a los fundamentos más generales que orientaron su trabajo, los cuales se enmarcan en la concepción constructivista del aprendizaje: de esta concepción se derivan los tres principios generales: reconocer al niño como constructor de su propio conocimiento, favorecer la producción cooperativa del conocimiento y restituir a la lengua escrita su carácter de objeto social.

En segundo lugar abordan los aportes específicos realizados por los estudios psicolingüísticos relacionados con la lectura: estas investigaciones pueden clasificarse en dos grupos; por una parte, los trabajos pioneros de Emilia Ferreiro que abordaron, por primera vez a partir del marco teórico de la Psicología Genética, el proceso a través del cual el niño se apropia del sistema de escritura y, por otra parte, los estudios realizados por diversos psicolingüistas -en particular Kenneth Goodman y Frank Smith- sobre la naturaleza del acto de lectura.

- Fue así como se diseñó un conjunto de situaciones experimentales,

que fueron aplicadas a una muestra de doscientos cincuenta niños de segundo, tercero y quinto grado, en treinta y seis escuelas públicas de Caracas. Una parte de los niños que constituían la muestra asistían al aula integrada por presentar dificultades en el aprendizaje de la lectura, en tanto que los demás niños asistían solamente al aula regular correspondiente a su grado.

- Dado que el trabajo de las autoras se desarrollaba en el marco de la Dirección de Educación Especial y que les interesaba particularmente mostrar que los niños considerados como "sujetos con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura" tienen tantas posibilidades de avanzar como los otros, siempre y cuando se les planteen situaciones significativas para ellos, decidieron trabajar con niños que asistían a aulas integradas. Fue así como nació la experiencia que se presenta.

2. En el capítulo tres se hace una presentación de **La Experiencia en Marcha:**

- La misma se realizó en 1985 y abarcó un período de sólo cuatro meses. Se trabajó con tres grupos de niños -veinte en total-. Uno de los grupos estaba integrado por seis niños cuyas edades oscilaban entre los ocho y diez años, algunos de los cuales cursaban segundo grado y otros tercero; el segundo grupo estaba constituido por seis niños de tercer grado, que tenían entre nueve y once años de edad; y el tercero -que no funcionaba en una escuela sino en el Centro Integral de Educación y Salud de Caricuao- estaba formado por ocho niños que tenían entre diez y doce años y cursaban cuatro o quinto grado.

Al seleccionar estos grupos se tomaron en cuenta dos criterios; la edad de los niños y las posibilidades de las maestras especialistas que trabajaban con ellos.

- Las maestras especialistas tuvieron la responsabilidad directa de poner en práctica la experiencia, actuando como facilitadoras del grupo a su cargo, bajo la coordinación de uno de los miembros del equipo de investigación. La participación de estas maestras se inició desde la etapa de planificación de la experiencia.

A partir del momento en que se inició el trabajo con los grupos, se realizaron reuniones de los maestros con el equipo de investigación, recogiéndose información que sirvió de base para evaluar constantemente el trabajo y realizar las modificaciones que se consideraban pertinentes para responder a los intereses de los niños y a los problemas que se les plantean cuando se enfrentan a la lengua escrita y se les induce a reflexionar sobre diversos aspectos de la misma.

- Las sesiones de trabajo con los niños se realizaron dos o tres veces por semana, con una duración de una hora y media a dos horas cada una.

Al participar en auténticas situaciones de lectura y escritura, los niños se descubrieron a sí mismos como lectores y como productores de textos: se interesaron por discutir las diferentes interpretaciones posibles de los materiales que leían, por poner en tela de juicio sus propias conceptualizaciones acerca de la ortografía, por organizar sus escrituras de la manera más coherente y comprensible para los demás...

- Mientras los niños exploraban su lengua, los maestros e investigadores exploraban en esa exploración, se ilustraban acerca de la lógica que subyace a las hipótesis de los niños, entendiendo que sólo partiendo de ella y respetándola puede llegar a ocurrir que la experiencia escolar consiga despertar real interés en los niños.

3. En el capítulo cuarto, titulado *Las Actividades Pedagógicas*, se hace un recorrido por las situaciones de aprendizaje puestas a prueba en la experiencia pedagógica piloto y se subrayan algunos aspectos que, a criterio de las autoras, de no quedar suficientemente explícitos podrían inducir a tergiversar un trabajo y, en consecuencia, contaminar su evaluación.

Así, hacen en primer lugar una lista con la descripción somera de todas las actividades puestas a prueba, para pasar después a ejemplificar más detalladamente algunas de ellas: *libre elección por parte de los niños del material que desearan leer, entre una variedad que se ponía a su disposición; lectura de cuentos por parte del maestro, con discusión posterior; lectura y discusión de instrucciones para la ejecución de juegos; seguimiento silencioso del texto de cuentos grabados; lectura dramatizada a partir de los cuentos grabados; elaboración de un diario personal; etc.*

Se refieren también, en este capítulo, a la *corrección colectiva de escrituras individuales* y actividad que creó varias situaciones de rivalidad y algunas agresiones. Esto fue disminuyendo a lo largo de la experiencia.

La *lectura colectiva* es otra de las actividades, que da lugar a discusiones en que se ponen de manifiesto hipótesis y dudas de los niños, que constituyen un material de gran valor para el trabajo del maestro.

4. En el capítulo cinco, *Aspectos Abordados*, las autoras centran sus comentarios en cuatro aspectos: *redacción, ortografía, puntuación y comprensión*, intentando ejemplificar cómo y cuando eran abordados.
5. Con la finalidad de que se puedan apreciar los avances a que dió lugar la experiencia, en el capítulo seis, *Evolución de Casos*, se sigue de cerca, con ejemplos de sus actuaciones, el proceso observado en la evolución individual de algunos niños.
6. En la presentación de los *Resultados*, capítulo siete, las autoras

manifiestan que las actividades diseñadas y las que fueron surgiendo a lo largo de la experiencia, produjeron cambios en los niños participantes, que podrían ser calificados de "sorprendentes", tanto por la rapidez con que se presentaron como por lo evidente de los mismos.

7. Después de algunas **Observaciones Finales** en el capítulo ocho, la publicación ofrece **Anexos**, con una muestra de los trabajos realizados durante la experiencia, y también con entrevistas, relatos colectivos por escrito, cuentos inventados y un diario personal, que es una muestra evidente del entusiasmo e interés que despertó el descubrir que "se pueden escribir las cosas que pensamos y sentimos".
-

# publicaciones

## y noticias





Los mexicas habían llegado al dominio de un sistema de escritura, en la que empleaban figuras de distinto valor representativo.

Uno de los signos, los llamados *pictogramas*, significaban exactamente lo que representaban; otros, en cambio, eran los *ideogramas* de significado más complejo: representan ideas, algunas muy abstractas y complicadas, como los signos que representan fechas y los que nombran ciudades, pueblos y lugares. Además, su escritura, ya en evolución, empleaba muchos signos que representaban sonidos vocálicos como *a*, *e*, o silábicos, tales *tlan*.

Pintores especializados hacían los libros dibujando sobre largas tiras de papel vegetal llamado *amatl*, que doblaban como biombos para separar sus páginas. Sus libros fueron, principalmente, de carácter diverso: histórico, religiosos y administrativos.

# presentación de publicaciones

*En esta sección presentamos publicaciones 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.*

## **Cuadernos de Información Educativa - CIE**

INIDE - Van de Velde 160,  
Lima 41. Ap. Postal 1156.  
Perú

Es una publicación periódica editada por el Centro Nacional de Documentación e Información Educativa - CENDIE del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación - INIDE, como tarea de la Unidad de Análisis de Información y Traducciones.

Se especializa en resúmenes, destinados a brindar información al magisterio y a los interesados en el quehacer educativo. Está elaborado en base a las colecciones del INIDE.

El Nº 16, Año XI, 1988/90 publica 97 documentos resumidos y analizados temáticamente

sobre el tema "Administración de la Educación", en cada uno de los cuales se precisan los elementos que permiten su identificación o procedencia; un conjunto

## **CUADERNOS DE INFORMACION EDUCACIONAL**

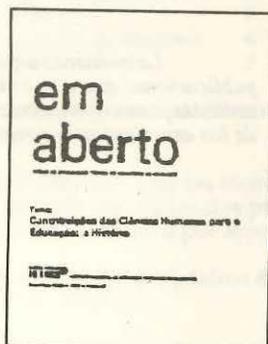
**ADMINISTRACION  
DE LA EDUCACION**

Ministerio de Educación  
MPE

de descriptores o palabras claves que indican los alcances conceptuales del documento y un resumen analítico del contenido y propósito del mismo.

**em**  
**aberto**

Campus da Un B, Acesso  
Sub - CEP 70910 - Brasília -  
DF.



Órgano de divulgación técnica del Ministerio de Educación, es una publicación periódica del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, destinada a la divulgación de cuestiones actuales de la educación brasileña.

En su Nº 47 - Año IX - Agosto de 1991, ofrece el tema "Contribuições das Ciências Humanas para la Educação: a História, "tratado a través de diversas secciones: Enfoque, Puntos de Vista, Reseñas, Bibliografía y Panel, con artículos de reconocidos especialistas, con la presentación de obras de relevancia para la historia de la educación brasileña, con una rica y criteriosa selección de títulos relacionados con el tema y con algunas noticias destacadas sobre educación.

## **Espacio Federal**

Pizzurno 935 (C.P. 1020) -  
Buenos Aires, Argentina

Publicación mensual del Consejo Federal de Cultura y Educación, que ofrece información sobre el quehacer educativo nacional y el de las distintas jurisdicciones educacionales de la República Argentina: desarrollo de programas educativos, proyectos, planes de educación, encuentros, necesidades educativas especiales, etc.

El Nº 10 - Año 2 - Diciembre 1991, pag. 5, ofrece interesante información sobre el "Plan Nacional de Educación a Distancia", que comenzará a funcionar en marzo de 1992 y que se llevará a cabo con un enfoque multimedial, incluyendo material impreso, programas televi-



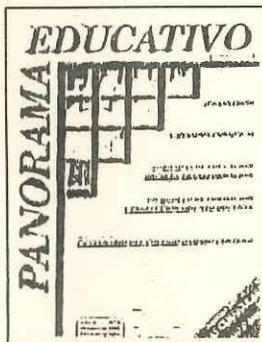
sivos y radiales y todos aquellos medios a través de los cuales se considera que facilitarán el aprendizaje de los participantes.

## Panorama Educativo

Casilla de Correo Nº 103 -  
Sucursal 49 (B) - Buenos  
Aires, Argentina

Es una revista mensual independiente, de Editorial Gestión Educativa SRL, que "aspira a difundir propuestas dirigidas a la comunidad docente en los distintos ámbitos, asumiendo un rol activo en la transformación educativa", divulgando las actividades interrelacionadas de la Escuela y la Comunidad y difundiendo los cambios curriculares, tecnológicos, transformadores y transferenciales.

En su número de presentación, Año 0 - Nº 0 - Octubre de 1991, ofrece información general sobre diversos aspectos relacionados con la educación: programas, proyectos, novedades, opiniones, capacitación docente, legislación Educativa, etc.



Programa Extensión  
REDUC-CIDA

ICASE, Estafeta Universita-

ria. Universidad de  
Panamá, Panamá, 4  
Panamá.



Esta es una publicación periódica de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación.

Su finalidad es dar a conocer sintéticamente investigaciones publicadas o en curso, experiencias significativas y documentos de especial interés originados en Panamá o que se refieren a la región. Ellos son editados por el Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación - ICASE y la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación -REDUC.

Con fecha Octubre de 1990 se publicó "Estado del Arte. La Supervisión de la Educación en Panamá", de los Profesores Idelfonso Moreno y Jorge D. Díaz, documento que aporta una síntesis de los múltiples trabajos que los estudiosos

han elaborado sobre la  
supervisión de la educación

en Panamá, a partir de los  
años cincuenta.

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

*Academia Nacional de Educación. Pensar y repasar la educación; incorporaciones, presentaciones y patrones 1984-1990.* Buenos Aires: 1991. 624 p.

*Aguerrondo, Inés y otros. Las innovaciones curriculares provinciales como aporte a la transformación de la educación/ Inés Aguerrondo, Beatriz Uralde, Leticia Walther.* Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Planeamiento Educativo, 1990. 67 p. (Serie estudios, 2).

*Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Bases para la Transformación Educativa.* Buenos Aires: 1991. 175 p.

*Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Política Educativa, Bases Culturales.* Buenos Aires: 1991. 43 p.

(Serie pensamiento fundamental N° 2).

*Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Transformación de la Educación Nacional.* Buenos Aires: 1991. 40 p.

*Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Unidad Nacional y Transformación Educativa.* Buenos Aires: 1991. 76 p. (Serie pensamiento fundamental N° 1).

*Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Tecnología Educativa. Asociación Argentina de Educación a Distancia, AAED. GUIA 1990-91 de la Educación a Distancia en la Argentina y el Uruguay.* Buenos Aires: 1991. 215 p.

*Argentina. Ministerio Educación y Justicia. Desarrollo de la Educación*

en la Argentina 1989-1990, Informe de la 42ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Buenos Aires: 1990. 50 p.

Argentina. Ministerio Educación y Justicia. Ley Federal de Educación, Proyecto del Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires: 1991. 25 p. (Serie Doctrina y Programa, Nº 2).

Argentina. Ministerio Educación y Justicia. Proyecto de Ley Federal de Educación. Buenos Aires: 1991. Sin paginar.

Argentina. Ministerio Educación y Justicia. Dirección General de Planeamiento Educativo. Hacia una Planificación para la Transformación de la Educación; Informe del Encuentro Nacional Académico y el Seminario Nacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires: 1990. 100 p. (Serie Documentos, 2).

Argentina. Ministerio Educación y Justicia. Dirección General de Planeamiento Educativo. Unesco. Oreal-Replad. Planificando la Transformación Educativa; Informe Final del Curso Nacional de Capacitación y Actualización en Planificación y Administración de la Educación, 19 de noviembre al 7 de diciembre de 1990. Buenos Aires: 1991. 116 p. (Serie Documentos, 4).

Argentina. Mendoza (provincia). Gobierno de Mendoza. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección General de Escuelas. Programa de Educación Rural. Programa Provincial de Educación en y para el Trabajo; Nivel Primario Común. Mendoza: 1991. 25 p.

Argentina. Mendoza (provincia). Gobierno de Mendoza. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección General

de Escuelas. Programa de Educación Rural. Educación y Trabajo. Mendoza: 1991. 3 p.

Argentina. Mendoza (provincia). Gobierno Provincial de Educación. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección General de Escuelas. Programa de Educación Rural. Educación en y para el Trabajo; Nivel Primario Común -Documento Base-. Mendoza: 1991. s. p.

Argentina. Río Negro (provincia). Consejo Provincial de Educación. Dirección General de Desarrollo Educativo. Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario. Viedma: 1991. 284 p.

Argentina. Fernández Lamarra, Norberto. La Planificación y la Administración en el marco de la Transformación y la Educación en la Argentina. Experiencias, Problemas, Perspectivas. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Planeamiento Educativo, 1990. 55 p. (Serie Documentos, 1).

Argentina. Murtagh, Ricardo. La Formulación de Proyectos: Un aporte desde la Práctica social a la Planificación Educativa. Apuntes para la reflexión-acción. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Planeamiento Educativo, 1990. 34 p. (Serie Documentos, 3).

Argentina. Gelpi, Ettore. Educación Permanente, Problemas Laborales y Perspectivas Educativas. Buenos Aires: Editorial Humanitas, 1991. 189 p.

Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Comisión Económica para América Latina y El Caribe. Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay. Montevideo: 1990. 125 p.

*Bibga, Susana Arrúe Rius. Bibliografía de Educación Preescolar Latinoamericana.* -Montevideo: Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica, CIEP. Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación, REDUC., 1991. 69 p.

*Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos. Tailandia, 5-9 de marzo de 1990. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.* Tailandia: Banco Mundial. UNICEF. UNESCO. PNUD., 1990. s.p.

## PUBLICACIONES PERIODICAS

**Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe.** Santiago, Chile. Unesco. Nº 24, abril. Nº 25, agosto de 1991.

**Cadernos de Pesquisa, Revista de Estudos e Pesquisas em Educação.** Sao Paulo, Brasil. Fundación Carlos Chagas. Nº 77, maio Nº 78, agosto de 1991.

**Carta de Colciencias.** Bogotá, Colombia. Colciencias. Nº 4, abril. Nº 5, mayo. Nº 6, junio. Nº 7, Julio. Nº 8, agosto. Nº 9, setiembre. Nº 11, noviembre de 1990. Nº 1, enero. Nº 2, febrero. Nº 3, marzo de 1991.

**Carta Informativa del IPE.** París, Francia. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Vol. IX. Nº 2, abril-junio. Nº 3, julio-setiembre. Nº 4, octubre-diciembre de 1991.

**L'école Maternelle Francaise.** París, Francia. Armand Colin. Nº 1, setiembre. Nº 2, octubre., Nº 3, noviembre. Nº 4, diciembre de 1991.

**Educación.** La Habana, Cuba. Ministerio de Educación. Nº 77, abril-

junio. Nº 78, julio-setiembre de 1990.

**Education et Formations.** Vanves, Francia. Ministere de L'éducation nationale. Direction de l'évaluation et de la prospective. Nº 29, setiembre-décembre 1991.

**Espacio Federal.** Buenos Aires, Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación. Año 2. Nº 6, marzo-abril. Nº 7, setiembre. Nº 8, octubre. Nº 9, noviembre de 1991.

**Formar, Experiencia viva en la Educación.** Buenos Aires, Argentina Editorial Molina. Nºs. 6, 7 y 8 de 1991.

**Información e Innovación en Educación.** Ginebra, Suiza. Oficina Internacional de Educación. Nº 66/67, mars/juin de 1991.

**Pedagogía, Revista de la Universidad Pedagógica Nacional.** México. Vol. 5. Nº 16, octubre-diciembre de 1988. Vol. 6. Nº 17, enero-marzo. Nº 8, abril-junio. Nº 19, julio-setiembre de 1989.

**Punto 21, Revista de Educación.** Montevideo, Uruguay. Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica. Nº 54, noviembre. Nº 55, diciembre de 1991.

**Revista Educación.** Madrid, España. Secretaría de Estado de Educación. Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia. Nº 293, setiembre-diciembre de 1990. Nº 294, enero-abril de 1991.

**Revista Educación Superior y Sociedad.** Altamira, Caracas, Venezuela. Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, CRESALC. Vol. 1. Nº 1, enero-junio de 1990. Vol. 2. Nº 1 enero-junio de 1991.

**Tecnología y Comunicación Educativa.** México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, ILCE. Marzo de 1991.

**Vivencia Educativa.** Buenos Aires,

Argentina. Asociación de Entidades Educativas Privadas Argentinas, ADEEPA. Nº 47, julio. Nº 48, agosto. Nº 49, setiembre/octubre. Nº 50, noviembre/diciembre de 1991.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

BIBLIOTECA NACIONAL DE MANUSCRITOS

HEMEROTECA

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

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 abril de 1992  
en los Talleres Gráficos del Ministerio de Cultura y Educación.  
Directorio 1781, Buenos Aires, República Argentina.**



H 0025116



*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