

ZONA

E D U C A T I V A

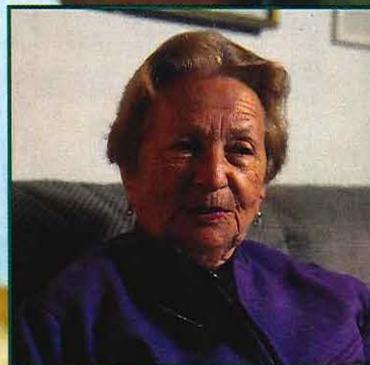
Año 1 - Nº 3

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

EDUCACIÓN POLIMODAL
la formación para el trabajo

REPORTAJE

BERTA
BRASLAVSKY



ESCUELA PARA PADRES

Una original experiencia en un colegio de Rafaela

MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS

El Plan Social Educativo cumple cuatro años de políticas compensatorias.

Todas las cifras, objetivos y programas.

Un repaso de lo realizado y un adelanto de lo que vendrá.

LAS CONDICIONES PARA EL CAMBIO NO SE ESPERAN

Bienvenidos al Servidor World Wide Web
República Argentina
Ministerio de Cultura y Educación

Todo sabemos que el mundo está cambiando. La tecnología ha generado nuevas posibilidades en todos los campos, desde la producción hasta la comunicación. Cosas que hasta hace algunos años parecían al alcance de las fantasías futuristas, hoy forman parte de nuestra vida cotidiana. Vivimos en una sociedad mucho más dinámica y flexible que aquella que hicieron y habitaron las generaciones precedentes.

En este escenario, la educación no podía seguir repitiendo las fórmulas del pasado. Los hombres y mujeres del siglo XXI necesitan una educación adecuada a las nuevas condiciones laborales, sociales, culturales y espirituales que ya se están gestando.

Por eso, el **Ministerio de Cultura y Educación de la Nación**, junto con las **Provincias** y la **Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires**, en el **Consejo Federal de Cultura y Educación**, están llevando adelante un profundo proceso de transformación educativa.

La **Ley Federal de Educación** constituye el punto de partida de la creación de un **Nuevo Sistema Educativo**, descentralizado e integrado, y el objetivo? Más y mejor educación para todos, **mejorando la calidad de la enseñanza, actualizando los contenidos, descentralizando la gestión del sistema, eliminando los obstáculos de regionalidad, descentralizando y flexibilizando los horarios escolares, preparando para el trabajo y para la vida en democracia, promoviendo la unidad nacional y la integración con el resto del mundo.**

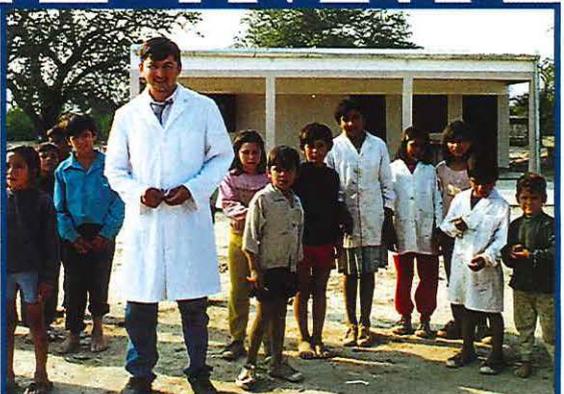
A través de estas páginas, vamos a iniciar un recorrido que nos permita comprender y participar de este fundamental proceso de transformación educativa.

Secretaría de Programación y Evaluación Educativa
 Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos
 Unidad Técnica de la Red Electrónica Federal de Formación Docente Continua

CENSO NACIONAL DE DOCENTES Y ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS '94

Informe I
 Resultados provisionales

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN
 Secretaría de Programación y Evaluación Educativa
 Dirección General Red Federal de Información Educativa



RED ELECTRÓNICA

ENTREGA DE COMPUTADORAS

ENTREGA DE LIBROS

Operativos Nacionales de Evaluación 1995-'96 - Grado - Matemática

20. La butaca ocupada representa:

A) $\frac{1}{4}$ de las butacas
 B) $\frac{1}{2}$ de las butacas
 C) $\frac{3}{4}$ de las butacas
 D) de las butacas

21. Observa la siguiente imagen:

El objeto que tiene solamente líneas rectas es:

A) el azulejo
 B) la silla
 C) el banco
 D) la cortina.



LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN: la ESCUELA es TRANSFORMACIÓN

Es esencial la acción elaborada con la intención de asegurar a todos los alumnos del país las mismas bases de la pública educación que están en la base de la transformación del sistema y de sus actores: personal, de logros de aprendizaje de mayor calidad para todos.

PKO CIENCIA Conicet
 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

INFORMATICA - Sociedad y Educación
 propuesta didáctica sobre los derechos del niño: del derecho al hecho

Tomo I

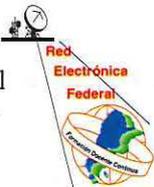
OPERATIVOS NACIONALES DE EVALUACIÓN

CAPACITACIÓN DOCENTE

TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

PUBLICACIONES

SE GENERAN



INDICE

- 3 Editorial
- 4 Correo
- 5 Noticias
- 7 Preguntas y respuestas
Nivel inicial
- 8 Inicial no es sólo 5
EGB
- 10 Educación en zonas
rurales
- 12 Educación de adultos:
un desafío
Educación Polimodal
- 15 TTP: Nueva escuela
técnica al alcance de
todos
- 17 La formación para
el trabajo
Nota de tapa
- 19 Cuatro años de políticas
compensatorias
Reportajes
- 23 Berta Braslavsky
- 28 Mónica R. de Garrapa
Qué y cómo enseñamos
- 31 ¿Qué son los contenidos
conceptuales, actitudinales
y procedimentales?
Innovaciones educativas
- 34 Hacia una libertad
responsable
La educación en el mundo
- 36 Las otras reformas
Formación docente
- 40 En busca de una mejor
formación docente
Provincias
- 42 Proyectos institucionales
en Mendoza
- 44 Ciencia y tecnología en
La Pampa
- 46 Usted escribe
- 47 Zona estadística
- 48 Libros
- 49 Zona de servicios

CONTRA LAS DESVENTAJAS SOCIOCULTURALES

Desde comienzos de 1993 el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación inició acciones para compensar desigualdades. El objetivo es transformar la educación en una herramienta de justicia social, mejorando el aprendizaje real de los niños pertenecientes a los sectores sociales más postergados y carenciados.

Erradicación de escuelas rancho, construcción de aulas y salas de jardín, refacción de escuelas, entrega de libros, subsidios para equipamiento de aulas, perfeccionamiento docente, equipamiento informático y subsidios a proyectos especiales, son algunas de las acciones emprendidas por la Subsecretaría de Políticas Compensatorias. En el cuarto año del Plan Social Educativo, **Zona Educativa** dedica su nota principal a un análisis pormenorizado de las políticas desarrolladas.

Además, en este número se desarrolla la problemática de la enseñanza en escuelas rurales y en educación de adultos. La formación para el trabajo y los Trayectos Técnicos Profesionales son notas que responden a inquietudes que nos hicieron llegar varios lectores. Inquietudes que tienen un espacio propio: la sección "Preguntas y Respuestas", que sigue recibiendo las dudas que surgen a propósito de la puesta en marcha de la Transformación Educativa.

En cuanto a los reportajes, Berta Braslavsky responde con su lucidez habitual sobre cuestiones que van desde el tema de la lectoescritura hasta las modas en la educación. En tanto que Mónica R. de Garrapa, directora de un colegio de Rafaela, cuenta la implementación de un original proyecto: "Escuela para padres".

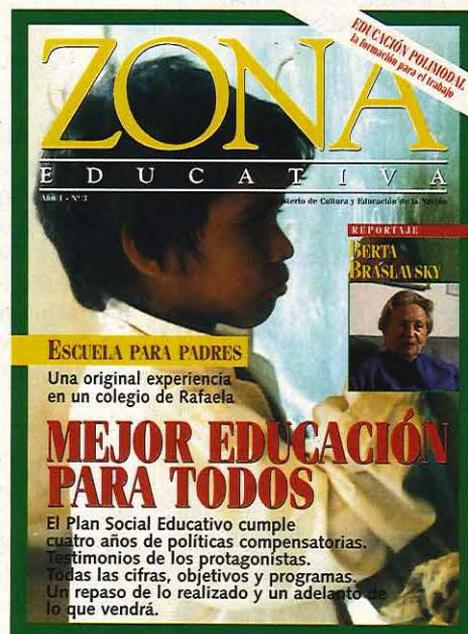
El espacio para las provincias esta vez es-

tá dedicado a Mendoza y La Pampa, en lo que tiene que ver con Proyectos Institucionales y Feria de Ciencias, respectivamente. Y como siempre, nuestras secciones habituales: "Qué y cómo enseñamos", "Zona Estadística", "Zona de servicios", "Libros", y "La educación en el mundo", esta vez comparando reformas educativas de varios países.

Queremos, además, desde este espacio, agradecer a todos los docentes del país por sus palabras de aliento renovadas número a número y que, sugerencias medianamente, nos ayudan a hacer una revista cada vez mejor.

Hasta el próximo número.

Zona Educativa



ZONA
E D U C A T I V A

Staff

CONSEJO DE DIRECCIÓN
LIC. SUSANA DECIBE
LIC. INÉS AGUERRONDO
LIC. HILDA LANZA
PROF. SERGIO ESPAÑA
LIC. OSVALDO DEVRIES

REALIZACIÓN
DATA PRESS
MULTIMEDIA

FOTOGRAFÍA
JULIETA ESCARDÓ
MERCEDES POMBO
ESTELA FIGUERAS
DIEGO LEVY

ILUSTRACIONES
ALFREDO GRONDONA WHITE
PABLO ZICCARELLO

CORRECCIÓN
GABRIEL G. VALEIRAS

ARTE
ABBATE + BONAFINI
+ COBAS

FOTOCROMÍA
SAVE AS...

SUPERVISIÓN GRÁFICA Y
DISTRIBUCIÓN

UNIDAD DE
PUBLICACIONES DEL
MCyE

PIZZURNO 935
(1020) - 4º P. OF. 403
BUENOS AIRES

REVISTA
"ZONA EDUCATIVA"
AÑO 1 - NÚMERO 3
MAYO DE 1996
REPÚBLICA ARGENTINA

PUBLICACIÓN MENSUAL DEL
MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN DE LA NACIÓN.

DISTRIBUCIÓN
GRATUITA
REPÚBLICA ARGENTINA

REGISTRO DE PROPIEDAD
INTELLECTUAL: EN TRÁMITE

IMPRESO EN LOS TALLERES DE
IPESA

Docentes de todo el país han enviado cartas para sugerir posibles temas, opinar sobre las distintas secciones y realizar comentarios sobre los artículos que han ido apareciendo. También fueron muchos los que preguntaron cómo acceder a la revista. Zona Educativa es una publicación de distribución gratuita que llega por correo a todas las escuelas del país. No es necesario suscribirse. Los particulares que deseen acceder a ejemplares de la revista pueden dirigirse a la Biblioteca del Maestro, Pizzurno 953, P.B, Capital. En caso de no haber recibido aún la revista en su jurisdicción, solicitamos que se nos notifique a través de este espacio escribiendo a:



Tengo el agrado de dirigirme a Uds. con el fin de agradecerles la iniciativa de acercarnos información sobre los diversos aspectos de la Transformación Educativa. Hace ya mucho tiempo que esperábamos una publicación esclarecedora, que nos sirviera para ser partícipes activos, actualizados, de la antedicha transformación. Esperando no dejen de publicar esta revista, tan interesante, en especial la faz pragmática del presente cambio educativo, hallo propicia la oportunidad para saludarlos muy atte.

Profesora
Amalia M. Massaro
Ameghino,
Merlo
Prov. de San Luis

R: Si bien siempre es satisfactorio recibir elogios, lo importante es que todos los integrantes de la comunidad educativa lleguen a comprender el alcance de la Ley Federal de Educación.

REVISTA ZONA EDUCATIVA:
La Directora de la Escuela de Educación Técnica N° 277 "Fray Fco. Castañeda" (...) se dirige a quienes componen el staff de **Zona Educativa** a los efectos de acusar recibo de la re-

vista (...). La misma fue incorporada al patrimonio de la biblioteca escolar y puesta a disposición de los docentes y de los alumnos que a ella concurren. Recorriendo sus páginas y leyendo con atención sus interesantes artículos, se puede notar el amplio espectro de la información, al que se accede en una sola publicación, ahorrando al lector un tiempo precioso de búsqueda e investigación. La diagramación y disposición de los artículos permiten una lectura ágil y amena, con buenas ideas y conceptos que luego son comentados en los encuentros docentes.

Profesora
Edelma A. de Pogliani
San Justo
Prov. de Santa Fe

R: Desde ya recibimos los auguriosos elogios, agradeciendo que no sólo se hable del contenido de la revista sino también de otras áreas, como la diagramación.

SRES. DE ZONA EDUCATIVA:
La biblioteca del Instituto Santa María de la Asunción de San Antonio de Areco (Bs. As.) tiene el agrado de dirigirse a Uds. con la finalidad de hacerle llegar las sinceras felicitaciones a la propuesta de la revista **Zona Educativa**; pues los lectores de esta comunidad la han considerado muy buena, con artículos y opiniones oportunas y ajustados a la transformación educativa, resultando muy útil el espacio de Preguntas & Respuestas.

María A. Lobo
San Antonio
de Areco
Prov de Bs. As.

R: No es la primera persona que hace referencia a la sección Preguntas & Respuestas. Otras cartas han resultado muy útiles para cotejar la eficacia de esa y de otras secciones.

Muchos docentes escribieron para acusar recibo, agradecer y felicitar la publicación de **Zona Educativa**. Entre ellas, agradecemos las cartas de: Ana Guillermo (Formosa), Nora M. Dávila de Paco (Jujuy), María Luisa de León (Salta), Brígida Flynn (Moreno, Bs. As.), Rosana Mariani (Ptdo. de San Martín, Prov. de Bs. As.), María Teresa Del Bosco (La Plata, Prov. de Bs. As.), Gloria Martínez (Salta), María Elena Chionetti (Depto. Pte. Roque S. Peña, Prov. de Chaco), José A. Li Gambi (Córdoba).

NUEVAS AUTORIDADES

El 8 de abril de 1996 la licenciada Susana Decibe asumió como ministra de Cultura y Educación de la Nación. Hasta ese momento se desempeñaba como viceministra del área.

Al frente de la cartera educativa la licenciada en Sociología Susana Decibe se convierte en la primera mujer en hacerse cargo de un ministerio en la historia argentina.

La nueva Ministra es Maestra Normal Nacional, egresada de la Escuela Normal Nacional de Bragado, Prov. de Buenos Aires, socióloga recibida en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Profesora de Sociología en la Universidad Católica Argentina; ha realizado su maestría en Ciencias Sociales en FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Además de su experiencia docente, especialmente en el área universitaria, ha sido investigadora en el CEDEL, (Centro de Estudios Laborales) y asesora de la Presidencia de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación.



La Licenciada Susana Decibe recibe el saludo del Presidente de la Nación Dr. Carlos Saúl Menen en su jura como Ministra.

Participó activamente en el proceso de elaboración y sanción de la Ley Federal de Educación junto al saliente ministro Rodríguez y lo acom-

pañó durante su gestión al frente del Ministerio de Cultura y Educación a cargo de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.



Dr. Manuel Guillermo García Solá ocupa el cargo que dejó vacante Susana Decibe.

EL NUEVO SECRETARIO DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

Manuel Guillermo García Solá es abogado y procurador. Como docente se desempeñó en la Escuela Nacional de Educación Técnica Nro. 1 de Resistencia, Chaco, y en el bachillerato Nro. 10 de Margarita Belén, de la misma jurisdicción. También ejerció como profesor adjunto de la cátedra de Economía Política de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

En 1995 ejerció como ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco y durante 1993 y 1995 como ministro de Gobierno, Justicia y Educación de la misma provincia. Ahora acaba de asumir como secretario de Programación y Evaluación Educativa, el cargo que la licenciada Susana Decibe dejó vacante al ser nombrada ministra de Cultura y Educación.

Los docentes que quieran plantear sus inquietudes efectuando preguntas sobre cualquiera de los aspectos de la Transformación en la Educación pueden hacerlo a través de esta sección. Algunas de las preguntas recibidas son más específicas que otras. Sin embargo todas son importantes a la hora de comprender en profundidad los distintos campos de acción, gestión y organización. La redacción de las preguntas debe ser clara y en lo posible focalizarse en un solo tema; de esta forma la respuesta también lo será. Las cartas deben enviarse a:

Revista "Zona Educativa"
Pizzurno 935 - 4º piso, oficina 403 (1020) Capital Federal



P: ¿En qué nivel comienza a ser obligatorio el estudio de un idioma?

**Susana Galván,
Capital.**

R: Los acuerdos del Consejo Federal han establecido que el estudio del primer idioma extranjero debe comenzar en el segundo ciclo de la Educación General Básica. De acuerdo con esto, las provincias podrán decidir si empiezan en el cuarto, quinto o sexto año.

P: ¿Por qué se establece el año 2000 como fecha tope para efectivizar la reforma?

**Ileana Alonso,
Salta.**

R: Producir cambios en la educación toma tiempo. Por más voluntad que se tenga, estas transformaciones no se llevan a la práctica *mágicamente*. Deben encadenarse una serie de factores que vayan haciendo posible la nueva forma de enseñar, las nuevas escuelas y la nueva formación docente.

La *Ley Federal de Educación* se sancionó en 1993 y durante el transcurso de ese año los ministros de Educación de todas las provincias empezaron a acordar cómo se llevaría a la práctica. Además de la complejidad propia que acarrea la implementación de toda ley, un problema que surgió es que no todas las provincias ni todas las escuelas estaban en el mismo punto de partida. Algunas ya realizaron ciertas experiencias de cambio; otras, no.

Frente a todo esto, lo más sensato era acordar un *criterio general de*

implementación del nuevo sistema educativo, que respetara la gradualidad y los diferentes ritmos de cada provincia y de cada escuela. Por ello se acordó que en el año 2000 tiene que estar implantado el nuevo sistema en su totalidad, que no es lo mismo que decir que el cambio estará terminado.

Precisamente, uno de los desafíos más importantes es armar un nuevo sistema que pueda ir adaptándose permanentemente, y así ir preparándose para los futuros cambios de la sociedad.

P: ¿Cuáles serán los contenidos y quiénes serán los docentes de la materia Tecnología del Polimodal? ¿Se trata solamente de una nueva forma de hablar de informática o abarca otros campos?

**Miguel Cortez,
Mendoza.**

R: Tecnología es mucho más que informática, y no es sólo una nueva *materia*. En el nuevo sistema educativo, se enseñará tecnología desde el Nivel Inicial hasta el Polimodal; se está hablando entonces de un nuevo *campo disciplinario*.

En los CBC hay capítulos dedicados a esta disciplina, y abarcan todos los aspectos en los cuales se manifiesta. Se dividen fundamentalmente en *tecnologías "duras"* (que tienen que ver con la comprensión, el diseño y la utilización de los artefactos tecnológicos) y *tecnologías "blandas"* (que tienen que ver con la comprensión, el diseño y la utilización de tecnologías de gestión y organización).

Hace falta comprender que no se trata de llamar de otro modo a lo que se conoce como informática. Es un campo disciplinario bien diferenciado de ella, aunque también la incluye.

La informática es una herramienta muy útil que puede aplicarse a las dos clases de tecnologías a las que se hizo referencia anteriormente. Hoy en día, la informática es un instrumento de trabajo necesario para todo el mundo, pero no la única tecnología.

En cuanto a los profesores, tendrán que formarse especialmente.

P: Antes, desde sexto grado, los chicos comenzaban a tener diferentes maestras, ¿cómo será ahora?

**Lila Di Vito,
Capital.**

R: La EGB se divide en tres ciclos de tres años. En los dos primeros, o sea hasta 6º grado incluido, habrá un maestro para todos los capítulos de los CBC, tal como es hoy en la escuela primaria.

A partir del tercer ciclo, o sea a partir del actual 7º grado, se trabajará por áreas o disciplinas (como lo decida el diseño curricular de cada provincia), con docentes especializados en disciplinas o campos disciplinares (más parecido a lo que hoy es el nivel medio).

Sin embargo, en los trabajos que se están llevando a cabo para avanzar en los diseños curriculares, se está tratando de resolver de una manera superadora el problema que ha venido produciéndose como resultado de

la cantidad de disciplinas que enfrenta el alumno cuando sale de la primaria y entra en la secundaria. Como es bien conocido, éste es uno de los principales obstáculos para la escolaridad, cuya gran consecuencia es que muchos alumnos no pueden adaptarse y repiten primer año o directamente desertan.

Esta propuesta tiene una serie de ventajas sobre la situación anterior. La primera es que el chico elige *por sí mismo* ya que la opción se realiza a una edad en la cual sabe discernir entre aquellas cosas que le gustan y las que no.

La segunda es que cualquier modalidad de Polimodal podrá ofrecer TTP; es decir, el título de Técnico se abre a una cantidad de campos distintos.

La tercera es que un chico que de-

Se ha objetado que tres (o cuatro) años son escasos para la formación que necesita un técnico, sobre todo en lo que hace a materias como Física, etc. Esto puede ser cierto si se sigue pensando en los actuales planes de estudio y programas de la secundaria general (bachilleratos y comerciales).

Pero hay que recordar que los CBC de la EGB proponen para los nueve años una fuerte formación en ciencias básicas, más intensiva que la que hoy se da incluso hasta tercer año de la escuela secundaria.

P: Al existir un título común para todas las orientaciones del Polimodal, ¿desaparece el título de Técnico?

María Angélica Stopano, Bahía Blanca.

R: No desaparece sino que se obtiene de otra forma. En el sistema educativo que se conoce, a los 12 ó 13 años -cuando termina la primaria- el alumno decide qué carrera secundaria seguir, entre las que se encuentra la de técnico.

En el nuevo sistema, todos los chicos cumplen los nueve años comunes y obligatorios de la EGB. A los 15 años eligen qué modalidad del Polimodal quieren seguir.

Una vez seleccionada, la cursan tres años por la mañana o por la tarde, pero sólo en un turno. Si quieren obtener el título de Técnico, en el otro turno o con posterioridad cursan los *Trayectos Técnico Profesionales (TTP)*, también durante los tres años, o quizá durante cuatro (según la especialidad que se escogió).

cide seguir el camino de los TTP y no termina, al tener aprobado su Polimodal, igual tiene acceso al nivel superior. De todas maneras, como los diferentes módulos de los TTP se certifican por separado, si no termina no logra el título de Técnico, pero tiene el certificado de todos los módulos que cursó y aprobó. Esto se convierte en una cuarta ventaja.

los docentes no deberán fijarlos individualmente y llevarlos al aula, sino que esto deberá ser hecho como parte del trabajo en equipo que tendrá que existir en las escuelas. En todas ellas deberá haber un verdadero "proyecto institucional" (en cuya construcción deberán participar todos los docentes) de donde se desprenderá qué enseñar en cada aula.



P: ¿Cómo vamos a saber los docentes los contenidos que nos toca fijar "personalmente" en el aula?
María Arbesian, Entre Ríos.

R: Lo más importante de esta reforma es entender que no se hace con voluntades individuales sino que todos los integrantes del sistema educativo están a bordo del mismo barco. Esto quiere decir que, con respecto a los contenidos,

INICIAL NO ES SÓLO CINCO

Aunque la Ley Federal de Educación impone la obligatoriedad del último año del Nivel Inicial, no dejan de ser importantes en la formación de los niños los primeros años de este nivel. Desde los 45 días hasta los 4 años también pueden recibir una educación integral y con contenidos.

La Ley Federal de Educación, al proponer la nueva estructura del sistema educativo, señala como primer tramo del mismo al Nivel Inicial. Este incluye el jardín de infantes para niños de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. Dicha obligatoriedad ha hecho que se priorizara en las distintas jurisdicciones la creación de salas para 5 años, adquiriendo el nivel la misma importancia educativa que la EGB o el Polimodal.

Esto no implica que las salas de 3 y 4 años e inclusive las que atienden a chicos menores de 3 no estén amparadas por la ley. En este último caso el texto aclara que "Las provincias y la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de jardín maternal para niños menores de 3 años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstas los brinden y ayuden a las familias que lo requieran."

Por otra parte obliga a que todos los establecimientos de jardín sean autorizados y supervisados por autori-



dades educativas, haciendo explícitamente extensiva esta obligatoriedad a los servicios para niños menores de 3 años, quienes deberán estar a cargo de personal docente especializado.

Esto significa que el jardín de infantes es reconocido en su verdadera función: responder a las necesidades del niño de 3 a 5 años, teniendo en cuenta que en este período se estructura la base de la personalidad y se logran los primeros aprendizajes de competencias. Es por eso que la ley plantea los mismos objetivos para la sala de 5 que para las de 3 y 4 años.

La función del Nivel Inicial

El aprendizaje no comienza con la escuela primaria, comienza cuando un niño nace y la intervención de docentes especializados en el área inicial pone en marcha y acompaña los diferentes desarrollos: afectivo, corporal, artístico, cognitivo y creativo. En el contexto del jardín, la sala de 5 siempre estuvo pensada como un momento de cierre de todo un trabajo previo, y del proceso en el cual un niño adquiere todas las herramientas y estrategias que le permitirán acceder a un aprendizaje más sistematizado.

Es muy notable la diferencia entre los chicos que llegan a primer grado habiendo concurrido sólo a la sala de 5 y los que pasaron antes por las de 3 y 4 años. Definir el nivel por la sala de 5 es poner la mirada sólo en los aprendizajes obligatorios. El

Nivel Inicial tiene un fin en sí mismo. Es una etapa en la que se está en contacto con todas las potencialidades. En el jardín la idea es realizar un desarrollo armónico de todas las áreas. Comúnmente se lo desvaloriza porque en el jardín se juega. Pero es a través del juego que el niño realiza todos sus aprendizajes y se prepara para el futuro, investigando objetos, comprendiendo el mundo y relacionándose con otros.

Analizando esto, son varias las razones que surgen para afirmar que el Nivel Inicial no se limita a la sala de 5. Por un lado, la posibilidad de encontrar una instancia donde, además de socializarse y de tener la posibilidad de trabajar desde una propuesta didáctica, tiene la oportunidad de

empezar a manejar instrumentos y herramientas que lo ayuden a articular su propia realidad y la del mundo que lo rodea. Esto no empieza a los 5 años. Desde los aspectos sociales, vinculares, afectivos, corporales, la ampliación de la oferta (a la sala de 3 y 4 años) le brinda además la oportunidad de un enriquecimiento personal.

Por otro lado, desde el lugar del grupo familiar, esta ampliación

“Es notable la diferencia entre los chicos que llegan a primer grado habiendo concurrido a la sala de 5.”

brinda una cobertura a padres que trabajan, situaciones de vida críticas, etc, que son atendibles sin olvidar que la función principal de la escuela es enseñar, pero que de hecho resuelve algunas cuestiones de otro tipo, en tanto y en cuanto esto no desdibuje la tarea educativa.

Los contenidos

Los CBC de la Educación Inicial, presentados globalmente, deben ser desarrollados pensando en las posibilidades de los niños para apropiarse de los contenidos culturales y así lograr conocimientos socialmente significativos. Estos contenidos son aplicables no sólo a la sala de 5, sino también a las de 3 y 4 años, pero haciendo una selección cuidada y minuciosa de acuerdo con la edad del chico.

Es muy importante que los diseños curriculares y las planificaciones docentes gradúen los contenidos de manera tal que los niños lleguen a los logros esperados al final del nivel (5 años) en forma paulatina y enriquecedora, y a través del juego, su actividad natural.

Los niños y niñas de 3 y 4 años darán sus primeros pasos en esa dirección y ocuparán el espacio que les corresponde para crecer y madurar ampliando, acotando, profundizando su propia comprensión de la realidad y preparándose para responder a esas expectativas finales.

Serán los directivos y maestros del jardín los encargados de pensar la articulación entre cada una de las propuestas didácticas a nivel sala, evitando caer en el error de pensar que el Nivel Inicial es sólo la “sala de 5”. ♦

“El jardín de infantes es reconocido en su verdadera función: responder a las necesidades del niño de 3 a 5 años.”

EL TERCER CICLO EN ZONAS RURALES

En un país inmenso, cada región tiene su propia realidad, inclusive a nivel educativo. Por sus características propias, las zonas rurales exigen un tratamiento especial que les facilite a sus habitantes el cumplimiento de la educación obligatoria, especialmente el tercer ciclo de la EGB.

Las escuelas del medio rural son tan heterogéneas como lo son las comunidades donde se encuentran. Su funcionamiento se adecua a las necesidades del medio, los sistemas de producción o economía de cada lugar, la cantidad de habitantes de los poblados o la dispersión de la población, entre otros aspectos.

En función de esto pueden encontrarse, por ejemplo, escuelas rurales con calendario escolar de septiembre a mayo. O, en comunidades más dispersas y pequeñas, escuelas con grados agrupados. Lo cierto es que cada unidad educativa en este ámbito se organiza y funciona según la dinámica de la región.

Por esta razón la implementación de la estructura de la EGB y especialmente lo que hace al tercer ciclo, requiere un abordaje específico.

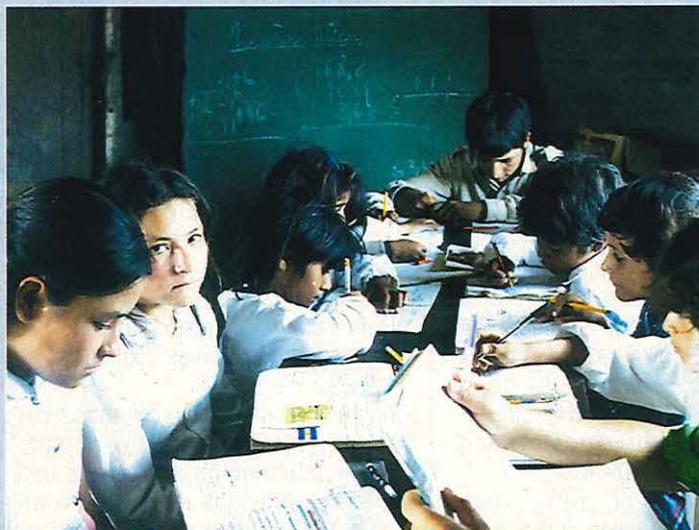
El tercer ciclo de la EGB no es una extensión de la obligatoriedad de la escuela primaria. Tiene una especificidad propia y diferenciada respecto de los ciclos anteriores ya que en él se inicia lo que podría llamarse un primer ciclo de educación secundaria. Esto requiere generar estructuras en el sistema educativo que acompañen la gestión de la escuela rural para garantizar no sólo la terminalidad, sino la especificidad y calidad de la propuesta en el

tercer ciclo de la Educación General Básica.

Necesidades y experiencias

Desde hace muchos años en nuestro país, se llevan a cabo distintas experiencias en la implementación del nivel secundario en escuelas rurales. A partir de ellas, los jóvenes tienen posibilidades de:

- acceder a una educación secundaria sin emigrar
- no separarse de su



La educación en zonas rurales tiene sus características propias, que muchas veces dependen de cada región o comunidad.

“Cada unidad educativa del ámbito rural se organiza y funciona según la dinámica de la región.”

familia pudiendo, entre otras cosas, seguir siendo una ayuda en los trabajos familiares

- fomentar el diálogo y el trabajo conjunto con el grupo familiar
- rescatar para la escuela y para la comunidad los saberes de la familia
- adquirir en su ámbito herramientas para afrontar su propia realidad socioeconómica, mejorarla y, en la medida de sus posibilidades, transformarla.

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en el marco de las acciones del Plan Social Educativo, es-

LA EXPERIENCIA EN MENDOZA

El Departamento de Lavalle, al norte de la provincia de Mendoza, es una zona árida y de gente replegada sobre sí y sobre sus ancestros. No es fácil acceder a sus médanos ni a sus costumbres. La escuela allí tiene la función de ayudar sin avasallar; enseñar sin negar. Por eso en 1995 se tomó la decisión de implementar un programa de educación secundaria a distancia para el que se determinó un currículo, formas de organización y gestión, se produjo material de aprendizaje y capacitación docente para su uso.

El programa cuenta con nueve profesores (3 de lengua, 2 de matemática, 2 de ciencias biológicas, 1 de capacitación laboral -apicultura- y 1 de geografía) que se trasladan a las distintas sedes de la región dos veces por semana cada quince días y se encuentran con los alumnos para proponer temas nuevos, entregar cartillas para resolver y hacer un seguimiento de los avances o retrocesos del aprendizaje. El resto del trabajo, los alumnos lo realizan con tutores, que en muchos casos son los maestros de la escuela primaria donde funciona el Semipresencial.

tá trabajando en la promoción y consolidación de estas experiencias.

Los proyectos y actividades de las instituciones que trabajan en las zonas rurales son registrados y analizados para considerar la posibilidad de adecuación y contribución en la implementación del tercer ciclo de la Educación General Básica en el ámbito rural.

Otras alternativas

Sin embargo, esta no es la única propuesta. Basándose en experiencias internacionales y nacionales, el Ministerio de Cultura y Educación está diseñando otras alternativas.

Básicamente se trata de poner en marcha el tercer ciclo desde la propia estructura del sistema, redefiniendo algunos roles y generando redes de recursos humanos y materiales y una propuesta didáctica adecuada y de calidad.

En cuanto a los recursos humanos, el sistema estará compuesto por: el

sociales, ciencias naturales y tecnología). Cada jurisdicción estará supervisada además por un profesional en tareas de coordinación.

En cuanto a los recursos materiales, las escuelas estarán equipadas con medios audiovisuales, equipos de radio enlace (para ello, se están cubriendo los servicios de agua y energía eléctrica en los casos necesarios) y libros de texto y bibliotecas especializados para los alumnos y docentes de las diferentes áreas.

También se proveerá a las escuelas con material especialmente producido para el tercer ciclo -en la zona-, tanto para el docente como para los alumnos. Estos materiales, que ya se están diseñando, contendrán entre otras cosas guías de autoaprendizaje, lecturas informativas, actividades grupales, tareas de indagación, actividades de evaluación, etc.

La propuesta también involucra el trabajo de la comunidad, la participación de diferentes actores que

acompañarán algunos temas de investigación relacionados con la calidad de vida y la realidad propia de cada región.



Una de las escuelas mendocinas donde funciona el Programa de Educación Semipresencial.

Los próximos pasos

Basándose en estas experiencias, el Ministerio de Cultura y

Educación está trabajando en el diseño para la implementación del tercer ciclo de la EGB en zonas rurales, pero es importante aclarar que la propuesta se consensuará en cada jurisdicción, en función de las propias necesidades y posibilidades. En el marco del sistema federal de educación argentino la propuesta requerirá para su implementación de un trabajo conjunto entre la Nación y las jurisdicciones.

propio director de la escuela rural, como conductor de la institución educativa donde se implementa el tercer ciclo; un maestro con funciones de tutor para los alumnos del tercer ciclo exclusivamente, acompañando el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada joven; y un equipo itinerante de profesores del tercer ciclo para las escuelas del Departamento o Distrito, constituido por un profesor para cada una de las áreas (lengua, matemática, ciencias

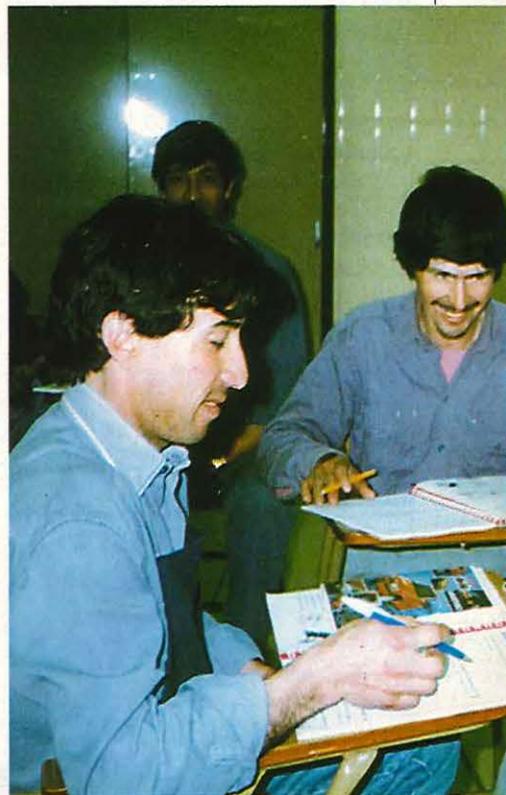
EDUCACIÓN DE ADULTOS: UN DESAFÍO

La Ley Federal de Educación dedica un capítulo a los regímenes especiales, donde destaca específicamente a la educación de adultos. Pero ésta tiene su propia historia, su problemática y sus particularidades. Un proyecto que se transforma en un desafío.

Durante muchos años la educación de adultos puso su énfasis en la promoción social de la gente. Evidentemente este objetivo no puede olvidarse, pero también hay que trabajar con lo propio de la escuela: la posibilidad de enseñar conocimientos, enseñar a ser y enseñar a hacer. En términos generales, la educación de adultos en la Argentina está organizada en servicios educativos que datan de mucho tiempo -sobre todo los de nivel primario- en los que se han trabajado básicamente instancias de alfabetización.

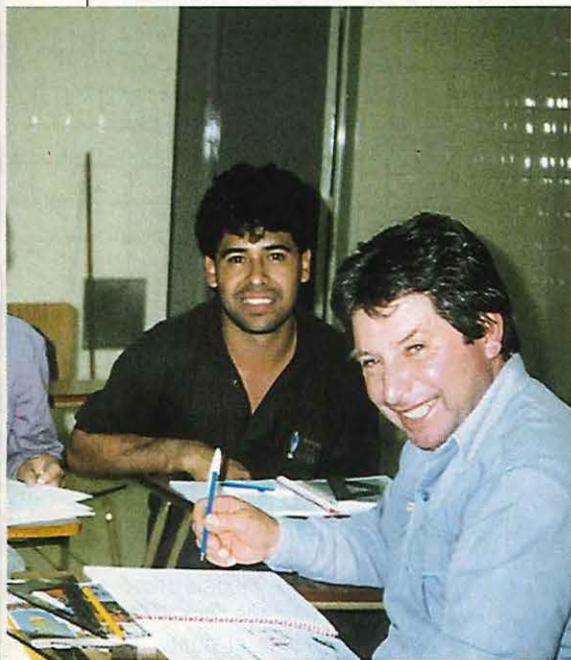
A partir de los años '60 comienzan a implementarse además una serie de campañas y, simultáneamente con

“Este tipo de servicio ya dejó de ser exclusivamente de adultos para ser educación de adultos y adolescentes.”



esto, se produce un mayor ingreso en la escuela en la edad correspondiente, por lo que hoy en la República Argentina el problema de la alfabetización no es uno de los más serios (escasamente el 3,4% de la población de más de 14 años no sabe leer y escribir).

Lo que sí es elevado en nuestro país, es la cantidad de gente que, habiendo asistido a la escuela primaria, no la ha completado. Si tomamos el tramo de población socioeconómicamente activa, es decir el que va entre los 20 y los 60 años, hay un 16,1% que habiendo asistido a la escuela, no completó la educación primaria. Si a eso se le suma el 2,7% que es, en ese tramo, los que nunca fueron a la escuela, estamos casi en un quinto de la población del país que está a pleno realizando las actividades propias de un adulto sin haber completado su educación primaria. Esto es muy serio porque la educación básica es la que da las herramientas fundamentales para poder acercarse al resto de los conocimientos.



multáneamente con esto, los mayores de 18 o de 21 según la jurisdicción, completen el nivel secundario.

El problema es que hay una gran dispersión, ya que se ofrecen diferentes tipos de servicios que responden más a los momentos históricos en los que fueron surgiendo que a la preocupación real de diferenciarlos por tramo de edad o por sector de población.

Otro problema que tiene este tipo de educación es que ya dejó de ser exclusivamente de adultos para ser de adultos y adolescentes, porque asiste a un sector de población que fue expulsado o que acude tardíamente a completar su educación. Frente a esto hay una realidad: las necesidades de los adolescentes no son las de los niños, pe-

pero exclusivamente para trabajar con adultos. Sin embargo, estos servicios hoy atienden casi exclusivamente a adolescentes.

El Plan Social Educativo del MCyE, desarrolla el Programa "Terminalidad de Primaria para Adultos", el que se aplica en varias provincias y tiene la modalidad de hacerlo preferentemente en los mismos lugares de trabajo. Este programa se extenderá gradualmente a completar la Educación General Básica.

El desafío más importante de las ofertas para adultos es respetar el punto de partida de cada adulto, -incluso adolescentes- que concurren al servicio educativo. Generalmente son personas que tienen experiencias laborales concretas, lo que supone aprendizajes previos por medios "no formales", pero aprendizaje al fin. También



Varios tipos de servicios

Las provincias vienen trabajando para que la gente mayor de 14 años complete la educación primaria y, si-

ro muchos de los docentes que trabajan con esta población vienen con la práctica de escuela primaria y, en muchos casos, sin una formación específica para este régimen especial. Está también el caso de los docentes que sí accedieron a una capacitación,

supone intereses concretos que atender y sobre todo, poco tiempo disponible.

Por lo tanto una buena oferta educativa para adultos o jóvenes que trabajan, deberá conjugar el respeto por los conocimientos de partida que tienen

los alumnos, sus intereses específicos y su poca disponibilidad de tiempo.

Los contenidos

Otra de las cosas a tener en cuenta cuando se piensa en el nivel de EGB o Polimodal para adultos es la selección y organización de los contenidos que se van a enseñar. Éste es un tema vital que tiene que ser encarado, en todo proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta la edad evolutiva en la cual se encuentra el sujeto.

A nadie se le ocurriría pensar, por ejemplo, que un adulto tiene que acreditar el nivel inicial.

Plantear un régimen especial significa tener claramente incorporada la diferencia que existe entre la población a la cual está destinada la oferta educativa y tener en cuenta también que esta población específica requiere una atención que considere sus características particulares: se trata de un adolescente o un adulto que ya desarrolló una serie de estrategias cognitivas y no un niño que tiene que empezar a aprender. Este error se comete muchísimas veces cuando se trata de enseñar los mismos contenidos de la primaria dando idénticos ejemplos que a los niños sin tener en cuenta que se trata de adultos. Esto significa que no hay que definir Contenidos Básicos Comunes para los adultos sino que hay que pensar en la especificidad del diseño curricular. Lo que en todo caso sí hay que discutir es el grado de explicitación que requieren estos contenidos. También en el caso de adultos los CBC sirven para empezar, pero no son el diseño curricular. Hay que pensar entonces cuál es la ponderación y el peso que tendrán en este diseño las diferentes áreas.

Además adquiere especial relevancia la organización que tendrán los servicios educativos de manera de garantizar la flexibilidad necesaria para que cada uno pueda lograr los objetivos en el menor tiempo posible, considerando su propio ritmo de aprendizaje, sus reales posibilidades horarias para estudiar y la facilidad de avanzar en unas áreas más que en otras.

Un nuevo desafío

La aplicación de la Ley Federal de Educación es la posibilidad real de empezar a ordenar los servicios.

Diseñar la EGB para los adultos o para los adolescentes que no completaron la escolaridad en el tramo de edad correspondiente, significa volver a plantear un sistema donde el desafío más grande está en encontrar un modelo de EGB, pensando que pueden acceder quienes no han ido nunca a la escuela (por lo que implica un proceso de alfabetización), quienes habiendo ido a la escuela abandonaron, y quienes habiendo completado la primaria no completaron su EGB. Por esta razón es necesario pensar un modelo de organización que tenga alternativas de funcionamiento y bocas múltiples de entrada, donde se pueda ingresar teniendo en cuenta que no necesariamente hay que empezar por el principio para llegar al final.

Los adolescentes no son adultos

La realidad nos está marcando además que hay dos sectores diferenciados que atender: por un lado los adolescentes y los jóvenes y por otro lado los adultos. La educación de adultos, como está planteada hoy en día (con sistemas presenciales), presta sus servicios tanto a los adolescentes como a las personas muy mayores. Es escasa -alrededor de un 4%- la asistencia de gente que está entre los 20 y los 40 años.

Por esa razón, cuando el Ministerio de Cultura y Educación se plantea trabajar dentro del Plan Social Educativo por la terminalidad de los estudios primarios de la población que abandonó su educación, plantea una estrategia semipresencial, donde se atiende la realidad específica de un sector de edad que hasta ahora no asistía a los servicios presenciales. Otro desafío fuerte que tiene el sistema de educación de adultos es mejorar la retención, porque un alto porcentaje de gente abandona su escolaridad por razones muy diversas.

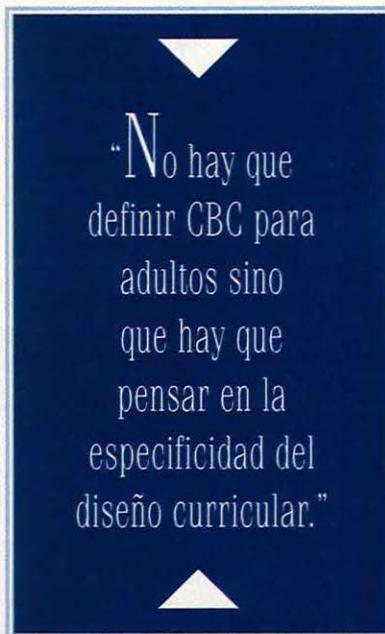
Este modelo tiene muchos desafíos: desde el punto de vista curricular, de la organización, de la capacitación docente, de la formación de los futuros profesionales, hasta del estatuto del docente para ver cuáles van a ser las condiciones de ingreso para que

los docentes accedan a desempeñarse en esta modalidad.

Es la oportunidad, porque la ley exige una nueva organización de los servicios.

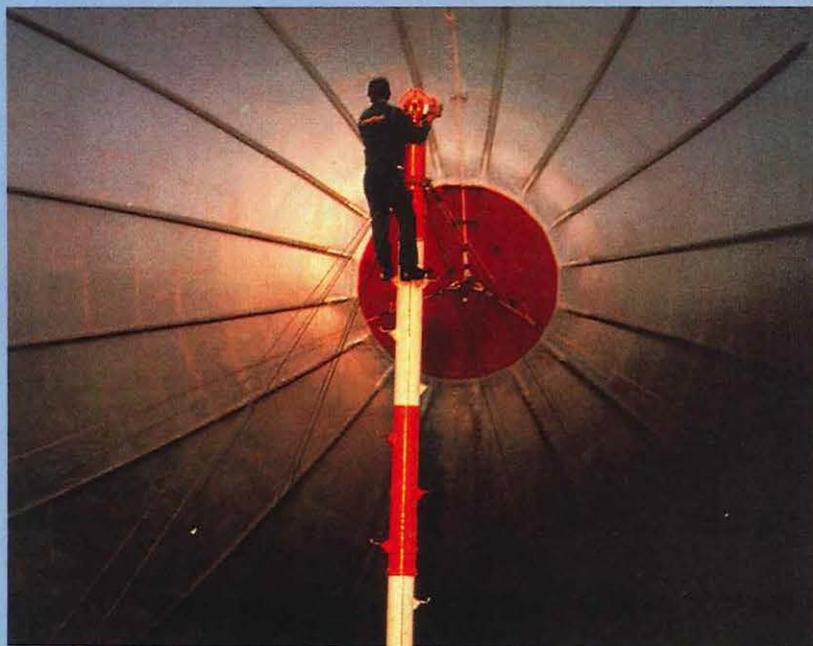
Hay que pensar modelos que respondan a los requerimientos de los adolescentes y los adultos de hoy. Pensar modelos que no expulsen, que faciliten la asistencia. Pensar modelos desde lo didáctico y lo curricular que pongan a disposición de los adolescentes y adultos más elementos de información y de conceptualización y que faciliten los procesos de abstracción y generalización que en nuestros días son un elemento fundamental para el trabajo y para la vida.

Sólo así será posible cumplir con la obligación del Estado de garantizar más y mejor educación para todos. ♦



T T P: NUEVA ESCUELA TÉCNICA AL ALCANCE DE TODOS

Durante 1996 se propondrán las líneas principales de organización y contenidos de los Trayectos Técnico-Profesionales, que funcionarán paralelamente a la Educación Polimodal y prepararán técnicos con una concepción renovada.



Los TTP están orientados al desarrollo de competencias específicas del quehacer productivo.

La formación técnica que hasta ahora venían brindando las escuelas técnicas estará reflejada de ahora en más en los Trayectos Técnico-Profesionales (TTP). Estos trayectos, cuya duración será variable, podrán cursarse paralela o posteriormente a la Educación Polimodal y acreditarán a los egresados con el título de técnico.

Según el Acuerdo Marco para la Educación Polimodal "La Educación Polimodal, en cualquiera de sus modalidades, podrá complementarse con Trayectos Técnico-Profesionales. Dichos trayectos podrán organizarse en función de distintas alternativas que estarán orientadas al desarrollo de las competencias necesarias para desempeñarse en ámbitos específicos del quehacer productivo."

Este acuerdo propone organizar los TTP "en módulos de diferente carga curricular que complementarán la educación polimodal y se desarrollarán durante o después de haber cursado la misma." El cumplimiento de cada módulo dará lugar a acreditaciones de distinto tipo y en los casos en que el estudiante acredite el cumplimiento de la Educación Polimodal y la totalidad de los módulos considerados obligatorios obtendrá el diploma que lo habilite como *técnico*.

La formación en los TTP

Los trayectos técnicos son opciones que, contrariamente a las modalidades del Polimodal, no se vinculan con un gran campo del conocimiento o del hacer, sino con *áreas ocupacionales*, mucho más específicas.

El polimodal ofrece una formación general apropiada a la estructura de los mercados de trabajo contemporáneos, que demandan flexibilidad, polivalencia, aprendizaje en situaciones reales. Un TTP, que es una oferta de formación técnico profesional, se vincula en cambio con una área ocupacional específica, que a su vez tiene que ser amplia. Una área que permita una fuerte movilidad ocupacional del egresado y no un encasillamiento en

CRONOGRAMA DE TRABAJO

A fines de 1995 se constituyó el Programa Trayectos Técnico-Profesionales, en el marco del INET (ex CONET), cuya función es diseñar las ofertas de la futura formación técnica.

El programa elaborará a lo largo de este año un Acuerdo Marco de la formación técnico-profesional articulada a la educación polimodal que contendrá los lineamientos curriculares básicos y once documentos de base sobre otras tantas ofertas de formación técnico-profesional que abarcarán los sectores agropecuario, de la construcción, la industria y los servicios. Estos documentos deberán delimitar las áreas ocupacionales, los perfiles profesionales, las competencias y las bases curriculares de los módulos que componen cada TTP.

De esta manera, se prevé arribar a fines de julio con documentos de consulta de nivel federal y nacional, que servirán como base para los documentos definitivos. Por último, el programa elaborará, sobre la base de veintidós experiencias piloto a desarrollarse a lo largo del año, un documento de orientaciones para la transición del sistema actual al que propone la nueva ley de educación.

blecimientos de un determinado radio geográfico, y organizarse en estrecha vinculación con espacios laborales concretos, según lo dispongan las provincias al organizar los respectivos "mapas de la Educación Polimodal" con las distintas instituciones de gestión oficial y privada.

Por otra parte, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) pondrá a disposición de los establecimientos que dicten Trayectos técnicos su Centro Nacional de Educación Tecnológica para cursar los contenidos en distintos laboratorios. ♦

que recién se está iniciando en una trayectoria profesional, con exigencias que sean posibles de cumplir según su grado de madurez, su experiencia, etc.

Por eso, a la hora de plantear los TTP, hay que pensar cuáles son los campos ocupacionales amplios que demandan cierta complejidad y que pueden llegar a requerir

gente con las características de un egresado del nivel polimodal (18 años, sin mucha experiencia, etc.).

¿Dónde se cursará?

Los Trayectos Técnico-Profesionales podrán constituir parte de una oferta plenamente integrada en la misma institución en la que se cursen estudios de Nivel Polimodal, ofrecerse en instituciones con capacidad de atender a los estudiantes de varios esta-

¿Qué es una área ocupacional?

Para considerarlas como tal, las áreas ocupacionales tienen que cumplir, como mínimo, tres requisitos fundamentales.

Tienen que ser *amplias*, de modo que permitan cierta movilidad ocupacional. Tienen que tener cierta *complejidad*, es decir tienen que demandar un determinado trabajo profesional. Puede haber, por ejemplo, un campo ocupacional muy amplio para cadetes, pero no hace falta cursar un trayecto técnico profesional para ser cadete. Y, por último, tienen que ser *pertinentes*. Esto quiere decir que tienen que representar una formación profesional básica para alguien

“Hay que pensar cuáles son los campos ocupacionales amplios, que demandan cierta complejidad y que requieran a chicos egresados del polimodal.”

Pensados para el trabajo, los TTP abarcarán todas las áreas que puedan requerir las competencias de un nuevo tipo de técnico.

LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

A partir del mes de noviembre comenzará a funcionar en el INET el primer Centro Nacional de Educación Tecnológica. Su objetivo será educar para el trabajo y capacitar a los futuros docentes del Polimodal en el área de tecnología.

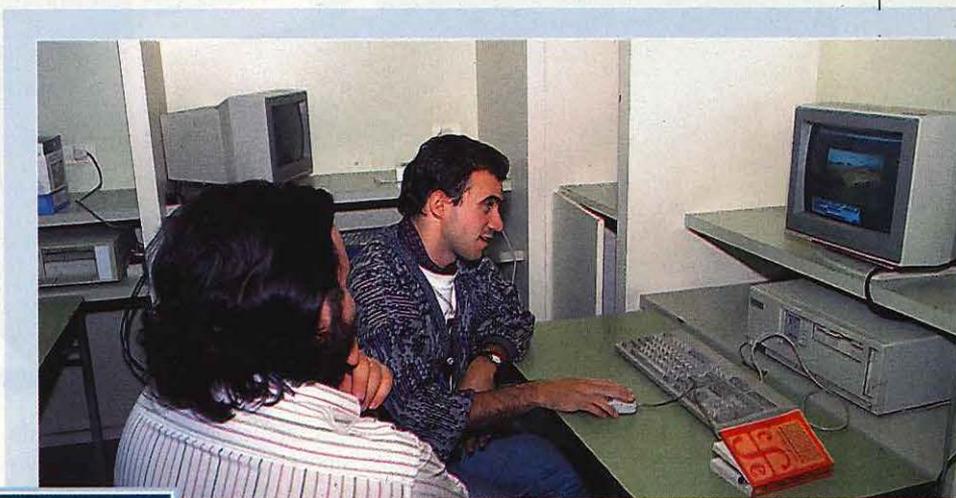
La Ley Federal de Educación señala explícitamente la importancia de la relación educación-trabajo-tecnología, atribuyendo fundamental importancia al valor del conocimiento y del trabajo.

La tecnología se transforma así en un elemento imprescindible a la hora de educar para el trabajo y es por eso que el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET ex CONET) ha puesto en marcha el Plan Nacional de Educación Tecnológica.

Un técnico nuevo

El plan surge de la necesidad de redefinir lo que es la vieja escuela técnica que formaba para perfiles ocupacionales que hoy ya están perimidos por el avance de los distintos paradigmas tecnológicos. Los perfiles que hoy egresan de la escuela técnica tienen poco que ver con la realidad del mercado laboral que exige habilidades suficientemente flexibles y

“El plan surge de la necesidad de redefinir lo que es la vieja escuela técnica que formaba para perfiles ocupacionales que hoy ya están perimidos.”



cierto tipo de competencias como para manejar, a través de una computadora, un sistema de depósitos, un invernadero computarizado o un torno digitalizado.

Para actuar en estas áreas se creó el Centro Nacional de Educación Tecnológica que permitirá que los docentes se capaciten

acercándose a los estados del arte y de la tecnología en los sectores que hoy están absorbiendo mano de obra o que están generando empleo. Se trata fundamentalmente de que sea un centro donde los docentes puedan estar en contacto directo con la tecnología que se encuentra en el mundo del trabajo, para poder luego transmitir esto desde las escuelas a los propios chicos.

Su función básica es entonces ser un centro formador de formadores. También va a trabajar para poder complementar la que es hoy la educación media y, en el futuro, la educación polimodal. De esta forma, el Centro podrá ser utilizado para enriquecer

las experiencias que se hagan en las escuelas, ya sea en cualquiera de las áreas específicas del Polimodal o en los Trayectos Técnico-Profesionales. Por último, va a estar abierto a la posibilidad de que cámaras industriales o empresarias lo utilicen como parte de su proceso de capacitación, a partir de acuerdos que se hagan con el Ministerio de Cultura y Educación.

trónica; laboratorio de físico-química y ecología; laboratorio de auto-trónica; laboratorio de agroindustria e invernadero computarizado. El objetivo principal del centro tecnológico es que allí se complemente lo que los jóvenes ven en la educación polimodal y especialmente en los TTP. Es necesari-

Otros proyectos

Además de la creación del centro nacional y los centros regionales de educación tecnológica, el plan nacional incluye otros siete proyectos.

El primero de ellos es la organización de un **Sistema de Información de Educación y Trabajo**, una red informática que, entre otras cosas, relacionará a todas las bibliotecas de educación tecnológica del país.

Se pondrán en marcha también el **Programa de Asistencia para la Capacitación**, que es una experiencia piloto de becas para alumnos y docentes y el **Programa Modular de Capacitación Tecnológica** para formar y capacitar trabajadores de todas las áreas, especialmente directivos y docentes de educación.

Otro de los programas abiertos a toda la comunidad es el de **Educación Informática a Distancia** que por medio de dis-

tintos soportes (TV, video, computadora, CD Rom, etc.) capacitará en una de las áreas básicas y fundamentales de la nueva tecnología. Para apoyar este proceso las empresas, sindicatos, cámaras, universidades o escuelas que decidan capacitar, podrán utilizar el **Crédito Fiscal** para invertir parte de sus obligaciones con el fisco en los distintos programas. De las inversiones que se hagan en escuelas en implementos o en capacitación específica de personal profesional se puede deducir del pago de impuestos un 1% de la masa salarial que se paga por año. Se crearán además foros nacionales y foros regionales que le permitan al sector empresarial y sindical interactuar con las áreas que están directamente vinculadas con el mundo del trabajo, para que, a partir de eso, crezca la participación de los sectores de la producción en el diseño y en la ejecución de estos nuevos procesos tecnológicos. ♦

“Con la creación del Centro de Educación Tecnológica se busca generar modelos de simulación que repliquen lo que se ve en el mundo del trabajo.”

Los laboratorios

Con la creación del Centro se busca generar modelos de simulación que repliquen lo que se ve en el mundo del trabajo. Es por eso que se organiza sobre la base de 16 laboratorios:

- Centro Multimedial de Recursos Educativos
- Laboratorio de cultura tecnológica: laboratorio de maquetas de integración de tecnologías básicas y proyectos tecnológicos; laboratorio de producción; laboratorio de informática y software educativo de simulación; laboratorio interactivo de idiomas; laboratorio de sistemas de comunicaciones de señales y datos; laboratorio de gestión de las organizaciones; laboratorio de diseño gráfico e industrial; laboratorio de electrónica y sistemas de control; laboratorio de fluidica y controladores lógico programables laboratorio de CAD-CAM, mecánica y control numérico; laboratorio de termo-

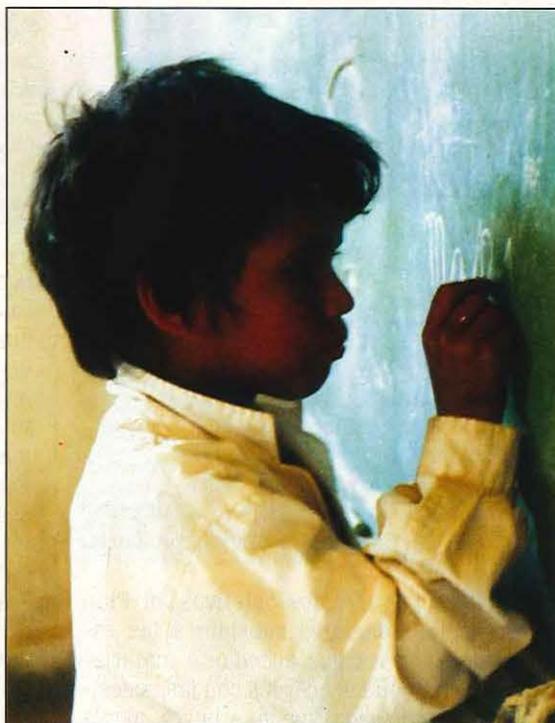
rio aclarar que no son lo mismo modalidades y trayectos que los laboratorios. En el caso de los laboratorios, se trabaja por módulos que los estudiantes van incorporando y eligiendo para complementar la modalidad propia o TTP. Un técnico químico, por ejemplo, va a necesitar módulos de organización, de sistemas o de gestión antes de llegar a hacer módulos específicos en el área química. Estos módulos son complementarios a los contenidos, tanto del polimodal como de los TTP.

El centro nacional que funcionará a partir de noviembre en la sede del INET va a tener a su vez un correlato en centros regionales de educación tecnológica y cada provincia le dará el uso que considere pertinente, de acuerdo no sólo con los contenidos básicos del Polimodal sino con la implementación que de ellos haga cada jurisdicción.

CUATRO AÑOS DE POLÍTICAS COMPENSATORIAS

Cada día 6.432.305 alumnos de nivel inicial, primario y medio asisten a las escuelas oficiales de la Argentina. De ellos, un 33% cuenta con el apoyo del Plan Social Educativo que, desde 1993, viene desarrollando el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en el marco de los programas de compensación social implementados por el gobierno nacional. Un plan que busca nivelar las desigualdades que sufren los sectores más postergados de la sociedad para quienes el acceso a condiciones óptimas de educación es más difícil.

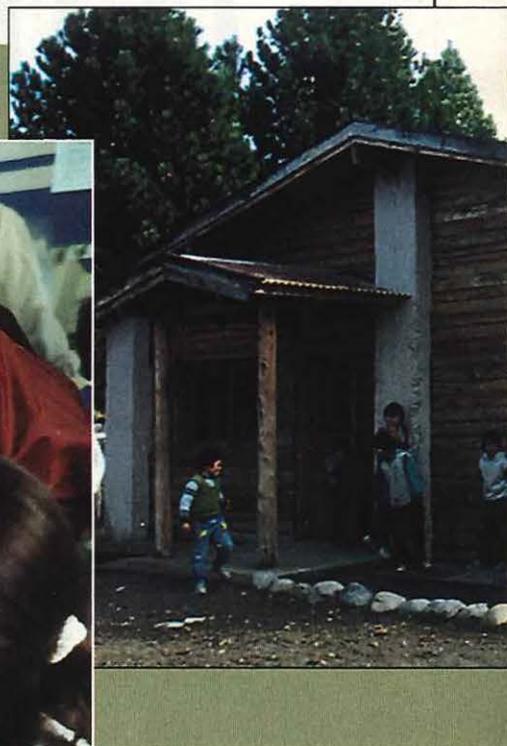
Entrega de libros, manuales, diccionarios, cuadernos y útiles, equipamiento de aulas con bibliotecas y material didáctico, con equipos audiovisuales y laboratorios... éstas son algunas de las acciones que el Plan Social Educativo utiliza para cumplir con los objetivos de igualdad de oportunidades para 2.123.401 alumnos. Algunas de las otras actividades realizadas incluyen instalar equipos de computación en escuelas secundarias que se conectan entre sí a través de una red telemática y en donde, además, los docentes reciben perfeccionamiento per-



manente para actualizar sus conocimientos.

Los recursos financieros, pedagógicos y materiales llegan directamente a la escuela garantizando la necesaria transparencia y generando el compromiso y la participación de la comunidad educativa. Además, las escuelas involucradas mantienen un contacto permanente con los Estado nacional y provincial logrando concreciones a través de un mecanismo de interrelación institucional. Es así que la descentralización se convierte en uno de los componentes fundamentales para la realización de los programas del Plan Social Educativo.

Las escuelas secundarias afectadas al Plan Social Educativo cuentan ahora con computadoras conectadas entre sí por una red telemática.



¿QUÉ BENEFICIOS RECIBEN LAS ESCUELAS QUE PARTICIPAN DEL PLAN SOCIAL EDUCATIVO?

NACIÓN

- Define objetivo y criterios de acción.
- Formula planes y proyectos.
- Transfiere recursos a la escuela.
- Acompaña la gestión de recursos.
- Evalúa resultados.

PROVINCIA

- Selecciona las escuelas a incorporar en los distintos proyectos.
- Controla y asesora la implementación de los proyectos en las escuelas.
- Proporciona la información necesaria para los proyectos.



ESCUELA

- Recibe los aportes.
- Administra los recursos económicos y de bienes incorporándolos a su planificación institucional.
- Gestiona proyectos en la escuela.
- Da cuenta de los procesos y resultados de su implementación a Nación y la provincia.

Las líneas de acción

El Plan Social Educativo se apoya en dos pilares: los programas **Mejor Educación para todos** y **Mejoramiento de la Infraestructura Escolar**. A través de ellos se espera que los alumnos aprendan más, adquiriendo conocimientos que posibiliten su desarrollo personal y su inserción social y, a la vez, que aprendan de la mejor manera, esto es, con una infraestructura edilicia adecuada y con materiales didácticos y técnicas de enseñanza apropiados.

Para lograr estos objetivos, el Plan Social Educativo subsidia a las escuelas para que accedan a materiales didácticos acordes con las necesidades de cada región. A la vez, apoya

económicamente a los establecimientos educativos para la refacción de sus instalaciones y la construcción de nuevas aulas y salas de jardín de infantes. Todos estos emprendimientos forman parte de un proceso permanente que, de acuerdo con la Ley Federal de Educación, el Ministerio seguirá desarrollando en los próximos años. Además, se puede decir con orgullo que una de las metas trazadas en el inicio del Plan Social no necesita más años para completarse: entre 1993 y 1995 el Plan Social Educativo logró erradicar las escuelas rancho del país.



Uno de los pilares del Plan Social Educativo es el programa de Mejoramiento de la Infraestructura Escolar.



Cada año alrededor de 72.000 docentes son capacitados para mejorar sus prácticas pedagógicas.

La escuela: un compromiso de todos

Uno de los objetivos centrales del Plan Social Educativo es lograr la transformación de la escuela. Por medio de la entrega de recursos materiales, didácticos, libros, bibliotecas escolares y capacitación docente, se busca mejorar los resultados del aprendizaje y la relación docente-alumno. Para conseguir este objetivo se genera una estrategia descentralizada que es una de las características más importantes en la búsqueda del éxito de los programas. A través de ella se logra evitar mecanismos burocráticos.

EL PLAN SOCIAL EDUCATIVO GENERA UN MECANISMO DE INTERRELACIÓN ENTRE LAS ESCUELAS INVOLUCRADAS, EL ESTADO NACIONAL Y EL PROVINCIAL EN DONDE CADA COMPONENTE TIENE MISIONES ESPECÍFICAS E INSUSTITUIBLES.

Refacción, ampliación y construcción de aulas y escuelas.

Subsidio y apoyo técnico para el desarrollo de proyectos institucionales.

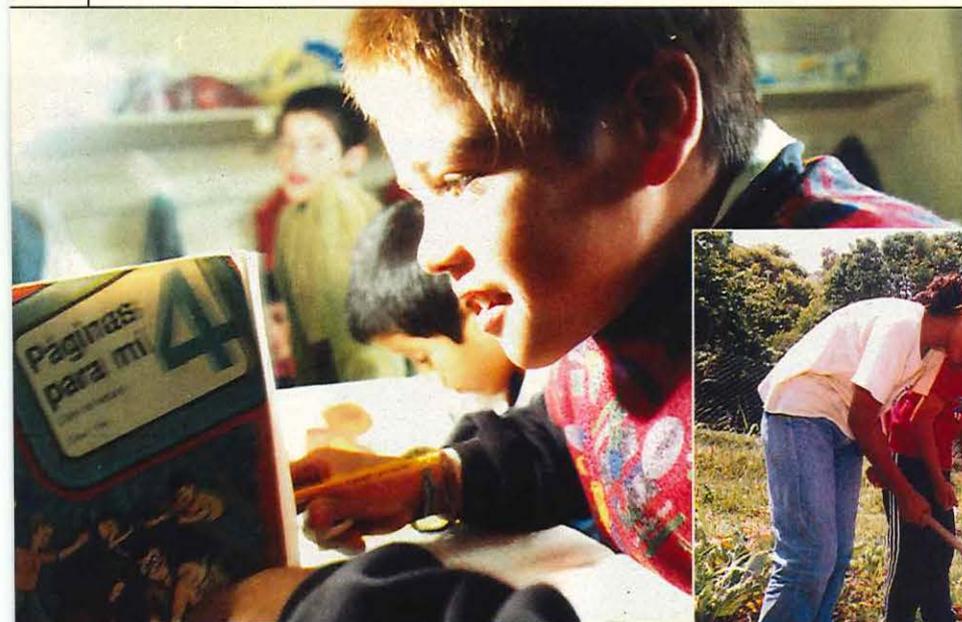
ESCUELA

Instalación de gabinetes informáticos. Capacitación e integración a la red telemática.

Equipamiento didáctico de aula y escuela. Distribución de libros y conformación de bibliotecas. Perfeccionamiento docente.

Las autoridades de cada escuela reciben directamente del Ministerio los fondos y los elementos didácticos que, luego, volcarán en las actividades diarias. Son ellas, a la vez, quienes deciden la mejor forma de utilizarlos. Este es un mecanismo óptimo para involucrar y comprometer a toda la comunidad educativa dejando de lado, de esta manera, la vieja concepción asistencialista que, muchas veces, reinó en otros planes de este tipo.

El Plan Social Educativo genera un mecanismo de interrelación entre las escuelas involucradas, el gobierno provincial y el Estado nacional en donde cada componente tiene misiones específicas e insustituibles. Las escuelas, por ejemplo, incorporan de manera efec-



El libro sigue siendo una herramienta fundamental para el desarrollo de las capacidades de los niños.



El Plan Social Educativo subsidia los proyectos institucionales generados por las propias escuelas.

RESULTADOS ALCANZADOS POR EL PLAN SOCIAL EDUCATIVO ENTRE 1993 Y 1995

Erradicación de escuelas rancho	1.960 edificios nuevos
Construcción de aulas y salas de jardín	2.747 aulas y salas construidas 2.400 aulas y salas en construcción
Refacción de escuelas	2.746 escuelas refaccionadas
Distribución de libros de texto, diccionario y bibliografía para bibliotecas escolares	7.000.000 libros distribuidos
Subsidios para equipamiento didáctico de aulas y de escuela	70.000 aulas equipadas al año 10.000 escuelas equipadas
Perfeccionamiento docente	72.235 docentes
Subsidios para implementación de proyectos escolares	3.000 escuelas subsidiadas elegidas por concurso
Equipo informático	1.400 escuelas con gabinete informático instalado (5.600 computadoras e impresoras)
Subsidios a proyectos especiales: escuelas de alternancia, escuelas especiales, escuelas-hogar/albergue, educación bilingüe para aborígenes, etc.	880 escuelas asistidas técnica y financieramente

tiva los recursos (materiales didácticos) y centran todas sus acciones en pro del mejoramiento de las condiciones de las prácticas pedagógicas y los resultados de aprendizaje. La provincia, por su parte, selecciona las escuelas que intervienen y realiza el control de gestión de las acciones implicadas, en tanto que la Nación garantiza su financiamiento.

El protagonismo de los docentes

Otro de los ejes estratégicos para la búsqueda del mejoramiento de la calidad educativa es el perfeccionamiento de los maestros que tienen a su cargo la educación de los alumnos. En forma periódica los docentes de las distintas regiones se reúnen en jornadas de capacitación que cuentan con el apoyo de profesionales especializados en la enseñanza de los distintos temas que se busca profundizar.

De esta forma 72.235 docentes de todo el país logran, cada año, a través de actividades de reflexión y capacitación, mejorar sus prácticas peda-

LO QUE CUENTAN LOS MAESTROS

Durante las acciones del Plan Social Educativo se fueron recogiendo numerosos testimonios de los beneficiados que cuentan sus experiencias.

Acerca de la entrega de libros realizada a su establecimiento, un docente de la Escuela Nro. 677 de La Banda, provincia de Santiago del Estero, aseguró que "en la dimensión comunitaria, los padres manifiestan alivio económico en primer término, disfrutan de las actividades de sus hijos, advierten el cambio, lo apoyan y colaboran con otros libros".

Otro maestro, en este caso de la Escuela Nro. 6 "Victoriano Montes" de Gualeguay, provincia de Entre Ríos contó que pudo comprobar que "el niño puede elegir, seleccionar, ordenar y usar los libros a su libre albedrío: llegó a disfrutar del material". "Los inquietó de manera tal que, en más de una oportunidad se 'animaron' a preguntar, llevando al maestro a temas que ni siquiera había pensado en tratar", relata.

A propósito de las actividades para la promoción de la lectura, un representante de la Escuela Primaria e Inicial, de Gral. San Martín, provincia de Mendoza dice: "Implementamos el libro viajero compartiendo en casa con familiares la lectura de cuentos e información. También invitamos a madres y abuelos para compartir lecturas en la escuela".

En La Banda, provincia de Santiago del Estero, funciona una Escuela Granja, la Nro. 440, de cuya experiencia cuenta uno de los maestros: "Los chicos tienen cada vez mejor asistencia. Para mí, la concientización del trabajo en este sentido es el mayor logro. El trabajo de la huerta les crea responsabilidades. Si alguno falta, siempre hay alguien que lo reemplaza."



A través de este plan se apoya la construcción de nuevas salas de jardín de infantes.



gógicas que transfieren, luego, al aula. Éste es otro de los mecanismos que el Plan Social Educativo utiliza para lograr la permanencia dentro del sistema educativo de miles de niños que, debido a las condiciones económicas y sociales desventajosas, año a año corren el riesgo de dejar sus estudios. Una mejor educación, adaptada a los tiempos que corren, es fundamental para lograr estos objetivos. De allí que se haga imprescindible la continuación del perfeccionamiento docente a fin de observar y aplicar los contenidos que resulten más eficaces para evitar el fracaso escolar. El compromiso de los docentes en el desarrollo de las actividades del Plan consigue -además del mejoramiento de la calidad- la concreción de nuevos proyectos que involucren a la institución educativa en general. Estos incentivos se subsidian desde el

Ministerio con un aporte anual de 4.500 pesos -sostenido a lo largo de tres años- de modo de lograr la continuidad de experiencias que, fundamentalmente, centren su interés en los problemas de los sectores más postergados de la sociedad. Aborígenes, niños que trabajan, familias migrantes, discapacitados y adultos con



Los libros son entregados directamente a las escuelas para garantizar la necesaria transparencia del plan.

Uno de los actos de entrega de libros a los directores de las escuelas.

distintos grados de analfabetismo son, entre otros, los protagonistas de una serie de proyectos que cada escuela involucrada desarrolla gracias a los subsidios del Plan Social Educativo.

Libros para todos

Nadie duda, por estos días, que más allá de los adelantos tecnológicos permanentes, los libros siguen siendo uno de los materiales más eficaces para desarrollar las capacidades de los niños. Sin embargo, las desigualdades económicas y sociales hacen que los sectores postergados no tengan la posibilidad de acceder a materiales de lectura que favorezcan el aprendizaje. Bajo esta realidad, el Plan Social Educativo buscó la mejor forma de que todos tengan en sus manos los libros necesarios para desarrollar las capacidades de lectura y escritura indispensables para el manejo diario y su incorporación plena en la sociedad. Es por ello que desarrolló (y continuará haciéndolo permanentemente) una serie de proyectos que acercan libros de lectura y manuales a todos los alumnos de primero a séptimo grados de las 10.000 escuelas involucradas.

“Este es un plan en el que se entregan libros, manuales, diccionarios, cuadernos y útiles, se equipan las aulas con bibliotecas y material didáctico, con equipos audiovisuales y laboratorios.”

beneficiando el aprendizaje de más de 1.800.000 alumnos y ayudando en el perfeccionamiento a 8.500 docentes. Aquéllas se ven permanentemente incrementadas gracias al envío de nue-

La lectura de este artículo puede motivar la demanda de algunas escuelas que se sienten con carencias y piensan que a través del Plan Social Educativo y el propio esfuerzo pueden superarlas. En este caso, deberán dirigirse a la Coordinación de su respectiva provincia con sede en el área educativa provincial.



Además ha impulsado la creación de bibliotecas de aula, de docentes y de informática para el nivel secundario,

vos ejemplares que el Ministerio adquiere a fin de actualizarlas. Por otra parte, el Plan Social Educativo provee de útiles escolares, material didáctico para las aulas y subsidios para la compra de equipos de uso institucional como televisores o videocaseteras, de modo tal que todos puedan acceder a estos implementos. Todos estos elementos, como insumos de las prácticas escolares, son imprescindibles porque apuntan a mejorar los resultados de aprendizajes en el aula logrando, de esta manera, la transformación efectiva de la escuela.

Desde 1993 el Plan Social Educativo desarrolla estos programas focalizando el cumplimiento de sus objetivos en los sectores más desprotegidos: aquellos que durante años no pudieron acceder a una educación adecuada y que, por este motivo, se insertaban en la sociedad en condiciones de desventaja. La continuidad del Plan Social Educativo durante 1996 sostiene, a través de la ejecución de las diferentes líneas estratégicas, su objetivo prioritario: el mejoramiento de la calidad educativa. ♦

BERTA BRASLAVSKY

En una charla con Zona Educativa, Berta Braslavsky habló, entre otros temas, sobre sus comienzos, los problemas de la lectoescritura, la nueva formación docente y las modas en la educación.

Considerada una autoridad en Ciencias de la Educación, Berta Braslavsky es una de las personas más autorizadas para hablar de temas de interés para los docentes con un lenguaje claro y opiniones provocativas. A los 82 años, Braslavsky sigue investigando: está preparando un trabajo sobre la pedagogía de la lectura en la Argentina entre 1810 y 1930. Además es profesora extraordinaria de la Universidad de Buenos Aires y emérita en la de La Plata.

P: ¿Qué la motivó a dedicarse al campo de la educación?

R: En realidad yo ingresé en la Escuela Normal en los tiempos en que todavía eso era un camino para las mujeres: yo tenía dos hermanos varones que siguieron el colegio nacional... además era como una expectativa familiar que yo llegara a ser docente y tuve la suerte de ingresar en una escuela normal muy particular, que lleva el nombre de José María Torre, porque los directores y parte del personal de aquella época -década del '20- eran egresados de la Escuela Normal de Paraná. Eso fue muy importante para mí, en el sentido de todo lo que transmitía esa gente, y en

mi caso en particular, como hija de inmigrantes, yo recibí mucho de haber estado en contacto directo con la identidad nacional misma y la concepción de la escuela normal. El país estaba

“El docente no siempre va a conseguir la respuesta esperada sino que, al contrario, debe esperar preguntas por parte de los chicos.”

muy avanzado para esa época en relación con otros sistemas educativos... la escuela normal daba una fuerte preparación pedagógica muy orientada hacia la alfabetización, la enseñanza de la lectura y la escri-
tu-
ra.

Y las prácticas eran muy intensas, nadie podía recibirse sin haber pasado por la práctica de primer grado. Tengo el recuerdo de la profesora que daba los prácticos para primer grado y era una verdadera maestra en el manejo de los niños. Ya entonces aprendí muchas cosas que hoy se cuentan como muy nuevas.

P: ¿Por ejemplo?

R: Vamos a tomar el caso del tema del error que ahora está preocupando a la gente. Yo hacía una de mis primeras prácticas y tenía que hablar -no sé por qué- sobre el sombrero. Entonces llevé todas las ilustraciones de sombreros que tenía, de todos los ti-



pos con todas las características y me acuerdo que al preguntarle a un alumno a propósito de la gorra, "¿qué es parte de la gorra?", el chico me dijo: "la solapa". Entonces yo estaba a punto de corregirlo cuando el maestro se apresuró y, para no rechazarlo -era un esfuerzo que estaba haciendo-, le dijo: "Sí, la visera"... no quería que sintiera un rechazo. Es decir, construir sobre el error era ya un concepto absolutamente empírico, producto de la experiencia, pero concepto al fin, incorporado por la profesora de práctica acerca de la relación con los chicos. Eso fue mi iniciación.

P: ¿Por qué el tema de la lecto-escritura?

R: En realidad empezó a interesarme como especialización bastante más tarde, ya en relación con los problemas que tiene la escuela pública. A partir de esos problemas yo me interesé en dos aspectos que aparente-



mente no tienen nada que ver. Por una parte las "dificultades del aprendizaje" que conducían al "problema" del retardo mental, y por otra comprender el gran problema que enfrentan los chicos en su incorporación al sistema formal de educación. Porque si bien es cierto que ahora está muy elaborado desde la psicología cognitiva que los chicos aprenden a partir de interactuar con el medio en el que viven y que hay muchos elementos de lectoescritura en el contexto y demás, también es cierto que esos aprendizajes espontáneos no culminan en el verdadero aprendizaje de la lectura.

Ése es un proceso más abstracto,

más difícil, que solamente se puede adquirir en la escuela. Muy difícilmente de una manera espontánea y solamente por inmersión el chico pueda llegar a la adquisición de la lectura en un sentido de comprensión. Y precisamente estas dificultades llevaron a que me preocupara desde hace muchísimo tiempo. Yo escribí mi primer libro, "La querrela de los maestros sobre la enseñanza de la lectura", en 1962.

Cómo combatir las modas

P: ¿Se puede hablar de modas en este tema?, ¿qué implican?

R: No solamente en este tema. Las modas no deben confundirse con innovaciones tan serias como las de Luis Felipe Iglesias, Olga Cossetini, Jesualdo y muchos otros docentes de todo el país. Las modas son irrupciones que hacen determinados temas en determinado momento, que vienen acompañadas de vestigios de diverso origen ya sea por las escuelas psicológicas que los orientan o por las personas que los representan. Esto ha pasado bastante en nuestro país. Por ejemplo el método Gategno: a cualquier maestro que tenga 50 años de edad háblele de Gategno y seguro que se acuerda... ese trabajo de aritmética con las famosas lecturas de regleta, con distintas dimensiones y distintos colores... el tema de los colores se pasó para la lectura y se hizo todo un método basado en el color... acá tuvo una enorme aceptación. Generalmente son las escuelas privadas las primeras en traer esto y ahí hay un problema de querer ganar prestigio y publicidad. El método Gategno se aplicó por primera vez en la capital Federal en el "Intituto Carlos María Biedma" de la Escuela Argentina Modelo. Cuando se convocaba a

"Los CBC dan mucha importancia al lenguaje hablado, cosa que es nueva con respecto a propuestas anteriores."

los maestros eran centenares los que iban. Después vino la moda de Blecker, que fue un sacerdote que vino desde el Chaco y que relacionaba ciertos objetos y figuras con la forma de las letras. Por ejemplo, tomaba la G de Guillotina. Era tremendamente impactante y fue

otra moda que circuló. Y también hay modas más recientes que se han introducido.

P: ¿Cómo diferenciar algo que es una supuesta moda de algo que puede perdurar?

R: Eso depende en gran medida de la formación del maestro. El día que los maestros reciban la formación desde conocimientos más sólidos, teóricos y prácticos, realmente científicos, y

FOMENTAR EL LENGUAJE HABLADO

P: ¿Los nuevos CBC son un avance significativo en el tema de lectoescritura?

R: Yo considero que sí. Incluso me he sentido muy satisfecha. Primero, se da mucha importancia al lenguaje hablado, cosa que es nueva con respecto a los diseños anteriores, lo que sirve para encontrar esos niveles de homogeneización ante la gran heterogeneidad de la población: los chicos que vienen desde las zonas marginales, encuentran dificultades en su lenguaje hablado. Entonces, es importante hacerlos hablar aceptando sus variantes pero provocando muchas situaciones de lenguaje hablado. Eso es muy importante. Creo, eso sí, que haría falta un mayor desarrollo sobre las diferencias entre la comprensión de la lengua escrita y la lengua hablada.

cuando sean capacitados en contacto real y permanente con los centros de investigación científica no será difícil para ellos diferenciarlas. Porque si se hacen debates, se confronta y no se presentan cosas terminadas como si fueran la panacea, entonces de esa manera se podrá armar. No se ha desarrollado un espíritu crítico y una formación suficiente y no hay hábito para la discusión de los problemas. Muchas veces, en lugar de una discusión seria, las disidencias se toman como si fueran enemistades personales.

Hacia una pedagogía de la lectura

P: ¿Cuándo aparece la enseñanza de la lengua escrita?

R: Un hecho que vale la pena analizar es que hay una diacronía muy grande entre la evolución de la cultura de la escritura y su enseñanza. Recién en el último tercio del siglo pasado, sobre los años 1880, comienzan las primeras leyes de educación popular. En Francia en 1883, y nosotros en el '84, pero recién entonces empieza a difundirse de una manera popular la lengua escrita. Recién en el siglo pasado aparece la necesidad de saber leer y escribir porque era una necesidad para el trabajo, para el empleo. La etapa en que el tema de la comprensión se empieza a plantear como problema comienza a mediados del siglo XVIII, a partir de la ruptura del modelo memorizador, y culmina en 50 años.

P: ¿Y cómo fue acá, en la Argentina?

R: En nuestro país se puede seguir perfectamente la evolución de esos modelos; desde Marcos Sastre en 1849, las formidables críticas de Sarmiento -promueve la necesi-

dad de una lectura inteligente, de la comprensión de la lectura- pasando por diversos períodos, hasta Pizzurno que tiene un famoso epígrafe en su libro que se publica en 1900 donde dice: "El que enseña a leer sin comprender y sin hacer sentir, ara pero no siembra" y plantea ya la necesidad de empezar a partir

del texto y en primer grado. Él dice textualmente, como concesión: "En primer grado inferior aprenden a contar hasta diez y en primer grado superior ya tienen que saber leer con entonación y con expresión" porque en ese momento la expresión demostraba la comprensión, es decir, para poder leer con expresión había que comprender.

P: ¿ En qué aspecto se deberían capacitar especialmente los docentes?

R: Tienen que tener una capacitación de alta complejidad. En estos momentos se habla de una pedagogía de la lectura, más que de una didáctica de la lectura. Esto requiere conocimientos de la evolución del niño, de la construcción del conocimiento. Especialmente de las corrientes psicológicas más actuales que son más complejas en el sentido de que entienden el conocimiento como un hecho esencialmente social.

Es decir, el maestro tiene que saber la importancia que tiene su relación con el niño y la participación que tienen los padres de los niños. Prestar atención a los problemas del origen cultural de los niños, de las relaciones que se deben establecer en la clase y una buena formación didáctica que le per-



ESCRITURA DESDE LOS 3 AÑOS

P: ¿Cómo evalúa la experiencia de alfabetización en el Nivel Inicial?

R: Se insiste mucho en la línea de psicogénesis, que los chicos aprenden solos desde su medio, lo cual es cierto. Desde los 2 años los chicos ya distinguen lo que son las letras. Entonces, ¿por qué no empezar desde el principio, desde los 3 años? Hay algunas experiencias que comienzan con los grupos de 3 y con los de 5 años, que ya saben un poco más y pueden favorecer el trabajo colectivo de la construcción del conocimiento. Se trabaja a partir de imágenes es decir, junto con las imágenes. A partir de ahí hay que empezar a hablar de la comprensión. Hay algunas técnicas, especialmente las que yo he visto en Francia hace un par de años, donde se empieza desde los 3 años a manejar escritura.

mita hacer lo que ahora se llaman las transacciones, en el sentido de saber que él está orientándose hacia un objetivo determinado, pero con la flexibilidad suficiente como para cambiar hacia una actitud nueva. No siempre se va a conseguir la respuesta esperada, sino que, al contrario, se deben esperar preguntas y suscitarse las preguntas por parte de los chicos.

"En estos momentos se habla de una pedagogía de la lectura, más que de una didáctica de la lectura."

Mónica Riboltti de Garrapa

ESCUELA PARA PADRES

Directora de la Escuela de Enseñanza Media N° 376 "Joaquín Dopazo", de Rafaela, Mónica Riboltti de Garrapa es la cabeza visible del proyecto "De Padres a Profesores", que consiste en capacitar a los padres de alumnos del colegio en una área específica. Durante 1995 la materia elegida fue Contabilidad de primer año y para este ciclo se incorpora Contabilidad de 2do. y Técnicas de Estudio.

La propuesta surge en 1995, cuando, para un proyecto de Feria de Ciencias, los alumnos de 5to. año trabajaron el tema de la deserción escolar. La pregunta era: ¿por qué tantos chicos dejan la escuela media en la ciudad de



Los padres en una clase a cargo de la profesora María Lidia Costamagna, de la materia Contabilidad.

Rafaela? Los chicos trabajaron con investigación, pero además con propuestas. Una de las propuestas fue la de "Escuela para Padres". La idea se planteó al cuerpo docente y la primera que lo tomó como posibilidad fue la profesora de Contabilidad.

En una entrevista con **Zona Educativa**, la directora del colegio se ocupa de aclarar que capacitaron a los padres "para que ellos sean a su vez ayuda escolar para sus hijos y para los amigos de sus hijos, es decir que los papás se han convertido en una especie de tutores o de profesores de sus hijos en las casas y eso genera para nosotros un doble efecto. Por un lado, un mayor rendimiento de los chicos en el aula, un mejor índice de aprobación de los exámenes y además una posibilidad nueva de diálogo

entre el adulto y el joven y una autoestima de los padres, lo que nos parece muy importante en una comunidad como la nuestra que atiende a sectores medios y humildes."

P: ¿Quiénes son los que dan esta capacitación?, ¿los mismos profesores?

R: Sí. Los mismos profesores del curso en algunos casos trabajando gratuitamente horas extras, en otros casos refuncionalizando horas que nosotros tenemos asignadas para interdisciplina. Las clases de "Técnicas de estudio" las llevan las profesoras de Lengua y Sociales.

P: ¿La asistencia de los padres es obligatoria?

R: No. Se invita por una nota a los papás que tienen interés y los que aceptan la propuesta concurren a

las clases, que se dan en el turno de la noche una vez por semana o los sábados. Los papás vienen voluntariamente, traen incluso las carpetas de sus hijos para ir trabajando los temas que los chicos están viendo en el aula.

P: ¿Qué cantidad de padres han concurrido?

R: Los padres que participaron fueron 25, sobre un total de 110 alumnos de 1er. año. Lo notable es que esos 25 padres permanecieron durante los 5 meses que duró y que este año fueron ellos mismos los que vinieron a pedir que empezáramos nuevamente con el proyecto.

chicos que se llevaron la materia a rendir con 5 de promedio por ejemplo, y lo que vimos también es que es mucho mejor el rendimiento en los exámenes; un porcentaje muy alto de alumnos de ese curso aprobó el examen; de diciembre o de marzo y los papás que habían participado de la experiencia eran los que los preparaban para rendir. No sólo a sus hijos, sino a grupos de alumnos grandes, los padres convocaban según cercanía, se reunían en las casas de los distintos papás. Los padres venían los días de exámenes para ver cómo rendían sus alumnos. Estaban realmente muy motivados por la experiencia y la sintieron como algo muy positivo.

P: ¿Qué pasaba con los alumnos cuyos padres no participaban en la experiencia?

¿Hubo algún tipo de presión hacia los padres, presión por parte de los alumnos para que sus padres participaran?

R: No, porque como los chicos se reagrupaban alrededor del papá de su amigo que sí venía y los

grupos de padres estuvieron bastante distribuidos en todos los del primer año, no tuvimos ningún comentario de los papás de que los chicos los presionaran para que vinieran. Sí, en cambio, muchos padres llamaron cuando la experiencia ya estaba iniciada para ver si se podían incorporar por los comentarios que los chicos les hacían de los papás de sus compañeros.

P: ¿Esto quiere decir que había algunos padres que "capacitaban o preparaban" a más de un alumno?

R: Claro. El problema que nosotros detectamos es que nuestra comunidad no puede financiar un profesor particular, de apoyo en un área tan específica como Contabilidad o Matemática. Esto de capacitar a los papás nos permitía generar una cantidad de "docentes" para atender a estos chicos que necesitaban apoyo de extra-clase.

P: ¿Qué proyectos hay de acá en adelante en relación a este tema?

NUEVA ESCUELA

En febrero de este año la Escuela de Enseñanza Media N° 376 "Joaquín Dopazo" ingresa en el proyecto **Nueva Escuela** y Mónica Riboltti de Garrapa siente que este programa "nos avala en muchas de las experiencias anteriores; por ejemplo, nosotros trabajamos con movilización, un tiempo flexible y espacios flexibles". Según la directora, **Nueva Escuela** "nos da una profunda fundamentación teórica para el trabajo que estamos haciendo y nos aclara por ejemplo, elementos que no habíamos tenido muy en cuenta, como es la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) compartido con todos los elementos de la comunidad educativa. En ese sentido nos ha abierto los ojos enormemente." En cuanto a los espacios, la escuela ha tenido una experiencia en movilidad porque "tenemos enormes carencias de edificio y de equipamiento, por lo tanto nuestros alumnos están acostumbrados a recibir clases, por ejemplo Filosofía, en medio del patio o en la plaza de enfrente. Utilizamos los espacios de la comisión nacional que están cerca de nuestra escuela, de la parroquia, terrenos que los vecinos nos facilitan para las experiencias de biología, para huerta orgánica o para cría. Estamos acostumbrados a movilizarlos", explica.

Riboltti destaca la necesidad de crear una escuela abierta a la comunidad: "el hecho de que los papás vengan al aula a desarrollar temas, que nuestros chicos salgan al encuentro de los vecinos, del trabajador del barrio, del sacerdote, del intendente, es una propuesta habitual en la escuela".



Mónica Riboltti de Garrapa, directora de la escuela "Joaquín Dopazo", de Rafaela.

P: ¿La materia Técnicas de Estudio, también es de 1ro.?

R: Empezamos con 1er. año exclusivamente, porque es el curso donde mayores problemas de ese tipo se verifican ya que ingresan de la primaria con dificultades para enfrentarse solos al estudio con el texto.

Hacia los alumnos monitores

P: ¿Qué cambio o qué mejoras vieron en los alumnos cuyos padres participaron en la propuesta?

R: Un rendimiento en las evaluaciones, en la participación en clase, mucho mayor. De todas maneras hubo

R: La idea es continuar la experiencia hasta Contabilidad de 3er. año y ver la posibilidad de extenderla a la formación de alumnos monitores que podrían ser nuestros propios alumnos de 5to. año.

Las etapas del proceso

P: ¿Cómo incide esta experiencia en la organización general de la escuela? ¿Qué cosa diferente ocurre al incluir a los padres de esta forma tan concreta?

HABLA UN PAPÁ

María Alejandra y María Celeste están en 1ro. y 2do. años del "Joaquín Dopazo". Daniel Bürgui, su padre, participó del proyecto "De padres a profesores" y asegura haberlo vivido "con muchos nervios, porque era una experiencia totalmente distinta en una escuela".

Bürgui decidió ir a las clases de apoyo para ayudar a su hija mayor con la materia, pero, al igual que otros padres, se encargó además de preparar a otros ocho chicos de la división.

Los padres que participaron de la convocatoria de la directora y la profesora de Contabilidad no se conocían previamente y, al decir de Bürgui, "se hizo un grupo bastante unido que trataba de ayudar a todos los chicos de la división".

Bürgui ya está participando del nuevo programa y espera igualar o superar la experiencia anterior. Su objetivo es que cada vez sean más los padres que acudan a las clases y que "otros establecimientos educativos puedan copiar este ejemplo".



R: La escuela empezó a tener vida en un horario en el que normalmente estaba cerrada, que es el horario de la noche o durante los sábados. Se convirtió en un centro de consulta. Los papás concurren a consultar ante cualquier inquietud.

P: ¿La posibilidad de que este tipo de práctica se extienda a las otras materias depende de la disposición de profesores o es una experiencia que recién está comenzando?

R: Es una experiencia que recién comienza y que queremos evaluar bien atentamente. Las primeras evaluaciones que hacemos son altamente positivas y el problema de extenderla a todas las disciplinas tiene dos aspectos: por un lado la disponibilidad de los padres, a los que tampoco les alcanza el tiempo para concurrir a tantos cursos, y además la disponibilidad de horario de los profesores, que emprenden esta experiencia sin ningún tipo de remuneración.

P: ¿Cuáles serían las principales desventajas o problemas que encontró usted para poner en marcha esta propuesta?

R: La mayor dificultad fue el tema de la carga horaria extra para el docente, hasta que pudimos reordenar algunas horas: ésta fue la mayor dificultad, porque no tuvimos resistencia por parte de los padres sino todo lo contrario, interés en participar.

P: ¿Puede contar algunas etapas del proceso de capacitación para padres para orientar a colegas suyos que quieran implementar experiencias similares?

R: La primera de las etapas fue el diagnóstico de

"Los padres venían los días de exámenes para ver cómo rendían sus alumnos. Estaban muy motivados por la experiencia."

cuáles eran las necesidades y cuáles las dificultades más claras, tanto desde el punto de vista de la familia (dificultades económicas) como del punto de vista escolar (el rendimiento de los chicos). A partir de estas necesidades se generó este proyecto: se planificaron primero los contenidos que se pensaban desarrollar, organizando los tiempos para que los padres llegaran al tema que estaban desa-

rollando los chicos y los sobrepasaran para poder ayudarlos. Y después bastó la comunicación, la difusión del proyecto para lograr rápidamente la adhesión de los papás. Difundimos el proyecto, y la próxima etapa ya fue la ejecución.

La sorpresa fue que con los padres, al igual que con los chicos, ningún plan puede ser estático, es decir, nosotros habíamos programado contenidos, pero los intereses y los requerimientos de los papás nos obligaron a hacer modificaciones a ese planteo. Por ejemplo: nosotros tenemos un gabinete contable: los chicos manejan cheques, boletas de depósito... ese tema estaba organizado para trabajarlo como uno de los últimos porque nos parecía de menor trascendencia y sin embargo fue el primer tema que los padres reclamaron porque era algo que indudablemente servía para su vida cotidiana.

El último período es la evaluación. La evaluación parte de los distintos actores del proyecto. Por su lado la docente evaluó el trabajo de los papás, por otro lado éstos evaluaron el trabajo de la docente: dejaron informes escritos en la escuela y, la última evaluación la hicimos el cuerpo directivo y la profesora a partir de la estadística de aprobación de la asignatura y de la aprobación de exámenes, y vimos realmente la incidencia del proyecto. ♦

¿QUÉ SON LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES, ACTITUDINALES Y PROCEDIMENTALES?

¿Cómo bajar al aula esta idea? ¿Qué significa cada uno y por qué están separados? ¿Qué ejemplos concretos pueden ayudar a comprender este modo de enseñar? Distintas preguntas que encuentran su respuesta en esta nota.

Los contenidos que se enseñan en las escuelas son selecciones hechas sobre ciertas tradiciones públicas elaboradas por una sociedad, conformadas por ciertas dimensiones que tienen que ver con el saber, en términos de conceptos, ideas y principios, de formas de concebir el mundo. Por ejemplo, la ciencia sería parte de esas tradiciones públicas. Estos cuerpos de conocimiento no son sólo conceptos. Incluyen tam-

bién formas de actuar y normas, valores y actitudes asociados a los mismos. Esto permite discriminar tres tipos de contenidos de enseñanza:

- **Contenidos conceptuales:** remiten al conjunto de conceptos, principios y teorías que conforman los diferentes campos de conocimiento.
- **Contenidos procedimentales:** remiten al *saber hacer* propio de cada campo de conocimiento.
- **Contenidos actitudinales:**

“Hay una gran cantidad de cuestiones que tienen que ver con un saber hacer que muchas veces han ido quedando relegadas en la práctica de la enseñanza.”

remiten a las normas, valores y actitudes que se ponen en juego en los diferentes campos de conocimiento.

Concepción amplia de contenido

Habitualmente cuando se piensa en contenidos de enseñanza suele hacerse referencia a los aspectos conceptuales, es decir, a la información factual, a los conceptos, principios y temáticas que resultan relevantes dentro de determinado campo disciplinar.

En los últimos años, y en particular a partir del proceso de implementación de la Ley Federal de Educación, se ha extendido en nuestro país una concepción amplia de contenido de enseñanza que no se restringe a los aspectos conceptuales, sino que incluye también los procedimentales y actitudinales provenientes de diversos campos disciplinares.

Ya en la década del '60 existían referencias a los tres tipos de contenidos, aunque los diseños curriculares de entonces reconocían como contenidos sólo a los de tipo conceptual. Los procedimientos y las actitudes eran presentados como conductas a lograr respecto de esos contenidos.

“La inclusión de procedimientos y actitudes en la categoría de contenidos crea el desafío de elaborar e implementar estrategias para enseñarlos y evaluarlos.”

En los diseños elaborados en nuestro país en la década del '80, época en la que se produjo un importante movimiento de transformación curricular gestado desde la reinstalación del gobierno democrático, se sigue planteando una concepción de contenido circunscripta a los aspectos conceptuales.

Lo referente a los procedimientos y actitudes se suele presentar como

parte de los objetivos, o en la formulación de las fundamentaciones de diversos documentos.

La inclusión de los procedimientos y de las actitudes en la categoría de contenidos los pone en igualdad de importancia con lo que tradicionalmente se entendía por contenido y crea el desafío de elaborar e implementar estrategias para enseñarlos y evaluarlos.

Un riesgo que habría que evitar es pensar que estos tipos de contenidos pueden enseñarse y aprenderse por separado.

El hecho de que estos contenidos se presenten en diferentes partes de un diseño curricular no significa que en la situación de aula se planteen estrategias didácticas que los aborden por separado. Conceptos, procedimientos y actitudes se construyen de modo conjunto.

Los procedimientos no son sólo técnicas

Se han agrupado bajo la categoría de contenidos procedimentales, habilidades cognitivas, destrezas motoras y estrategias complejas para resolver problemas. Por ejemplo: elaborar una estrategia de investi-

EN EL AULA

Un ejemplo del trabajo en clase con los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales puede ayudar a comprender mejor su articulación. Supongamos que estamos trabajando con chicos de 5to. grado cuestiones que tienen que ver con el comportamiento de algunas sustancias al ponerlas en contacto con el agua. Desde el punto de vista conceptual el docente busca a través del trabajo construir algunas ideas básicas acerca de que algunas sustancias flotan, otras quedan suspendidas, se hunden, decantan o se disuelven, que hay distintos factores que inciden en el tiempo que tarda una sustancia en disolverse. En términos procedimentales se

pueden desarrollar trabajos de tipo experimental o exploratorio en torno de este tema: plantearse una serie de problemas y cuestiones con las sustancias y el agua, y ver similitudes y diferencias de comportamiento, probar, anticipar (“¿qué pensás que le va a pasar a la sal cuando la metas en el agua?”); hacer un cuadro para ubicar todas las sustancias y registrar lo que se supone que les pasará. Se empieza a enseñar que es necesario hacer un registro de los datos y que una forma clara de registrar los datos puede ser un cuadro. También se enseña cómo registrar esos datos.

Los alumnos pueden discutir con sus compañeros, comparar resultados,

analizar los casos que resulten conflictivos, intercambiar conclusiones, etc. En síntesis, los alumnos registran datos, comunican información, socializan el trabajo y además construyen colectivamente, porque esta actividad necesariamente requerirá un momento de confrontación con los pares.

Y se trabajan también aspectos actitudinales. Estos estarán relacionados con la forma en que el docente conduzca esa tarea con los chicos: dar permiso para que puedan probar, para que puedan anticipar y darles legitimidad a las distintas anticipaciones; si algún chico quiere hacer otra cosa, dar lugar a las opiniones diferentes...

gación en la que el alumno tenga que plantearse un objetivo, un problema a resolver, decidir qué tipo de trabajo hará, qué recursos va a utilizar, qué instrumentos... implica una serie de decisiones a tomar de un modo no mecanizado; en esta definición disintimos con la que hacen los especialistas españoles que se refieren a conjuntos de pasos a seguir para la concreción de un fin. Porque dentro de esa definición no queda espacio para pensar en los procedimientos que tienen que ver con lo heurístico, donde los pasos no están predeterminados: hay una toma de decisiones y elecciones que se hacen durante el mismo proceso. En el campo procedimental se suele plantear que el alumno aprenda a investigar. Pero, ¿qué es aprender a investigar?

EL JUEGO DE LA ADUANA

"Para este juego se necesitan figuras o cuerpos geométricos de distintas formas, tamaños y colores. Uno de los alumnos será el 'aduanero'. Su tarea es pensar un *criterio secreto*, según el cual dejará pasar algunas figuras o cuerpos y otros, no. El resto de los jugadores tiene las figuras o cuerpos disponibles sobre la mesa. Por turnos, cada cual elige uno y le pregunta al aduanero si puede pasar. El 'aduanero' contesta sí o no según el criterio secreto que ha pensado. Así continúa el juego hasta que alguno de los participantes pueda descubrir y formular el criterio aduanero."

"En lo posible, piense los problemas que pueden enfrentar sus alumnos para desarrollar este juego: criterios mal definidos, uso inadecuado del vocabulario, etc. ¿Qué variantes introduciría en el juego para aumentar la complejidad de los criterios utilizados por el 'aduanero'?"

(De "Los CBC en la escuela", 1er ciclo de EGB. Matemática, Bloque 4: nociones geométricas.)



Entre otras cosas, es saber que hay libros de referencia, saber leer un índice, cómo ubicar la temática, qué libros se pueden usar, saber qué es lo que se está buscando y otras cosas simples como qué regla usar para armar un cuadro y cuándo es necesario hacerlo.

Hay una gran cantidad de cuestiones que tienen que ver con un saber hacer en términos generales que muchas veces han ido quedando relegadas en la práctica de la enseñanza detrás de las ideas que hay que ir construyendo sobre el mundo.

Entonces, volverlo a poner como contenido es darle un lugar, es decir que hay que elaborar estrategias de enseñanza para que esto se aprenda y no se llegue a ello sólo por la imitación o el uso. ♦

PARA SEGUIR LEYENDO

- Coll, César y otros. *Los contenidos de la reforma*. (Madrid, Santillana, 1992.)
- Hernández, Fernando. *El lugar de los procedimientos*. (Cuadernos de Pedagogía 172.)
- Martín, Elena. *¿Qué contienen los contenidos escolares?* (Cuadernos de Pedagogía 188.)
- Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. (Madrid, Morata, 1991.)
- Valls, Eric. *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. (Barcelona, I.C.E., 1993.)
- Zabala, Antoni. *El "saber hacer" como contenido del aprendizaje*. (Novedades Educativas 61.)

HACIA UNA LIBERTAD RESPONSABLE

La Escuela Nro. 2 del D. E. 14 de la MCBA fue seleccionada en 1991 para participar de un proyecto de reformulación de las escuelas de jornada completa. Los puntos centrales de esta propuesta innovadora eran: mejorar la calidad de la enseñanza, profesionalizar al docente y democratizar la institución. Los cambios experimentados y la propuesta de incorporar computadoras en el aula determinaron su ingreso, en 1994, en el programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI.

En 1991 la Secretaría de Educación de la Municipalidad realizó una investigación en doce escuelas de la Capital de jornada completa para ver cuál era el nivel y la calidad educativos. Determinó que la mayor cantidad de horas no

era directamente proporcional con mejores aprendizajes. En este contexto aparece el proyecto de Reformulación de las Escuelas de Jornada Completa, amparado por la ordenanza Nro. 45636 del Concejo Deliberante. Desde entonces, la Escuela Nro. 2, ubicada en el barrio de Villa Ortúzar a la que asisten niños

de clase media baja, ha realizado una serie de experiencias innovadoras dignas de ser rescatadas. Su propuesta renovadora quedó legitimada al ingresar en 1994 en el programa Nueva Escuela para el Siglo XXI. Mirtha Reguera, directora de la es-

“Los chicos salen al recreo cuando terminan el proceso de aprendizaje, no cuando suena el timbre.”



La directora Mirtha Reguera, en el taller de computación ayudando a los alumnos.

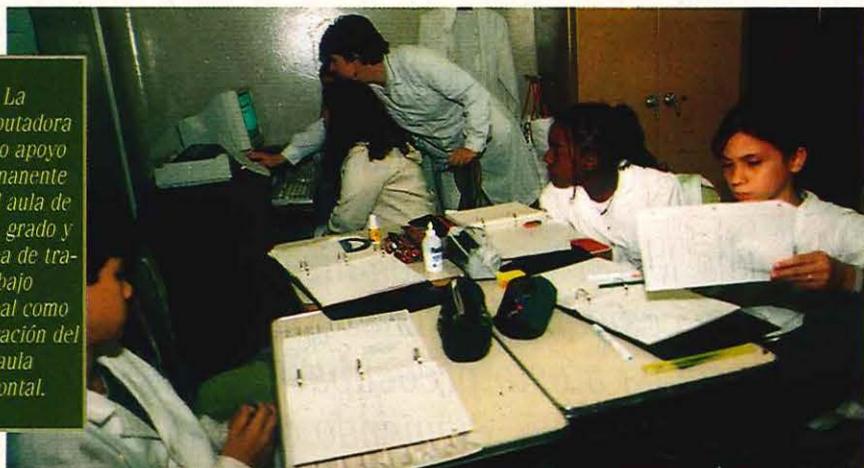
cuela desde 1991, explicó que la forma de trabajar “esta vez fue muy distinta porque los cambios siempre venían impuestos desde arriba. Esto fue todo construido por nosotros, los docentes, desde abajo”.

En equipo

Uno de los puntos más importantes de este cambio fue conformar equipos de trabajo. Antes, debido al viejo horario mosaico, los docentes no se veían entre ellos, lo que impedía una planificación

en conjunto. Por ello, el primer gran desafío fue construir una organización horaria flexible, móvil, para que los maestros de cada ciclo pudiesen compartir un espacio común. Estos “espacios institucionales” hicieron posible el contacto entre los maestros de ciclo y los curriculares, así como también su profesionalización. “Ahí nos empezamos a ver todos, a poder replantearnos la práctica docente, creando los espacios que hacían falta para poder generar proyectos conjuntos”, dijo Reguera. También era necesario que los alumnos logran su propio espacio de

La computadora como apoyo permanente en el aula de 7mo. grado y la idea de trabajo grupal como superación del aula frontal.



aprendizaje e interacción, por lo que se superó la clase frontal. Ahora los bancos están distribuidos en grupos, poniendo de manifiesto una nueva organización pedagógica. El concepto de *libertad responsable* fue otro de los ejes de la propuesta: los chicos tienen permiso para manejar el video y el equipo de audio o para realizar carteles por computadora. Salen al recreo cuando terminan el proceso de aprendizaje, no cuando suena el timbre. Construyen sus propias normas de convivencia y tratan temas que requieren decisiones por parte de ellos en las asambleas de grado.

LOS PUNTOS MÁS IMPORTANTES

- ▲ Reformulación de tiempos y espacios
- ▲ Trabajo por ciclos
- ▲ Coordinación de reuniones
- ▲ Movimiento de personal docente
- ▲ Capacitación docente
- ▲ Talleres
- ▲ Computadoras en el aula
- ▲ Natación
- ▲ Democratización institucional
- ▲ Acciones con los padres

La computadora en el aula

"Los padres de los alumnos empezaron a demandar la informatización de la enseñanza en 1992, pero la escuela no tenía posibilidades. Se pusieron de acuerdo y al año siguiente ya habían comprado -con aportes de la Municipalidad y de ellos- unas cuantas computadoras. Basándonos en la experiencia del taller de computación, hicimos un proyecto para instalar computadoras en el aula, gracias al cual ingresamos en Nueva Escuela", contó la directora a **Zona Educativa**.

Se empezó por incorporar una en séptimo grado y otra en sexto. Los chicos y la maestra la utilizan como un recurso más dentro del aula. Además, todos los grados van al taller (equipado con 11 computadoras) cuando su maestra lo dispone, donde está la docente de computación como apoyo permanente. También están equipadas la biblioteca y la sala de maestros, esta última con módem y correo electrónico.

Talleres creativos

Otro de los espacios logrados fueron los talleres. Son optativos y rotativos, y diferentes según el ciclo. Fueron diseñados teniendo en cuenta una encuesta que se hizo a los alumnos para ver cuáles eran sus intereses e inquietudes. Los talleres que se están dictando en este momento son:

EXPERIENCIAS VIVIDAS

"A nosotros nos pareció que lo de computación fue una idea genial ya que de la escuela salimos con una noción de lo que es el manejo de la computadora". (Manuel, 4to. grado.)

"Las rondas de intercambio nos sirvieron para muchas cosas, para amigarnos y solucionar algunos problemas. Las clases de computación son muy interesantes, pero yo creo que debería haber más clases todavía". (Laura, 7mo. grado.)

"Lo de la libertad responsable está bien, ya que podés hacer lo que querés manteniendo un orden disciplinario. Lo de la ronda de intercambio fue bueno para decir nuestras opiniones sin vergüenza. Fue cambiando la relación entre nosotros". (Mariana, 7mo. grado.)

"La calidad de la enseñanza aumentó bastante. Los espacios para trabajar son totalmente flexibles. Nosotros hacemos los recreos cuando lo creemos conveniente, cuando el chico está fatigado y necesita esparcimiento. Con la maestra de computación nos ponemos de acuerdo con los proyectos que yo tengo, entonces ella me busca los programas. Los chicos hacen unas cosas maravillosas". (Elina, maestra de 1ero. y 2do. grados.)

Primer ciclo: ciencias naturales, cuentos. *Segundo ciclo:* tarjetería española, teatro, ciencias naturales, juegos de ingenio matemático y de palabra. *Tercer ciclo:* lectura, juegos de palabra y de ingenio matemático, electricidad, ciencias naturales, plástica. También hay talleres anuales de periodismo (gráfico, radial, televisivo), computación, narración de cuentos y la orquesta del colegio, donde participan 160 chicos. Otro de los importantes cambios realizados fue la incorporación de dos niveles de inglés por grado. La idea es valorar las diferentes instancias de aprendizaje. ♦

LAS OTRAS REFORMAS

En todo el mundo se busca lograr una enseñanza de mayor calidad, que responda a las necesidades sociales y laborales del siglo XXI. Argentina no está ajena a esta preocupación y de ella nace la nueva Ley Federal 24.195. Siguiendo diversos lineamientos, cada sistema educativo busca adaptarse a los desafíos de la competitividad económica y la integración social.

Problemas y soluciones

El cuestionamiento fundamental dirigido a la educación es que no facilita la participación y que esto se manifiesta en la participación ciudadana y en el acceso y permanencia en el mercado de trabajo. Es decir, que la escuela no provee los elementos suficientes para ser un buen trabajador ni un buen ciudadano. Eso se ve con mayor crudeza en relación con poblaciones en situación de pobreza, porque los jóvenes de clase media y alta encuentran dentro de sus propias familias las habilidades y conocimientos que les serán útiles en el mundo del trabajo y para su vida futura.

El mundo actual, con sus constantes transformaciones, exige en el área educativa respuestas más flexibles. Así, los parámetros de fines del siglo pasado ya no alcanzan para cubrir las expectativas de hoy.

Los lineamientos ya han sido trazados y las reformas están en marcha. El abanico de posibilidades es amplio: serán las condiciones sociales, culturales, estatales y económicas, las que definirán la política de cambio a seguir.

Algunos países ponen énfasis en la descentralización. Otros fijan su atención en lo institucional, que es la reforma profunda de la administración de los sistemas o de las escuelas o colegios; un tercer grupo traza sus metas en la reforma de la escuela técnica o en el logro de las capacidades básicas en la educación primaria. En todo caso, no se

trata de copiar acríticamente fórmulas exitosas en otros países, sino de conocerlas bien, para poder instrumentar aquellas experiencias que tienen que ver con nuestras realidades y nuestras posibilidades institucionales y financieras.

¿Cómo revertir esta situación? Cualquier intento de cambio fracasará si no es acompañado por la sociedad en su conjunto, con el compromiso real de los actores sociales (educadores, estudiantes, familia, dirigentes y empresarios). Cualquier resultado será fruto de un trabajo a largo plazo, por lo que se hace necesario el respaldo de todas las fuerzas políticas con posibilidad de gobernar. Así quedará garantizada la permanencia de las medidas adoptadas. Hoy sabemos que los cambios importantes en los sistemas educativos deben ser el fruto de acuerdos multipartidarios. De esta manera se logró la Ley Federal de Educación en la Argentina.

Cuatro puntos novedosos

Un estudio realizado en Europa sobre las reformas de los sistemas educativos, considera cuatro items como promotores del cambio: evaluación, supervisión, calidad y currículum.

Los especialistas del Viejo Mundo aconsejan combinar la evaluación en base al universo con las muestras de logros de los alumnos, instrumentar exámenes por ciclos con carácter diagnóstico para uso de las instituciones, y otros centralizados, para el otorgamiento de certificados. Consideran de importancia la participación de empresas y sindicatos en la evaluación y el posterior uso de los resultados para el diseño de políticas y proyectos compensatorios.

La diferencia la hace la supervisión, un punto al cual generalmente se le da menor importancia. Los europeos proponen una supervisión pedagógica diferenciada de la administrativa, pero sin que esta distinción se haga por niveles. También pro-

pician concursos abiertos para supervisión.

“No se trata de copiar fórmulas exitosas en otros países, sino de instrumentar experiencias acordes a nuestras realidades.”

Es necesaria la convicción social de que la calidad tiene que ver con la eficiencia global de la educación y el uso de los recursos, con la gestión responsable del sistema en su conjunto, con el consenso social y político y con el uso sistemático y calificado de la información del sistema. En Europa son partidarios de la participación de la comunidad en la selección de los directivos y del seguimiento de la historia de cada profesional.

En cuanto al currículum, propician una formación bilingüe, la incorporación de contenidos tecnológicos y del *saber hacer* como temática cotidiana en la escuela. Que el nivel

“En un estudio realizado en Europa se consideraron cuatro items como promotores del cambio: evaluación, supervisión, calidad y currículum.”

central solamente fije metas, y que las escuelas se relacionen con sindicatos y empresas para la definición de aspectos curriculares.

Nuestros cambios

En América latina también se busca mejorar los resultados de la educación. Básicamente se distinguen dos lineamientos. Casi todos los Estados apuntan a descen-

tralizar sus sistemas educativos. Algunos de ellos, cada vez más, enfocan el cambio hacia la estructura y el funcionamiento de la escuela como institución, desestimando la municipalización, que no ha dado los resultados que prometía.

En los años '80 comenzó un proceso muy importante de descentralización. Hoy, establecido en casi todos los países, se pone énfasis en determinar las condiciones de eficiencia y las posibles limitaciones de esa descentralización. En países federales como la Argentina, las provincias asumen su responsabilidad constitucional. En los unitarios, como por ejemplo Paraguay, se descentraliza creando espacios de decisión en lo local y regional.

Como consecuencia de este enfoque, puede ocurrir que las regiones más pobres tengan una peor educación. Para evitarlo, el Estado debe actuar como atenuante de situaciones de desventaja y garantizar de esa manera igualdad de posibilidades. En otras palabras: mejorar la calidad asegurando equidad. Es para desta-

car, en este sentido, el programa que Chile implementa en casi 3.000 escuelas, las que tenían los más bajos rendimientos en calidad y alumnos con sus necesidades básicas insatisfechas, y Argentina en 10.000 escuelas dentro del Plan Social Educativo.

La otra línea de trabajo en América latina tiene su mayor expansión en Brasil, donde centenares de escuelas están en manos del nivel local, en algunos casos administradas por cooperativas docentes y en otros, por la comunidad.

El Estado les garantiza los fondos y funciona como contralor de eficiencia y calidad. Como resultado, se advierte una utilización más racional de los recursos. Algo similar se desarrolla en la Argentina, donde la descentralización se detiene en las gestiones de

los ministerios provinciales y en la búsqueda de una creciente profesionalización y autonomía de las escuelas en el marco de las normativas nacionales y provinciales.

Otra corriente, más importante en Europa, es la relacionada con la educación técnica y la formación profesional. Tiene su referente más importante en la Escuela Dual de Alemania, que une a la escuela como formadora y a las empresas como lugar de capacitación por ser los am-

bientes donde se concreta la demanda.

Esto se implementó en toda Latinoamérica, donde está aceptado que la escuela técnica ya no debe ser esa especie de fábrica en la que se aprendía un poco de todo, sino que debe estar más en contacto con las necesidades productivas de cada región, con sus realidades. Y todo este conocimiento no se debe dar en un ámbito ficticio como las escuelas sino en los lugares reales de trabajo. Pero la reforma de la escuela técnica o de la formación profesional no completa la solución que el mundo moderno requiere de nuestro sistema educativo de cara a la producción. Lo realmente trascendente es incorporar en todos los niveles y modalidades conocimientos y experiencias que permitan el logro de capacidades y habilidades, de una nueva actitud vital frente a la técnica y la naturaleza.

Todos estos cambios educativos que se están dando en América tienen una influencia muy grande de psicopedagogos europeos y de cambios administrativos producidos en países como España, Francia y Alemania en lo que hace a la enseñanza técnica.

También se nutre de algunas experiencias estadounidenses como el programa HeadStart creado para compensar las carencias de la población negra y que es, en gran parte, aplicable a los marginados latinoamericanos. Estos referentes se han unido a una corriente que preconiza una mayor relación entre el currículum escolar y la realidad social y económica de las poblaciones a las cuales la escuela quiere servir.

Otra de las grandes líneas actuales en casi todo el mundo es la tendencia a concebir dentro de una unidad

pedagógica a las diferentes etapas del crecimiento, lo cual debería resultar en programas coherentes desde el punto de vista psicopedagógico que abarcaran desde el embarazo hasta el final de la educación media, con participación de la familia, especialmente de los padres.

Colombia, tiene programas que abarcan zonas enteras (unas 80 comunidades por provincia) donde se prueba con educación preescolar no escolarizada. De las evaluaciones realizadas se desprende que este modelo encarnado en las propias comunidades y con las mismas familias produ-

ce una educación inicial y preescolar de tanta o mayor calidad que la que ponen énfasis en el personal profesional y la riqueza de los recursos materiales.

El futuro

Todos los países están descolocados por los desafíos de la competitividad económica y la integración política.

Se mira lo que ocurre afuera, inclusive en los países del sudeste asiático.

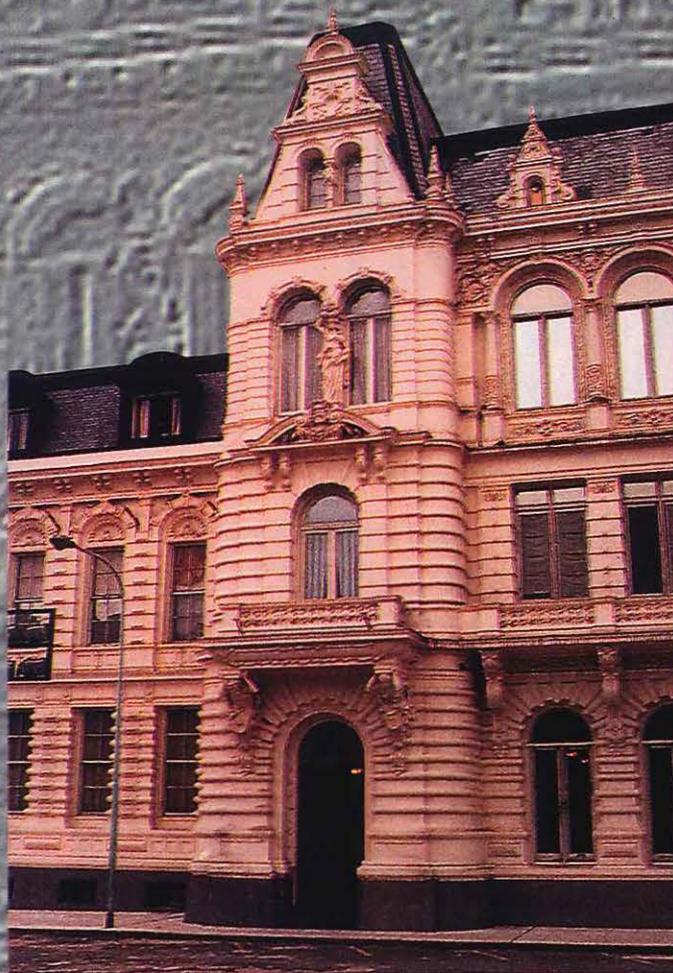
La globalización está poniendo en pie de igualdad al Tercer Mundo. Las estrategias no tienen valor por sí mismas, sino sólo si son adecuadas al contexto.

En Europa se avanzó mucho en la integración a nivel universitario, pero están en deuda con la enseñanza primaria y media, por las especificidades de cada país. Parece más fácil integrar instituciones que sistemas educativos.

Se debe prestigiar el trabajo del maestro y revalorizar el esfuerzo de estudiar. Eso se logra desde la familia y desde toda la sociedad. No solamente en la escuela. ♦

“Hoy sabemos que los cambios importantes en los sistemas educativos deben ser el fruto de acuerdos multipartidarios.”

**LA BIBLIOTECA
NACIONAL DE MAESTROS
VUELVE A SER DE LOS MAESTROS
ÚSELA**



**NUEVOS VOLÚMENES
NUEVAS COLECCIONES
ÁREA MULTIMEDIAL
REFERENCIA DOCUMENTAL Y LEGISLATIVA
MÁS SERVICIOS**

**BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
Centro Nacional de Información Documental Educativa
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación**

**Pizzurno 953 - Capital • Tel/Fax: (01) 811-0275
E.Mail: postmaster@bibnma.edu.ar
B.B.S. (Consulta Remota 24 hs.): 811-5202**

EN BUSCA DE UNA MEJOR FORMACIÓN DOCENTE

Muchos fueron los esfuerzos realizados en nuestro país para elevar la calidad de la formación docente. Desde el proyecto MEB a la Ley Federal de Educación, todo lo que se hizo desde la gestión nacional.



Un grupo de docentes reunido en Jujuy, en jornadas de formación docente.

Los contenidos curriculares, las actividades del aula y la gestión escolar deben modernizarse continuamente para poder caminar a la par de los cambios tecnológicos y los descubrimientos científicos que marcan el pulso de la última década del siglo. La Ley Federal de Educación señala el rumbo

hacia una enseñanza de mayor calidad; pero para que esto ocurra, un punto importante a tener en cuenta es la formación docente. En los últimos años se pusieron en práctica varios proyectos que apuntaban a lograr una transformación curricular e institucional, e implantar un nuevo concepto de la formación docente.

Hace diez años

Hacia 1986 se puso en práctica el proyecto MEB, el plan "Maestros de Enseñanza Básica". Dejando atrás el plan de estudios de "Profesores para la Enseñanza Primaria" (PEP) instituido en 1973, se propuso tomar la formación docente como una preparación para practicar la teoría y teorizar sobre la práctica. Consideraba, además, al maestro como un investigador. Este proyecto se desarrolló en 73 escuelas Normales Superiores de 22 jurisdicciones. Su plan de estudio abarcaba los dos últimos años del Bachillerato de Orientación Pedagógica (BOP) y otros dos años del nivel superior.

La organización curricular contempló la residencia docente en tres campos: la educación formal, la no formal y las investigaciones educativas, todo con un amplio sentido de la interdisciplinariedad. En lo que hace a la transformación institucional, se propuso la creación del cargo de regente de nivel terciario y de los jefes de departamento por áreas curriculares, y la asignación de horas cátedra para equipos interdisciplinarios. Este proyecto cerró en 1992, cuando se implementó otro programa.

Llega el PTFD

Como una propuesta de intervención que contribuya a la transformación integral de los institutos, se implementó en 1992 el Programa de Transformación de la Formación Docente. Su objetivo, muy claro, fue conformar un sistema de formación docente continua. En este sentido el PTFD definió una estrategia que comprendiera la realidad de la formación docente, pero no a partir de acciones con impacto parcial, sino del avance progresivo sobre los múltiples aspectos de la compleja realidad educativa en función de una direccionalidad integral. Se trata de formar maestros capaces de analizar, comprender e interpretar la tarea educativa.

Para dar cuerpo a esta estrategia, el PTFD conformó cuatro elementos:

■ Implementación participativa, consensuada y de construcción progresiva.

■ Capitalización de los insumos aportados por los procesos de evaluación continua.

■ Reformulación de la formación docente de grado con un diseño curricular innovador.

■ Transformación institucional de los entes formadores.

El PTFD, implementado en 10 provincias (Catamarca, Formosa, La Rioja, Mendoza, Neuquén, Salta, San Juan, Santiago del Estero, Tierra del Fuego y Tucumán) y aún en vigencia, estableció criterios transformadores de las ofertas de formación docente y una transformación institucional que implicó una organización departamental dividida en Grado, Extensión e Investigación. En cuanto al currículum, se lo organizó por módulos distribuidos en tres áreas: general, especializada y orientaciones, y guiado por tres líneas formativas que son el análisis de la realidad educativa, la revisión de la experiencia formativa

“La Red Federal de Formación Docente Continua puso a disposición de la capacitación de todos los docentes a las universidades nacionales e institutos de formación docente acreditados para dar un servicio de calidad.”

Además, se están consensuando los nuevos contenidos de la formación de los docentes y la reorganización de las instituciones formadoras y su articulación con la universidad o con los estudios de grado.

El futuro docente deberá poder completar su función con títulos de grado y de posgrado en las universidades, tal como ocurre en la mayoría de los países.

Es de importancia saber que el nuevo sistema educativo se basa en la concepción del docente como un profesional de la enseñanza. Su rol consiste en crear las condiciones para que se produzca el aprendizaje. Otros conceptos remarcables son los que hacen a la forma de trabajo. Allí se destaca el trabajo en equipo y el tiempo institucional para realizar tareas distintas y complementarias de la enseñanza directa frente a alumnos.

LAS OTRAS PROVINCIAS

De las 14 jurisdicciones restantes que no participan del PTFD, cinco iniciaron experiencias innovadoras sobre la formación docente. Buenos Aires, Chubut, Entre Ríos, Río Negro y Santa Fe continúan todavía con esas propuestas puestas en marcha en los últimos años de la década pasada. Con distintos matices en las definiciones e implementaciones curriculares, todas intentan superar la concepción de la formación de grado como continente de todo saber, donde lo que no se aprendía durante el profesorado no se aprendía más. Las cinco se iniciaron, implícita o explícitamente, en la Formación Docente Continua.

previa y la capacitación para apropiarse críticamente del saber (qué se sabe, cómo se sabe, y cómo se enseña lo que se sabe).

Este programa involucra a 2.346 formadores de formadores, contabilizando cargos docentes (el número es menor si se suman personas) y a casi 10.000 alumnos.

La formación docente continua

Entre las distintas líneas de transformación del sistema educativo establecidas por la ley 24.195 se destaca la necesidad de la formación permanente de los docentes.

Para un ejercicio adecuado del profesionalismo del docente, no son sólo las escuelas las que tienen que cambiar. Es necesario también que se modifique la propuesta de su formación y de carrera docente.

Los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación reconocen que la formación docente debe ser continua y, tal como lo determina la Ley Federal, creó la Red Federal de Formación Docente Continua, para la capacitación de todos los docentes en servicio.

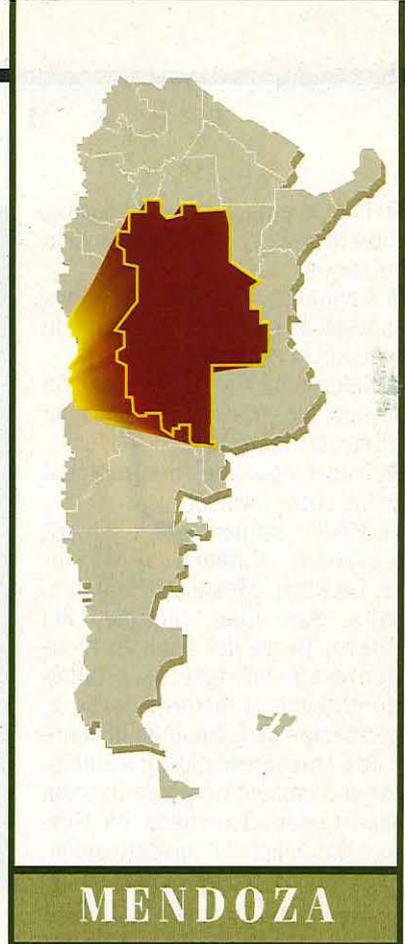
Maestros del siglo XXI

Faltan menos de cuatro años para la llegada del año 2000. Las aulas con pizarrones electrónicos y escritores que flotan en el aire quedaron en la imaginación de los autores de ciencia ficción. Sin embargo, la tecnología más útil y menos fantástica está llegando a las escuelas. Y la formación docente no puede ni debe quedarse atrás en esta modernización. Por eso, el Ministerio de Educación, desde la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, puso en funcionamiento la Red Electrónica Federal de Formación Docente Continua. Este sistema interconecta a todas las cabeceras jurisdiccionales de Formación Docente con la red Internet.

Todas las cabeceras provinciales y la de la municipalidad porteña se intercomunicarán entre sí, y con los Institutos de Formación Docente (IFD) de cada jurisdicción, que ya han sido provistos con el equipamiento adecuado. ♦

PROYECTOS INSTITUCIONALES EN MENDOZA

Bajo el eslogan "Una escuela para aprender a crecer", funciona en la provincia de Mendoza, desde 1992, el Programa Escuela Creativa. A través de este emprendimiento, las escuelas tienen la posibilidad de conseguir financiamiento para sus propios proyectos destinados a solucionar sus problemas de gestión y calidad educativa.



El Programa Escuela Creativa fue lanzado en 1992 por la Dirección General de Escuelas del gobierno de Mendoza, para apoyar financieramente y técnicamente proyectos de mejoramiento educativo generados por las escuelas. Este programa forma parte del plan de desarrollo de la política educativa provincial, cuyos ejes son: calidad, equidad, eficiencia y participación. El emprendimiento se inscribe dentro de una línea de innovaciones pedagógicas

descentralizadas orientadas a mejorar la calidad de la educación en las escuelas de la provincia, focalizándose en éstas

como centro de las acciones necesarias para la transformación del sistema educativo.

Su finalidad es lograr gradualmente una escuela capaz de percibir las necesidades, posibilidades y expectativas de sus alumnos como punto de partida para revisar y ajustar su organización y modos de funcionamiento y generar un plan de acción tendiente a garantizar, efectivamen-

te a todos los alumnos, la permanencia y aprendizajes significativos y relevantes.

La gestión para una escuela eficaz

Uno de los desafíos centrales que enfrenta hoy el sistema educativo es asegurar aprendizajes de calidad. A pesar de los esfuerzos realizados para mejorar la educación impartida por las escuelas, muchas veces persisten brechas relacionadas con el rendimiento, la adquisición de competencias básicas y el desarrollo de procesos de aula. Esto quiere decir que unas escuelas obtienen mejores resultados que otras. Esta diferencia perjudica generalmente a los sectores sociales más desfavorecidos. Algunas escuelas, sin embargo, se han destacado por haber logrado combinar diversas iniciativas exitosas en lo que se refiere a organización. De esta manera, han logrado elevar la calidad de la educación, sobre todo en relación con otras casas de estudio cuyas poblaciones

▼
"El Programa
Escuela
Creativa
apoya financiera
y técnicamente
los proyectos
generados por
las escuelas."
▲

**PROGRAMA ESCUELA CREATIVA:
CRONOGRAMA 1996**

FECHAS	ACTIVIDADES
4/12/1995	Lanzamiento del programa.
Diciembre 1995	Gestación de la idea a desarrollar en el proyecto de las escuelas.
Hasta el 5/2/1996	Inscripción de proyectos (la escuela expresa su voluntad de participar).
Febrero 1996	Elaboración de proyectos.
Hasta el 1/3/1996	Presentación de proyectos.
Marzo 1996	Evaluación y selección de proyectos a financiar.
Abril - Dic. 1996	Implementación. Seguimiento, reajuste y monitoreo continuo.

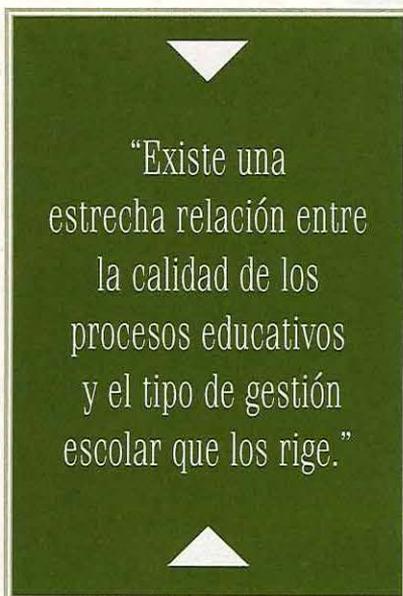
escolares son semejantes. Se las conoce como "escuelas eficaces". Su experiencia demuestra las conclusiones obtenidas a partir del seguimiento y la evaluación del sistema educativo provincial y los resultados de investigaciones internacionales en la materia. Según ellos, existe una estrecha relación entre la calidad de los procesos educativos y el tipo de gestión escolar que los rige.

Programa Escuela Creativa 1996

La necesidad de buscar nuevas formas de gestión lleva a considerar a la escuela como centro de innovaciones. La herramienta a utilizar para ello es la incentivación a generar proyectos por escuela. Esta metodología tiene por objeto transferir mayor capacidad de decisión a la comunidad educativa en lo que se refiere a la resolución de sus problemas. Para ello, cada escuela debe poder conformar un equipo docente cohesionado en función de objetivos comunes, metas precisas y con una dirección que cuente con autoridad y liderazgo. Necesita, además, ser apoyada por los padres y el resto de la comunidad y motivar a los alumnos para lograr

mejores rendimientos en términos de aprendizajes. A partir de allí deberá tomar conciencia de sus problemas y hacerse responsable por los resultados que obtiene. De esta forma se favorece la toma de decisiones reflexionadas y justificadas, se fomenta el trabajo en equipo y se permite a la escuela fortalecer su capacidad de autogestión.

La participación de las escuelas en el Programa es voluntaria, y la posibilidad de hacerlo está abierta a todas las instituciones educativas de los diferentes niveles y modalidades de la Dirección General de Escuelas de gestión oficial y privadas no aranceladas. La evaluación y selección de los proyectos se hace mediante un jurado constituido de acuerdo con las especificaciones y necesidades de las diferentes direcciones de nivel. En aquellos casos en que se trata de proyectos nuevos, se da participación a organismos externos a la Dirección General de Escuelas, no



sólo para asegurar la imparcialidad sino también para dar a conocer la labor de la escuela e involucrar otros agentes en su problemática y solución.

La evaluación de cada proyecto se realiza de acuerdo con cuatro criterios básicos:

- La pertinencia pedagógica y la relevancia conceptual en rela-

**EL ALCANCE DEL
PROGRAMA ESCUELA CREATIVA**

Año	1992	1993	1994	1995
Total de escuelas	1.008	1.080	1.108	1.140
Presentaron proyecto	470	672	751	981
Escuelas financiadas	143	419	624	843

Fuente: Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza.

ción con las prioridades pedagógicas establecidas en cada nivel y su adecuación a la población destinataria y a las características de la comunidad.

- Dinámica institucional en relación con el modelo de gestión y en la participación y compromiso de diferentes miembros de la comunidad educativa.
- Coherencia y consistencia interna en cuanto a la relación pertinente y adecuada entre el problema priorizado, las líneas de solución seleccionadas, los recursos e insumos previstos y los resultados esperados.
- La formulación y presentación del proyecto, entendido esto con relación al desarrollo de sus componentes y a los aspectos formales de presentación.

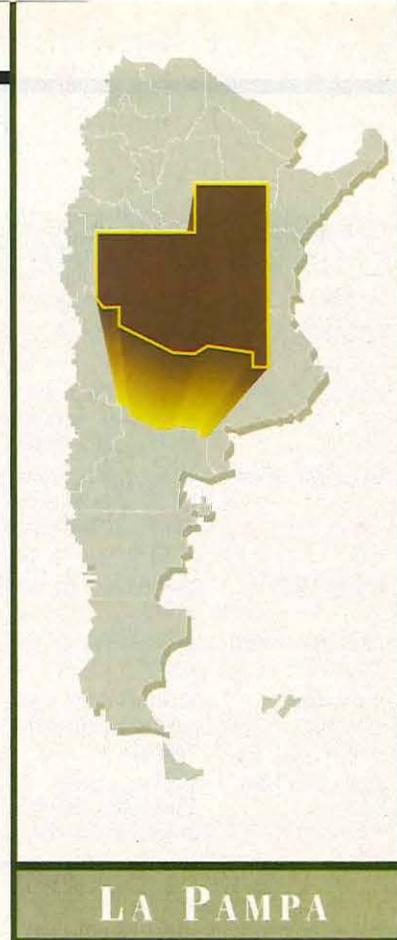
La duración de los proyectos es de un año, con posibilidad de continuidad, previa evaluación de los resultados; y el monto a financiar por proyecto es de \$4.500.

El valor otorgado a cada uno podrá ser destinado a recursos humanos (contratación de profesionales ajenos a la institución, tareas asumidas por becarios entre el personal docente o movilidad y viáticos de alumnos o docentes) o a recursos materiales (equipamiento o material de consumo).

La financiación de los montos otorgados por el Programa Escuela Creativa es realizada con recursos del Pacto Federal Educativo a través del Plan Social Educativo y del Programa de Reformas e Inversiones del Sector Educación. ♦

CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN LA PAMPA

La provincia emprendió este proyecto, que se pone en marcha a partir del Nivel Inicial, con el claro objetivo de mejorar desde las aulas las competencias requeridas por la sociedad.



Desde el Nivel Inicial, los pequeños pampeanos participan con entusiasmo.

Con el objetivo de tornar más visible la conexión entre ciencia, tecnología, educación y desarrollo, el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa ha fijado objetivos muy claros sobre la temática de "Ciencia y Tecnología en la Escuela". Estas metas apuntan a fomentar las tareas científicas y tecnológicas en la

escuela, incentivar la cooperación en la investigación y el desarrollo dentro del aula, formar ciudadanos críticos para usar los productos tecnológicos y desarrollar actividades creativas.

Tradición pampeana

La Provincia de La Pampa presenta ya toda una tradición en el desarrollo

de actividades vinculadas con la ciencia y la tecnología, que le ha otorgado una valiosa experiencia y le permite ir mejorando día a día y acrecentando acciones.

Desde el año 1989 se realizan de manera ininterrumpida las Ferias de Ciencias y Tecnología, organizadas por el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia. Se llevan a cabo primero en sus instancias escolares y zonales y luego provinciales, de las que se seleccionan los trabajos para participar a nivel nacional. Es para destacar que La Pampa ha tenido actuaciones descollantes en las Ferias Nacionales de Ciencia y Tecnología, llegando a instancias internacionales con muy buenos resultados. Un total de 24 representaciones internacionales y 125 nacionales avalan y dan una idea de la calidad de los trabajos realizados.

A partir de la Ley Federal de Educación se da el marco propicio para que estas actividades se desarrollen en el aula, dentro de los contenidos curriculares. Una de las principales innovaciones de esta ley 24.195 es la inclusión de la Educación Tecnológica desde el Nivel Inicial como saber signifi-

cativo, sin olvidar que la enseñanza de las ciencias naturales y sociales se revalorizan a partir de este nivel.

La transformación propuesta permitirá articular, en el ámbito institucional, lo que hasta ahora eran actividades extracurriculares con el quehacer cotidiano, ya que tanto para la enseñanza de ciencias como de tecnología se deberá aplicar la metodología específica de cada área. En ambas especialidades se impone una nueva dinámica para el desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esto dará el medio adecuado para amalgamar las prácticas científico-tecnológicas con las del aula, haciendo que cada una de estas disciplinas sea encarada desde una óptica renovadora.

Aprender jugando

Una forma de lograr un aprendizaje significativo en Educación Tecnológica es el planteo de situaciones problemáticas que se correspondan con los centros de atención de los chicos. El juego, en especial, ocupa un lugar privilegiado. En las primeras clases de tecnología, el juego y la diversión son el principal motor de aprendizaje; la actividad de construir objetos que lue-

go funcionan es fascinante en sí misma. Gradualmente, y sin perder el carácter lúdico, los proyectos pueden ir evolucionando hacia la construcción de objetos personales, y posteriormente hacia aquellos de utilidad colectiva y social.

Es sumamente importante tener en cuenta el carácter integrador del área de Educación Tecnológica. Para ello, en el ámbito institucional

“Una de las principales innovaciones de la ley 24.195 es la inclusión de la enseñanza de la tecnología desde el nivel inicial.”

menta la creación de Clubes de Ciencia y Tecnología en las escuelas, a efectos de canalizar las inquietudes despertadas desde el trabajo del aula, a partir de las instituciones. Es una alternativa para el logro de la actitud científica en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y la tecnología. A través de ellos se pretende lograr el ambiente necesario para que niños y jóvenes orientados por

EL PROYECTO PAMPEANO

La inclusión de la educación científica y tecnológica en las escuelas apunta a:

- Fomentar las actividades científicas y tecnológicas escolares en el marco de la Ley Federal de Educación.
- Incentivar hábitos de trabajo cooperativos en la investigación científica y el desarrollo tecnológico en el aula.
- Formar ciudadanos críticos para el uso de los productos tecnológicos en relación con una necesidad social o individual.
- Desarrollar actividades creativas valorando el respeto por la vida y el cuidado y preservación del medio ambiente.



Alumnos de toda la provincia se reúnen para compartir sus conocimientos.

se le debe otorgar el enfoque adecuado, con una carga horaria que permita la aplicación de las metodologías propuestas y, principalmente, que tenga a los alumnos como sus principales protagonistas. Para lograrlo, en La Pampa se están capacitando convenientemente a los docentes, adecuando las instalaciones escolares y se proveerá el equipamiento didáctico correspondiente.

Clubes escolares de ciencias

Como estrategia complementaria, se fo-

el docente que buscan realizar actividades de educación y divulgación científico-tecnológica y cultural, trabajen con el propósito de incrementar el interés por la investigación.

Por último, con el objetivo de integrar la comunidad y la escuela, este año se pondrá la realización de ferias escolares, pero no como una instancia previa a otras ferias, sino más bien como una "muestra de conocimiento", donde la comunidad en general acceda a la oportunidad de tener una visión real de las actividades desarrolladas por los alumnos. La intención es quitar a las ferias escolares el carácter competitivo de otras instancias, ya que en éstas no habrá una evaluación con fines selectivos. ♦

*Este espacio de **Zona Educativa** está dedicado a publicar las reflexiones de los lectores sobre la nota de tapa del número anterior. Entre las muchas cartas recibidas sobre el tema "Evaluación para la calidad" seleccionamos las que aparecen a continuación, porque expresan claramente algunas de las inquietudes que despierta el Operativo Nacional de Evaluación.*

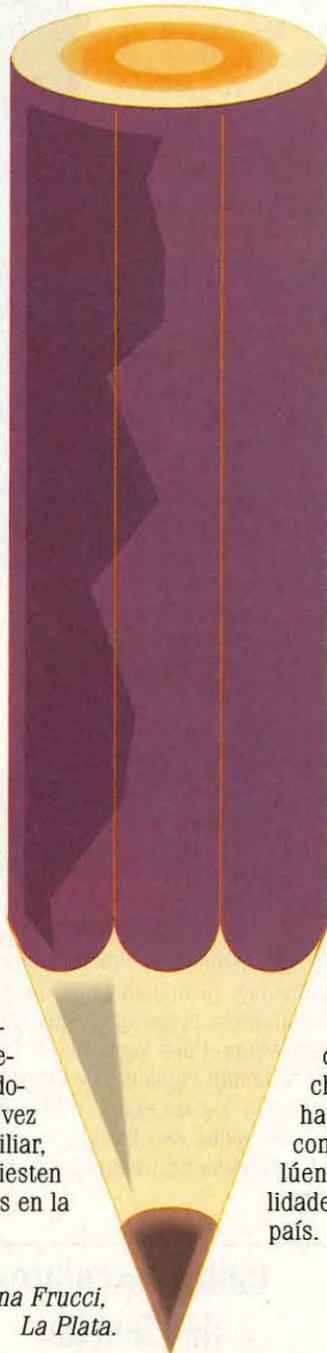
EL MOMENTO MÁS DIFÍCIL

Pienso que el momento más difícil del operativo de evaluación anual para un docente y sus alumnos debe ser cuando se presenta en el curso quien tiene a su cargo la aplicación de las pruebas. Si bien los evaluadores han sido preparados especialmente para esta tarea y conocen los instrumentos de evaluación, desconocen la institución escolar en la que actuarán y son, a la vez, desconocidos por los alumnos, los directivos y los docentes de la escuela. Los resultados de las pruebas dependerán, sin duda, del trabajo realizado en la escuela y en las aulas a lo largo de algún tiempo, pero también de la actuación de los evaluadores.

Parece conveniente incluir entre los responsables de esta etapa de la evaluación a los supervisores de las jurisdicciones, para atender los contratiempos que pudieran presentarse, pero también es interesante que otros agentes del quehacer educativo, como docentes y alumnos de carreras terciarias y universitarias, se vinculen con maestros y alumnos de establecimientos pertenecientes a otros niveles del sistema y conozcan su realidad. Asimismo, su presencia y el interés que demuestren en la tarea que desempeñan, estimulará a los evaluados para responder lo mejor posible a las pruebas y las encuestas.

Por la anécdota publicada al finalizar la nota sobre este tema en el número anterior, también parecería beneficioso aprovechar la experiencia de docentes ya retirados en el rol de evaluadores. Tal vez su presencia sea vivida como más cercana y familiar, logrando así un clima propicio para que se manifiesten los conocimientos y las capacidades desarrollados en la escuela y en el aula.

Ana Frucci,
La Plata.



¿QUÉ CONTENIDOS SE EVALÚAN?

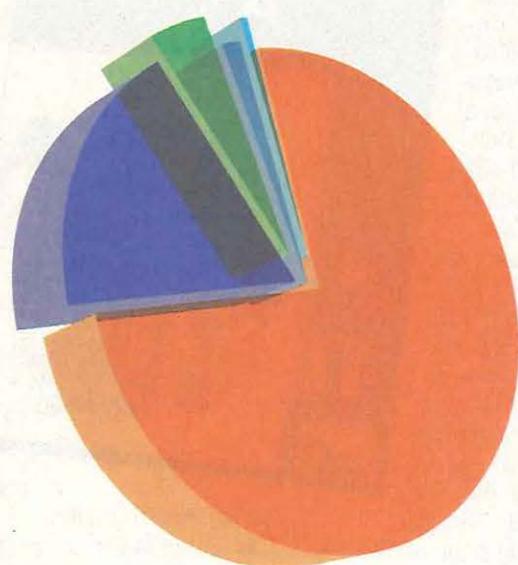
Me parece conveniente la evaluación periódica de las competencias escolares del conjunto de los alumnos del país, porque ayuda a detectar dificultades, aciertos y errores en el sistema educativo y permite buscar las soluciones más adecuadas en cada caso. Como docente me preocupa la selección de los contenidos a enseñar, teniendo en cuenta que los CBC para la EGB se presentan por ciclos, y corresponde a las diferentes jurisdicciones establecer la adecuación regional y la gradualidad de esos contenidos dentro del ciclo. ¿Cómo es posible entonces evaluar con el mismo instrumento el rendimiento de alumnos que pertenecen a jurisdicciones diferentes?

Confío en que, para la construcción de las pruebas, el equipo técnico del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a cargo del operativo tenga en cuenta realmente todos los diseños curriculares vigentes, puesto que en muchas de las jurisdicciones todavía no se han elaborado nuevos diseños de acuerdo con los CBC, y así en las pruebas se evalúan contenidos que tengan muchas probabilidades de haber sido enseñados en todo el país.

María Ester Núñez,
Chubut.

¿En cuántos establecimientos trabajan los docentes que dan clase?

Según el Censo Nacional de Docentes y Establecimientos, tres cuartas partes de los docentes que dan clase trabajan en un solo establecimiento.



- 75,6 En 1
- 18,2 En 2
- 4,4 En 3
- 1,3 En 4
- 0,5 En 5

En Inicial y Primaria, 80% de los docentes que dan clase lo hacen en una sola escuela. Pero también en el Nivel Medio y Superior son más de la mitad: 59,4% y 50,3%, respectivamente. En el otro extremo, sólo 6,2% trabaja en tres o más escuelas.

Nº de establecimientos	Niveles de enseñanza			
	INICIAL	PRIMARIO	MEDIO	SUP. NO UNIV.
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
En 1	80.2	80.2	59.4	50.3
En 2	16.0	16.3	26.2	28.8
En 3	2.7	2.6	9.9	13.8
En 4	0.8	0.7	3.1	5.0
En 5 o más	0.3	0.3	1.3	2.2

Fuente: Censo Nacional de Docentes y Establecimientos 1994. Red Federal de Información Educativa. M.C.E.

Zona Educativa continúa efectuando una revisión de las publicaciones del plan editorial del **Ministerio de Cultura y Educación de la Nación**. Las dos publicaciones seleccionadas para este número son: **Terminalidad del Nivel Primario para Adultos a Distancia** y el cuadernillo utilizado para la **Campaña Pedagógica Comunicacional por los Derechos del Niño y del Adolescente**.

Terminalidad del Nivel Primario para Adultos a Distancia, Plan Social Educativo.

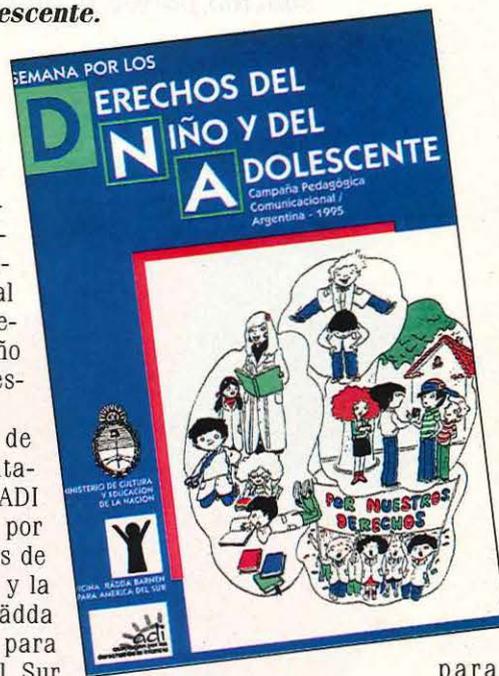
Según el censo de 1991, en el tramo de 20-60 años sobre 15.596.688 personas, existen 2.514.807 que no asisten (pero asistieron) a la escuela y no completaron el nivel primario. Esta cifra constituye el 16% de la población socioeconómica activa del país. El proyecto "Terminalidad del Nivel Primario para Adultos a Distancia" comenzó en 1994 y su objetivo es ofrecer a los ciudadanos adultos la posibilidad de acceder a una formación integral que les permita obtener mejores condiciones de la vida cotidiana y en particular, del mundo del trabajo. Está destinado a personas mayores de 18 años que, si bien saben leer y escribir -además de realizar las operaciones matemáticas básicas- no completaron la escuela primaria.

Actualmente son catorce las jurisdicciones que solicitaron y obtuvieron la incorporación al proyecto. El primer módulo (para alumnos y docentes) está destinado al diagnóstico de lecto-escritura y cálculo. Los libros se dividen en cinco áreas (*Matemática, Lengua, Ciencias y Tecnología, Ciencias Sociales y Formación para el Trabajo*). Cada área está compuesta por dos unidades de tres módulos cada una, además de un módulo final que no desarrolla contenidos sino que integra las distintas áreas. Por último, cada jurisdicción elabora un libro propio sobre Ciencias Sociales. Para ello, el Ministerio de Cultura y Educación colabora con las jurisdicciones que lo soliciten en la asistencia técnica para el procesamiento didáctico.



Semana por los Derechos del Niño y del Adolescente.

Campaña Pedagógica Comunicacional, Programa Nacional por los Derechos del Niño y del Adolescente. A fines de 1995, juntamente con ADI (Asociación por los Derechos de la Infancia) y la Oficina Rädä Barnen para América del Sur



(entidad Sueca destinada a la promoción de los derechos de la infancia), el Programa Nacional por los Derechos del Niño y del Adolescente llevó a cabo esta exitosa campaña pedagógica. Dirigida a docentes de todo el país de Nivel Inicial, primario y medio, la publicación contiene orientaciones metodológicas, descripción de objetivos y sugerencias de actividades de extensión comunitaria. Durante el transcurso de la campaña se trabajaron distintos ejes: *Yo soy yo, Igual y diferente* y *Somos chicos y tenemos Derechos* para preescolar y primario, y *Reconociendo nuestros derechos* y *Analicemos la convención*

para la enseñanza media. Las actividades se proponen como una estrategia de sensibilización y difusión desde la escuela hacia la comunidad acerca de los derechos del niño y del adolescente. A la vez procura fortalecer la formación de los docentes en materia de derechos humanos y estimular el espíritu crítico de niños y adolescentes a través del reconocimiento de sus derechos. Los aportes de dibujantes de la talla de Rep, Frato, Claudius Cecon, Fontanarrosa o Sendra, sumados al contenido del cuadernillo, hacen de esta publicación realizada específicamente para una campaña nacional, un documento valioso para todos los docentes.

Esta sección se ha convertido en uno de los espacios más comentados en las cartas que han llegado a **Zona Educativa** de todas partes del país. En ella pueden encontrarse datos útiles acerca de becas, cursos, jornadas, seminarios, talleres y muchas otras actividades que hacen al trabajo del docente. Se solicita a todas aquellas personas que consideren oportuno ofrecer información relacionada con el quehacer educativo nacional envíen la información pertinente a:

“Zona Educativa”
Pizzurno 935 - 4º piso, oficina 403
(1020) Buenos Aires

CURSOS

■ La *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)* Sede Argentina ofrece diploma de posgrado en Educación: *Constructivismo y Enseñanza*, con énfasis en la enseñanza de las Ciencias Experimentales y de las Ciencias Sociales e Historia. El curso está destinado a docentes, licenciados en Ciencias de la Educación, psicopedagogos y psicólogos. El período lectivo es julio-diciembre de 1996. Para más informes: Ayacucho 881, (1020) Bs. As., teléfono: (54-1) 375-2435/38 o fax: (54-1) 274-1373.

■ La *Universidad Nacional de Tucumán* invita a participar del curso de posgrado: *Introducción a la Geoecología Urbana* a realizarse durante el mes de mayo, dictado por docentes e investigadores del *Instituto de Geociencias y Medio Ambiente (INGEMA)*. Se otorga certificado de Competencia.

Informes e inscripción: Miguel Lillo 205, (4000) Tucumán o al teléfono: (081)- 239456.



■ La *Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)* para la Educación, la Ciencia y la Cultura, informa que dispone de un nuevo centro de información que brinda un servicio de consulta sobre: cursos de posgrado en Argentina y en el exterior, cursos cortos de perfeccionamiento y becas, estudios de posgrado e investigación, información sobre prácticas rentadas en el país y en el exterior, programas de intercambio es-

tudiantil, cursos de inglés en el exterior, congresos, jornadas, seminarios y conferencias. Los interesados pueden dirigirse a la sede de la Centro de Información OEI (INFOEI): Av. Santa Fe 1461, 2º piso, de lunes a viernes de 9 a 13 o telefónicamente al: 813-0033/34.

BECAS

■ *The Learning Disabilities Association of Canada (LDAC)*, Ottawa, otorga becas de posgrado para personas con problemas de aprendizaje para realizar estudios en cualquier área del saber. La duración es de un año y se realiza en la universidad que acepte al candidato en Canadá. Para mayor información dirigirse a: *The Learning Disabilities Association of Canada*, Carol Thompsom Scholarship, 323 Chapel Street, Suite 200, Ottawa, Ontario K1N 722, Canadá o por teléfono al: (613) 238-5721, fax: (613) 235-5391. La *Fundación Aragón* posee foto-

copia de la solicitud, Av. Córdoba 1345, 9º piso, (1055) Buenos Aires. Teléfonos: 811-1067/1090. En el horario de 11 a 18.

■ La *Fundación Internacional Hoseni de Tokio* ofrece becas para realizar estudios o investigación de posgrado o posdoctorado en: *Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Ingeniería*. No son conducentes a un grado universitario. La duración es de 8 a 12 meses, y se realiza en la Hoseni University en Tokyo. La inscripción cierra el 31 de mayo. Pueden enviar sus solicitudes a: International Center of Hoseni University, 17-1 Fujimi 2- Chorna, Chiyada-ku, Tokyo 102, Japón o llamar o enviar un fax al: 03-3238-0873. La *Fundación Aragón* posee fotocopia de la solicitud, teléfonos: 811-1067/1090. En el horario de 11 a 18.

■ La *Fundación Susuki* de San Miguel otorga becas de posgrado para realizar estudios de *Psicología, Educación, Psicopedagogía o Bibliotecología*, para

especializarse en educación especial. La duración es de tres meses, el único requisito es ser graduado de las carreras de psicología, educación, psicopedagogía o bibliotecología, del Cono Sur y España. La beca cubre la matrícula, mensualidad y uso de biblioteca y computación. Pueden inscribirse en la Fundación Susuki, Charlene 1689, San Miguel, (1663) Bs. As. o llamar al 664-0771 en el horario de 8 a 15.

DIRECCIONES ÚTILES

■ *Associação Brasileira de Educação a Distância*, Av. Luciano Gualberto travessa n. 3, n. 71. Cidade Universitaria 05558-900, Sao Paulo-SP, Brasil. Teléfono: 55 11 8186325 o al fax: 55 11 8153083. E-Mail: abed96@org.usp.br.

■ *Asociación para las Mujeres en Psicología* (Association for Women in Psychology) en Portland, Oregon, Estados Unidos: Pacific University, OR 97116, Teléfono: (503)-307-6151. E-Mail: awpregis@pacific.edu, Linda Gallahan.

■ En el número anterior ya mencionamos el importante rol que cumplen los docentes y la escuela en la prevención del *maltrato a menores*. También advertimos sobre las leyes que son inherentes a todos los niños y adolescentes del mundo. Continuamos en este número con una serie de direcciones útiles; en caso de enfrentar una situación de esta índole, *la institución escolar puede derivar o denunciar los casos a los siguientes organismos:*

Ministerio del Interior Subsecretaría de Derechos Humanos, Dirección Técnica y Prevención
Teléfono: 343-2622

Ministerio de Salud y Acción Social de la Provincia de Buenos Aires Subsecretaría de Infancia. El Cuida niños
Teléfono: 021- 32432

Centro de Asistencia a la Víctima del Delito Córdoba
Teléfono: 051-212057

MISCELÁNEAS

■ El *Centro de Informática Psicopedagógica S.R.L.* (incorporado a la Red de Formación Docente Continua B-78) invita a participar de su Red Telemática Educativa, conectando una computadora a la línea telefónica.

Ofrece acceso a: *correo electrónico, bancos de información, foros, galerías de imágenes, teleconferencias y selección de proyectos, softwares educativos y utilitarios, etc.* Aquellos interesados pue-

den enviar sus inquietudes a Alte. J. F. Seguí 755, (1405) Bs. As. o llamar a tels./fax: 431-5217 y 806-6471.

■ *"Teatro para Educadores y Estudiantes"* inicia su ciclo 1996, encontrándose el teatro entre los contenidos básicos de la Reforma Educativa y utilizándose él mismo como ejemplo de expresión y recurso especial para el aprendizaje.

Este grupo de profesionales ofrece importantes autores que se estudian en la currícula, debates al finalizar los espectáculos que abren un abanico de integración de las distintas disciplinas que hacen al hecho estético (textos literarios, plástica, música, contenidos históricos, geográficos, psicológicos y sociales). Informes al: 786-6400 o al 831-1588.

¿QUÉ ES UN E-MAIL?

En varios apartados de esta sección aparece lo que se denomina *E-Mail* o *correo electrónico*. Para quienes desconozcan completamente el término o sólo tengan una vaga idea de lo que significa, *E-Mail* es la abreviatura de *electronic mail* (correo electrónico) y es actualmente el vehículo más rápido para intercambiar mensajes, programas, anuncios, imágenes, etc. Cada usuario tiene



una dirección electrónica en la que se incluye una sigla de identificación del destinatario, el símbolo arroba (@) que conecta el "quién" con el "dónde" y el país.

Para enviar y recibir correo electrónico es necesario poseer una computadora y un módem: con esos requerimientos mínimos ya se puede formar parte de cualquier red que brinde este servicio.

Próximo número

Nota de tapa

HACIA LA ESCUELA INTELIGENTE

La transformación de los modelos de organización y gestión educativa de las escuelas argentinas es una de las líneas centrales a partir de la nueva Ley de Educación. El programa "Nueva Escuela para el Siglo XXI" lleva a la práctica, desde 1994, premisas como aprendizaje interactivo, reordenamiento de tiempos y espacios, trabajo en equipo o responsabilidad por los resultados. Cómo son los colegios del próximo siglo y en qué consisten sus innovaciones.

Reportaje

EMMA CASTELNUOVO

Licenciada en Matemáticas en la Scuola Media italiana, la señora Castelnuovo habló sobre sus últimas investigaciones en geometría, los métodos de enseñanza de la matemática y su experiencia de vida como docente.



Notas

Educación Polimodal

**LA MODALIDAD:
ARTES, DISEÑO Y
COMUNICACIÓN**

Educación Inicial

**LEER Y
ESCRIBIR EN EL
PREESCOLAR**

Qué y cómo enseñamos

**TODOS PUEDEN
APRENDER A
LEER Y ESCRIBIR**

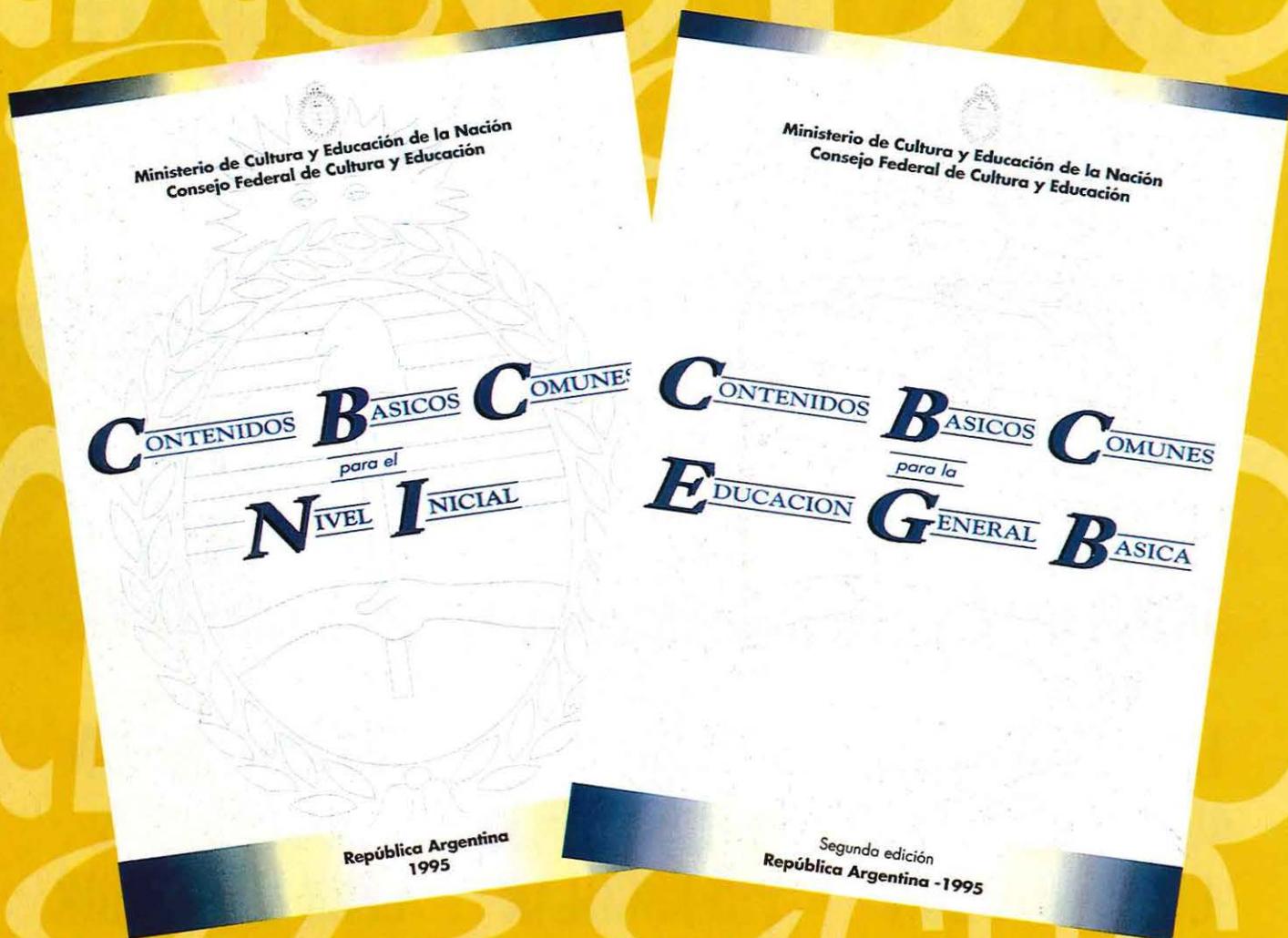
Además, todas las respuestas a sus dudas sobre la Ley de Educación, Zona de Servicios y las actividades educativas de las provincias.

ZONA

Encuentre toda la información para el docente en el número de junio.

E D U C A T I V A

LOS CBC NO SON EL DISEÑO CURRICULAR



PERO SIRVEN PARA EMPEZAR

Pídalos. En su escuela tienen que estar.*



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

* El Ministerio de Cultura y Educación envió a cada establecimiento educativo dos ejemplares de la primera edición, en marzo de 1995 y dos ejemplares de la segunda, en septiembre de 1995.