ZONA EDUCATIVA

EL NUEVO SUPERVISOR

Año 1 - Nº 4 República Argentina Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

REPORTAJE A LA NUEVA MINISTRA

SUSANA DECIBE

NUEVA ESCUELA

MÁS Y MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS

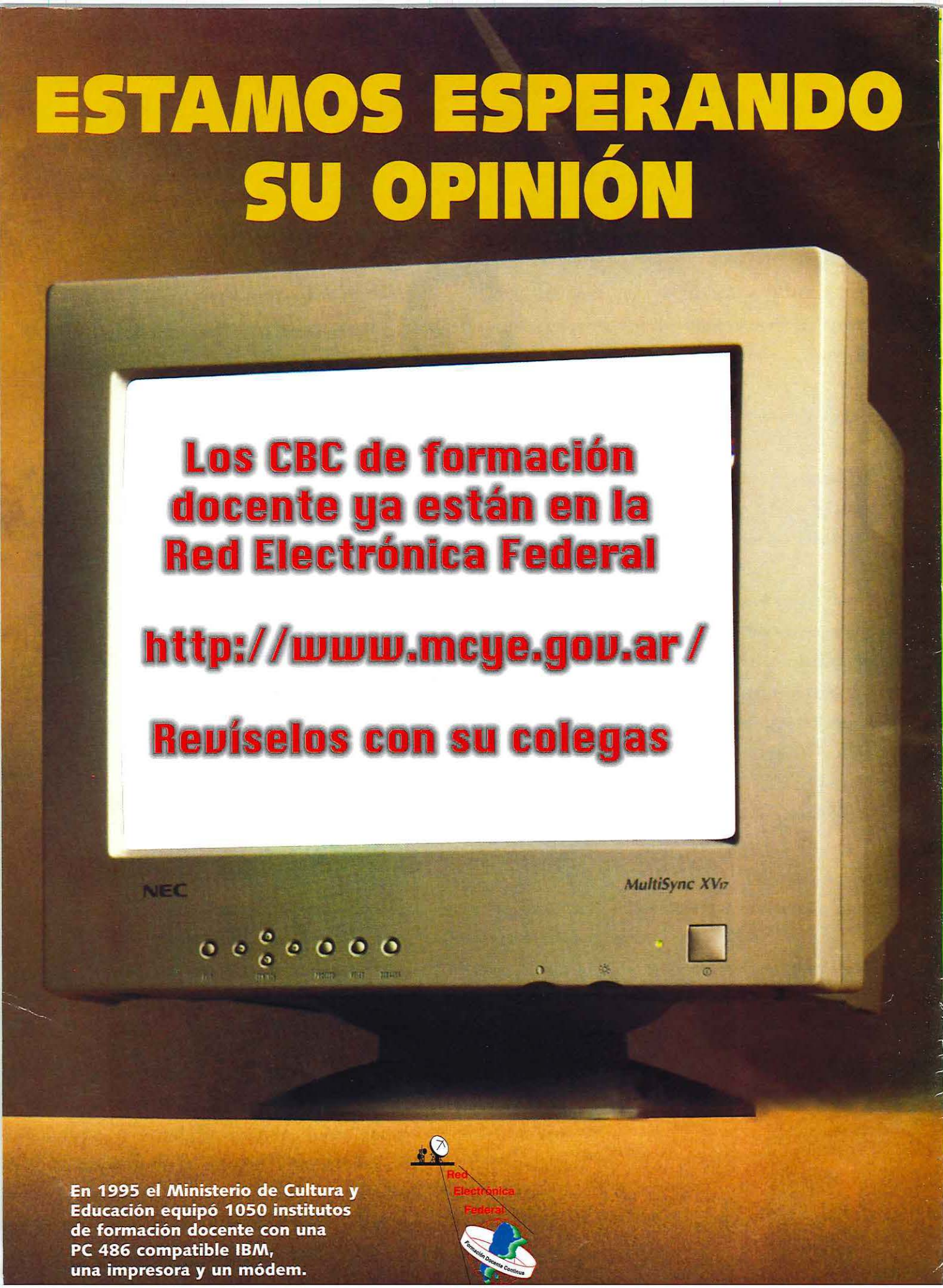
HACIA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

Cómo es la escuela de la ley 24.195. Transformaciones en el aula, la institución y la supervisión. De la escuela de los contenidos a la escuela de las competencias. Qué es el "Programa Nueva Escuela".

EN ZONAS MARGINALES Y EN EL NIVEL INICIAL

TODOS PUEDEN APRENDER A LEER Y ESCRIBIR

ESTAMOS ESPERANDO SU OPINIÓN



En 1995 el Ministerio de Cultura y Educación equipó 1050 institutos de formación docente con una PC 486 compatible IBM, una impresora y un módem.

Red Electrónica Federal

Formación Docente Continua

INDICE

3 Editorial
4 Correo
6 Preguntas y respuestas
7 Noticias
Educación inicial
8 Los modos de alfabetizar
EGB
10 EGB en educación especial
12 ¿Grados o ciclos?
Educación Polimodal
16 La Formación General de Fundamento
17 Los dilemas de la transición
Nota de tapa
20 La escuela como organización inteligente
Reportajes
26 Susana Decibe
29 Emma Castelnuovo
Qué y cómo enseñamos
32 Todos pueden aprender a leer y escribir
La educación en el mundo
35 Oriente vs. Occidente
Resultados del censo
38 EGB3 contra el abandono
Supervisión
40 Esta vez es cierto: un nuevo supervisor
Provincias
42 Polimodal en Corrientes
44 Estrategias innovadoras en Misiones
46 Catamarca: Unir para multiplicar
47 *Zona estadística*
48 *Libros*
49 *Zona de servicios*

TODOS CONSTRUIMOS LA ESCUELA NUEVA

Una escuela de alta calidad, democrática, participativa, eficiente, centrada en el aprendizaje y en el hacer de sus actores, supone cambios profundos. Para lograr este objetivo se requiere de un trabajo permanente, con progresivas profundizaciones.

Desde marzo de 1994 el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, junto con todas las autoridades educativas de las provincias, trabaja en el "Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI", que abarca un conjunto de escuelas de todos los niveles y cuyas características deberán extenderse gradualmente a todos los establecimientos del país.

Además de incentivar el ejercicio de la autonomía de las escuelas, esta acción tiene como objetivo construir una nueva propuesta de aula que supere el compromiso sólo con los saberes, para pasar a generar competencias. Pero una nueva propuesta de aula no es posible sin una nueva propuesta de escuela, la que a su vez supone una nueva manera de hacer supervisión. Por lo tanto, este programa incluye actores en los tres niveles: supervisores, escuelas y docentes están involucrados en la búsqueda de los nuevos perfiles de una propuesta pedagógica cuyos rasgos organizativos y de gestión den cuerpo a la nueva educación. Un informe completo sobre este nuevo modelo de organización de las escuelas es la nota principal de este cuarto número de **Zona Educativa.**

Y precisamente, en relación al nuevo estilo de supervisión, el artículo de la página 40 despeja muchas de las dudas.

Otro tema muy pedido por los lectores es el de educación especial y por eso encuentra respuesta en forma de artículo. La alfabetización tanto en el Nivel Inicial como en zonas marginales es también abordada en dos secciones diferentes de la revista.

Sucede que las cartas superaron nuestras expectativas. Muchas haciendo pedidos (no todas con remitente completo, que debe incluir calle N°, localidad, código postal y provincia), otras planteando preguntas concretas sobre distintas aristas de la transformación educativa. Todas reciben acuse de recibo; algunas por la vía postal, otras en las secciones a tal efecto ("Preguntas y respuestas" y "Correo"), y un gran número, con artículos que engloban temáticas similares. A todas les agradecemos y esperamos poder satisfacer las demandas en la medida de nuestras posibilidades.

Hasta el próximo número.

Zona Educativa

ZONA
EDUCATIVA

STAFF

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

REALIZACIÓN
DATA PRESS
MULTIMEDIA

SUPERVISIÓN GRÁFICA Y DISTRIBUCIÓN
UNIDAD DE PUBLICACIONES DEL MCyE
PIZZURNO 935
4º P., OF. 403
(1020) BUENOS AIRES

REVISTA
"ZONA EDUCATIVA"
AÑO 1 - NÚMERO 4
JUNIO DE 1996
REPÚBLICA ARGENTINA

PUBLICACIÓN MENSUAL DEL MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

DISTRIBUCIÓN GRATUITA REPÚBLICA ARGENTINA

REGISTRO DE PROPIEDAD INTELECTUAL: EN TRÁMITE

IMPRESO EN LOS TALLERES DE IPESA

De todas partes del país han llegado cartas, fax y telegramas enviados por quienes cumplen un rol determinante en el proceso de la transformación en la educación: los docentes. A través de este espacio plantean sus dudas e inquietudes, efectúan comentarios sobre la revista y realizan interesantes propuestas.
Aquellos que en forma particular, deseen acceder a esta publicación pueden retirarla de la Biblioteca del Maestro, sita en Pizzurno 935, PB.
Si todavía en su escuela no recibieron la revista, pueden solicitarla, enviando todos los datos completos de la dirección postal a:

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

Revista **Zona Educativa**:
Les escribo para agradecerles enormemente el material que me han enviado, ya que me es de gran utilidad. Soy docente de tercer grado y recién estamos trabajando con proyectos y no contamos con el material necesario para planificar de la manera esperada. La revista ha sido una gran ayuda informándome cómo trabajan otras escuelas.
Sin otro particular, saludo muy atentamente y los felicito por preocuparse también por los docentes del interior del país, y más de esta zona que a veces nos encontramos desprotegidos en cuanto a información y material para trabajar con nuestros alumnos.

María Lucy Beltrán
Trelew
Prov. de Chubut

R: Uno de los objetivos de la revista desde su aparición fue mostrar las experiencias que se van sucediendo en todo el país con el fin de que todos los integrantes de la comunidad educativa puedan acceder a la información necesaria.

De mi mayor consideración:
(...) En el nuevo proceso de transformación educativa el rol del docente deberá ejecutarse y criticarse como proceso mismo de la educación. Soy docente de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, y curso el 4to. año del Profesorado de Historia. No sólo el hecho de que sea una futura docente debe preocuparme, sino también la realidad misma de un modelo educativo que no sabe hacia dónde va, pero por lo menos creo que es importante que sepamos que somos nosotros los que coordinamos y no otros, como el poder político o intereses de pequeños sectores. **Zona Educativa** es un primer paso para el gran camino hacia un nuevo modelo; con pautas claras, problemas precisos y respuestas concretas que reflejan una orientación de lo que podemos, y me atrevo a decir debemos, hacer para mejorar la calidad educativa, muchas veces marginada (...). No debemos seguir dejando que la educación esté subordinada ante la desigualdad social (...), debemos darle la función que siempre debió cumplir: formar individuos con va-

lores comunitarios y demostrar que son capaces de un desarrollo mayor.

Claudia L. Díaz
Río Gallegos
Prov. de Santa Cruz

R: Dos puntos que se tratan detalladamente dentro del marco de la Ley Federal de Educación son la búsqueda de soluciones para superar la desigualdad social y la necesidad de mejorar la calidad de la educación, tema clave en el proceso de transformación educativa.

A los miembros del staff de **Zona Educativa**:
Nuestro Archivo desde hace más de 21 años desempeña una función social con los alumnos y maestros de las escuelas primarias y secundarias, donando y facilitando todo el material didáctico que ellos necesitan, ya que contamos con una biblioteca reconocida por el Fondo Nacional de las Artes. Además realizamos donaciones de libros, material escolar, indumentaria, organizamos la "Justa del saber" y muchas otras cosas; no aceptamos la donación de dinero, pero sí de libros o revistas.
(...) Elevamos nuestros ruegos a Dios nuestro Señor para que les envíe sus bendiciones, también a los hogares de nuestra querida Argentina, para que sigamos viviendo en familia, paz y libertad, y que en el mundo sea una realidad... todo... afectuosamente.

Hebe de Asís y
Ceferino de Asís
Obispo Trejo
Prov. de Córdoba

R: Siempre es reconfortante saber que hay personas que continúan trabajando solidariamente, sin esperar nada a cambio. El trabajo que realizan es digno de admiración y respeto.

Señores de **Zona Educativa:**
Me alegro que de alguna manera se trate de bajar la información con respecto a la reforma, así como abrir un espacio de opinión a quienes tenemos que cumplir un rol tan importante.

Rosana Andrea
Rodríguez
América
Prov. de
Buenos Aires

AGRADECIMIENTOS

Muchos docentes escribieron para acusar recibo, agradecer y felicitar la publicación de **Zona Educativa**. Agradecemos las cartas de: María Elena Festa de Bertoldi (Sunchales, prov. de Santa Fe), Lelia Inés Ibarracín (San Miguel de Tucumán, Prov. de Tucumán), Adolfo Rocha (Tordillo), Susana Luján Clemente (Cacharí, Prov. de Bs. As.), Sirley D. Alvarez de Somer (Prov. de Mendoza), Lucio E. Distefano (Puerto Deseado, Prov. de Santa Cruz), María A. del C. Parrilla (Temperley, Prov. de Buenos Aires); entre otros

A la Redacción:
La Ley Federal de Educación y su correlativa en la provincia de Buenos Aires nos encuentra abocados a producir un cambio muy importante y de avanzada. Quiero destacar que la escuela a mi cargo, que si bien es de Nivel Primario y de Adultos, es "atípica", por cuanto desarrolla sus actividades en una unidad carcelaria de la provincia de Buenos Aires, concretamente en la Unidad Penal N° 3, ubicada en la ciudad de San Nicolás. Digo "atípica" porque, como se darán cuenta, el material humano que tenemos a nuestro cargo es adulto y privado de su libertad, y nuestro principal y más importante objetivo es "resocializar" a los internos-alumnos, para que con la preparación en materias sociales y de convivencia y la enseñanza de los saberes generales (matemática, lengua, ciencias naturales, etc.) podamos revertir socialmente a aquellos que han delinquido y restituir a la sociedad hombres útiles, en primer término para su familia y luego a la comunidad toda (...); este año hemos comenzado con una matrícula de 148 alumnos de Nivel primario.

Rodolfo Cesarina
San Nicolás
Prov. de Buenos Aires

R: Esta forma de integrar a los internos al sistema educativo puede servir de ejemplo para otras unidades carcelarias del país. ♦

PREGUNTAS Y RESPUESTAS

A través de esta sección todos los docentes del país pueden efectuar preguntas acerca de la Ley Federal de Educación y los distintos aspectos que la componen, tanto técnicos como informativos.
Muchos fueron los que ya han escrito y obtenido respuesta a las diferentes dudas.
Recuerde que las preguntas deben plantearse en forma concreta.
No importa si son varias o si tratan diferentes temas, todas recibirán una contestación.
Las cartas deben enviarse a:

Zona Educativa
Pizzurno 935
4° piso, oficina 403
(1020) Buenos Aires

P: ¿Por qué si los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales se enseñan como un todo, en los CBC están por separado?

Ileana Prieto,
Capital

R: La escuela siempre tuvo el compromiso de educar, esto es, no sólo de informar sino también de formar. Con el pasar del tiempo, el vaciamiento de contenidos hizo que se perdiera calidad en ambas cosas y nuestra educación muestra ahora un gran deterioro. En los CBC aparecen por separado las tres dimensiones de los contenidos justamente para hacer evidente que es necesario retomar el compromiso primigenio de la escuela, que es la formación integral de las personas.

Pero todos sabemos por experiencia que en el momento de dar una clase, las tres cosas se juntan. Enseñamos un tema, pero a través de las preguntas, de las actividades, generamos situaciones para que los chicos ejerzan las operaciones que les permiten aprender los procedimientos y, también ejercer y generar actitudes y valores en cada situación.

También sabemos que podemos organizar momentos de la clase o de la actividad diaria o semanal, en los que se traten de manera especial procedimientos y actitudes. Para justificar esto es útil que aparezcan claramente separados en los CBC.

P: La escuela en que me desempeño como docente, como profesora de francés, prepara bachilleres con Orientación en Manualidades. Mi pregunta es, ¿en cuál de las cinco modalidades de la educación Polimodal se organizará?

Lelia Inés Albarracín,
San Miguel de Tucumán

R: Una de las ventajas de esta transformación es que todas las escuelas tienen la misma probabilidad de transformarse en cualquier modalidad de Polimodal, independientemente de cuál haya sido la modalidad del secundario que tienen en la actualidad. Esto es así por varias razones. La primera de ellas es que 50% de los contenidos serán comunes a todos los polimodales (es lo que se llama Formación de Fundamento). La segunda es que el otro 50%, que se llama Formación Orientada, es tan distinto de lo que actualmente se enseña que de todas maneras, cualquiera sea la opción que se elija, deberán recapacitarse los docentes para ello. Deberá tenerse en cuenta, también qué es lo que necesita cada comunidad, y qué otras ofertas de Polimodal hay en la zona para que los chicos puedan tener opciones. La decisión deberá, entonces, ser de la provincia de común acuerdo con la gente de la localidad.

Por todo esto, es imposible decir en qué modalidad de Polimodal "debe" transformarse un bachillerato con orientación en manualidades. ♦

DE NIVEL INICIAL, EGB1 Y EBG2

ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES

De acuerdo con lo acordado federalmente, después de la primera instancia de organización curricular, representada por los CBC, resta a las provincias avanzar elaborando la segunda instancia: los diseños curriculares que regirán en su jurisdicción.

Para avanzar en este cometido, del 6 al 17 de mayo se llevó a cabo en la localidad cordobesa de Villa Giardino el Seminario Cooperativo para la Elaboración de los Diseños Curriculares Compatibles.

Durante dos semanas, más de 300 educadores, entre los que había especialistas, docentes y funcionarios de todos los ministerios de Educación del país se reunieron para avanzar en la redacción de los diseños curriculares de las veinticuatro jurisdicciones.

La iniciativa para realizar este tercer encuentro surgió de la necesidad de coordinar los distintos niveles de avance de los diseños provinciales y establecer un piso de equidad para que todas las provincias estén en mejores condiciones para seguir trabajando a partir de un borrador elaborado durante el seminario. El trabajo cooperativo que se desarrolló en esos días contó con el asesoramiento de especialistas nacionales y extranjeros.

En el mes de septiembre se realizará otra reunión con el fin de que en 1997 se pueda contar con este instrumento en las escuelas.

DESIGNACIÓN DE AUTORIDADES

La ministra de Cultura y Educación, Licenciada Susana Decibe designó a el profesor Sergio España en la Secretaría de Técnica y Coordinación Operativa. En su lugar asumió la Lic. Lucrecia Tulic como Subsecretaria de Políticas Compensatorias y el Dr. José Fortes antes Subsecretario de Coordinación Administrativa y Técnica, asumió como Secretario General. También se confirmaron en sus puestos: el Dr. Orlando Aguirre como Secretario de Políticas Universitarias, la Lic. Inés Aguerrondo como Subsecretaria de Programación y Gestión Educativa, la Lic. Hilda Lanza como Subsecretaria de Evaluación de la Calidad Educativa, el Dr. Eduardo Sánchez Martínez como Subsecretario de Programación y Evaluación Universitaria, y el Dr. Eduardo Roque Mundet como Subsecretario de Coordinación Universitaria.

LOS TTP, EN PROCESO DE CONSULTA

Durante los días 24 y 25 de abril se llevó a cabo, la Primera Reunión con Responsables de Nivel Medio y/o Polimodal de las provincias.

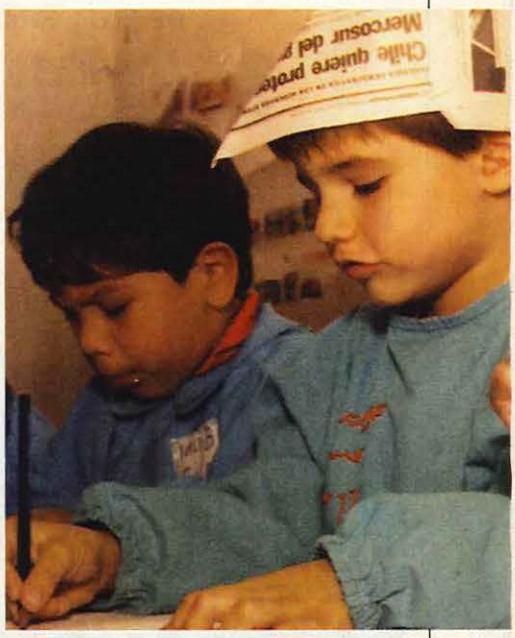
El objetivo fue presentar a las jurisdicciones el Programa Trayectos Técnico-Profesionales, (TTP) organizado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a partir de 1996 y poner en marcha el proceso de consulta. Se logró obtener un relevamiento de las inquietudes, interrogantes y dudas sobre los TTP, a efectos de ajustar las acciones previstas en el programa.

Concurrieron casi la totalidad de los Directores del Nivel, muchos de ellos acompañados por técnicos de sus equipos; en total 37 representantes jurisdiccionales que, junto con los técnicos del PTTP, dieron forma a estas jornadas de trabajo. Este proceso de elaboración se sustenta en una metodología de consulta sectorial y jurisdiccional. El PTTP se propone desarrollar lo expresado en el Documento A 10 ("La Educación Polimodal. Acuerdo Marco"), en el punto referido a los Trayectos Técnico-Profesionales. ♦

ACLARACIÓN

En algunos ejemplares del número anterior de Zona Educativa, se deslizó en esta misma sección un error que pasamos a corregir. Donde dice "Profesora de Sociología de la Universidad Católica Argentina" debe decir "Hizo su Carrera universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, de donde egresó con los títulos de profesora y licenciada en Sociología."

LOS MODOS DE ALFABETIZAR



Los CBC del Nivel Inicial incluyen la alfabetización que hasta ahora se venía trabajando en forma casi intuitiva. Pero no hay que olvidar que alfabetizar no es sólo aprender a leer y escribir y que hay muchas maneras de incentivar la curiosidad por el mundo de las letras desde los primeros días en la escuela.

Desde hace ya varios años la lectura y la escritura venían apareciendo de diferentes maneras en el Nivel Inicial. Por medio de interrogantes de los chicos o de propuestas aisladas de los docentes, la alfabetización -considerada siempre responsabilidad del nivel primario- se iba introduciendo en el preescolar. Para organizar este trabajo, y en cumplimiento de la Ley Federal de Educación se estableció en los CBC del nivel inicial el cumplimiento de la alfabetización.

En su artículo 13, al referirse a los objetivos del Nivel Inicial, la ley de Educación establece: "Incentivar las formas de expresión personal y de comunicación verbal y gráfica".

El hecho de que la ley reconozca como una necesidad la alfabetización en el Nivel Inicial y que por otra parte en los CBC se ponga un acento muy importante en la diferenciación de lo literario, de la lengua escrita y de la lengua oral, es trabajar para que no se limite la potencialidad de los chicos de aprender antes de los 6 años a manejar la lengua y el cálculo.

> "Hay que despegarse del concepto de lectura y escritura como la posibilidad de descifrar o utilizar correctamente un código."

¿Primer grado en jardín?

Desde hace muchos años, se veía como responsable de la alfabetización a la escuela primaria, pensando que el nivel inicial no era su lugar.

Esto ocurre porque antes se entendía como alfabetización solamente la posibilidad de desarrollar habilidades para leer y escribir. Pero en realidad la alfabetización es más que eso. Es poder crecer en las capacidades reflexivas del sujeto.

Hay que despegarse del concepto de lectura y escritura solamente como manejo de un sistema de notación o como la posibilidad de graficar, descifrar o utilizar correctamente un código. Si esto se logra, se abre un panorama que cubre toda la palabra oral y escrita, y esto permite trabajar el tema con chicos desde muy pequeños.

Es entonces cuando surge la pregunta lógica: pero cómo, ¿el primer grado se va a pasar al jardín de infantes?

No. Y creer esto sería quizás el mayor error a la hora de alfabetizar en el Nivel Inicial. La alfabetización ahora es un proceso. Lo que se reconoce es que este proceso empieza mucho antes. Siempre fue así: el jardín sensibiliza. La diferencia es que ahora enseña sistemáticamente.

Se puede aportar a la alfabetización, en un sentido amplio, desde el jardín maternal. En este proceso habrá que ir regulando cada uno de los aspectos a trabajar en relación con la lectura y escritura, o con la alfabetización en general, desde el jardín maternal hasta la sala de 5, aspectos que a su vez se continuarán en la EGB.

Esto no quiere decir que a los tres años el chico va a saber leer y escribir.

Entre los objetivos de los CBC del Nivel no figura en ningún momento "que el chico lea convencionalmente la

lengua escrita", si bien esto no quita la posibilidad de que algunos puedan hacerlo.

Pero un ñiño, sobre todo en la ciudad, vive en un mundo en el que lo rodean las letras. Carteles, notas, diarios, revistas, volantes, papeles y docenas de situaciones comunicativas pasan por delante de sus ojos constantemente.

Lo importante es no ignorar todas estas situaciones que tienen que ver con la lengua escrita. Se puede seguir jugando sin ignorar todo esto, y sin olvidar que en el acto de juego, en el acto de intercambio, participa la lengua oral o escrita.

Por otra parte, no debería existir un corte entre inicial y primario si hubiera un acuerdo en que la lengua es un objeto sociocultural y tiene que aparecer en situaciones comunicativas. El objetivo de trabajar la alfabetización desde el inicio de la escolaridad es lograr sujetos con mejores competencias comunicativas, al hablar, al escuchar, al leer o al escribir, desde el inicial hasta los últimos niveles de enseñanza, para que puedan participar más activa y reflexivamente en la sociedad en que vivimos.

Pero... ¿cómo se hace?

Así como los niños y las niñas construyen su lengua oral en su interacción con el medio, también se apropian de la lengua escrita a partir de su relación con un ambiente "alfabetizado", rico en materiales escritos y con adultos que leen y escriben. Sólo se puede acceder a la palabra escrita en el marco de las relaciones sociales. El Nivel Inicial debe posibilitar este encuentro con la escritura, incentivando la curiosidad de los niños por la lengua escrita.

Pero este encuentro con el objeto de conocimiento debe estar pensado en relación con problemas de la vida cotidiana, para que los chicos entiendan por qué están aprendiendo algo.

No se trata de escribir para "aprender a escribir". Si una carta se escribe y se pega en el cuaderno y se deja ahí para que la maestra la corrija y nunca llega a un destinatario real, esa carta pierde todo su sentido.

La maestra en la sala con sus alumnos debe utilizar la palabra escrita de la misma manera en que la utiliza en su vida: para buscar una palabra en el diccionario cuando no sabe qué quiere decir, para buscar en el mapa, para anotar algo que no se puede olvidar, etc. Desde una tarea tan simple como abrir un libro y leer un cuento, los chicos están viendo una actitud lectora, se dan cuenta de que la maestra pone sus ojos en algo diferente a un dibujo y ese pequeño acto ya es un aporte a su alfabetización.

No hay que caer en esas situaciones artificiales, sin un sentido real como por ejemplo ponerle carteles a las cosas para rotularlas (PUERTA a la puerta, VENTANA a la ventana, etc.). No hay que confundir esto con la necesidad de crear un medio alfabetizador.

Es importante que los chicos puedan atribuirle un sentido en relación con su vida cotidiana real. Que logren darse cuenta de que se trata de un saber que es a su vez una herramienta, un instrumento, que le va a servir en infinidad de situaciones de su vida.

Cortar la brecha

Otro de los objetivos de la enseñanza de la lectura y la escritura en el Nivel Inicial es poder cortar la brecha entre los sectores sociales. En general, los chicos de clase media tienen contacto con distintos textos. Padres que escriben o leen. Los chicos de clase media vienen ya con muchos aportes, más motivación y más trayecto recorrido que los chicos de sectores populares más carenciados, que en la casa no tienen variedad de textos escritos ni muchas veces la posibilidad de acceder a un lápiz y un papel para empezar a garabatear desde los dos años o antes como lo hacen los chicos de clase media.

Es por eso que en el Nivel Inicial hay que tener claro esto para poder dar esa posibilidad a los chicos que no la tienen en el seno familiar. Esto es acortar esa brecha. ♦

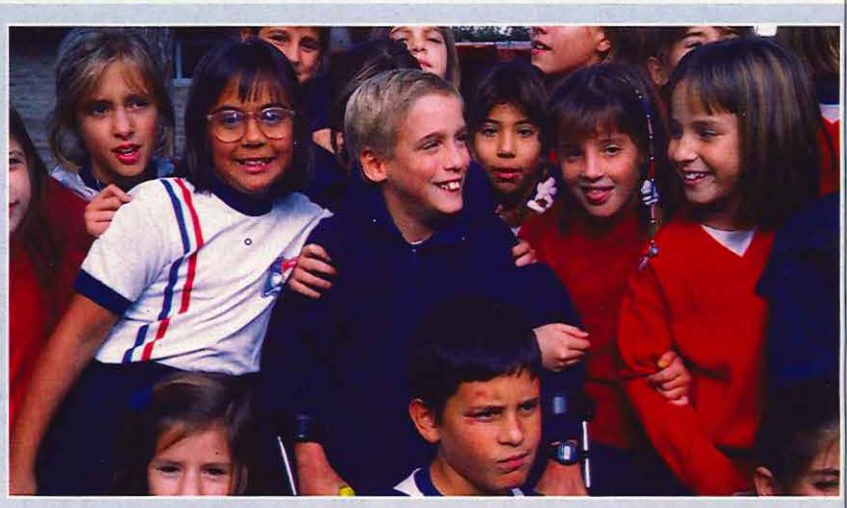
E.G.B. EN EDUCACIÓN ESPECIAL

"Una escuela para todos" es el objetivo central de la transformación educativa en el ámbito de la Educación Especial, ya que una escuela donde se aprende a respetar la diversidad es una mejor escuela para todos sus alumnos.

Durante dos días del año 1994 se citó a los directores de escuelas de Educación Especial de todas las provincias del país, a un seminario-taller para discutir un documento denominado "Nuevas perspectivas en Educación Especial". Su finalidad fue iniciar la discusión de la transformación educativa a partir de lo establecido por la Ley Federal de Educación en ese ámbito específico. El seminario concluyó con un altísimo nivel de aceptación por parte de los participantes de los ejes fundamentales de las propuestas.

Se definió a la Educación Especial como el conjunto de conocimientos, servicios, técnicas, estrategias y recursos pedagógicos destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a las personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes.

La Ley Federal de Educación toma correctamente este concepto y garantiza explícitamente en su artículo 28 la Educación Especial a toda persona que la necesite, desde el momento mismo de la detección de dicha necesidad.



La experiencia de la integración en educación especial despeja todas las dudas sobre el tema.

Nuevos conceptos

Un avance significativo fue abandonar categorías de origen médico para definir y clasificar a las personas con necesidades de Educación Especial (sordos, ciegos, trastornos de la personalidad, retardo mental, problemas motrices, etc.), ya que esto enfoca las "deficiencias" y constituye un "etiquetamiento" (discriminante) con criterios rígidos, y diagnostica estados fijos, incapaces de mejorar o cambiar.

La utilización de nuevas categorías con un enfoque pedagógico permite referirse a necesidades educativas especiales, poniendo énfasis en valorar la relación del individuo con su entorno educativo, planteando las necesidades particulares (que pueden derivar de causas biológicas, psicológicas, sociales o culturales) en una esfera estrictamente educativa.

En la actualidad existen las Escuelas Especiales donde se atiende a las personas según un determinado trastorno, o todos juntos en jurisdicciones donde no existe otra opción, constituyendo un sistema paralelo a la educación común, con estrategias muy diferentes: una administración educativa distinta, docentes con otra formación, currículo y metodología diferenciados, etc; convirtiéndose en un sistema segregado, que a la larga margina a la población a la que estaba destinado. Esta situación es lo que la Ley Federal de Educación pretende modificar a través de la integración.

La clave: integración

La Argentina tiene una larga trayectoria integracionista en la Educación Especial y desde hace tiempo existen diferentes programas que se vienen desarrollando para lograrla, pero se trataba de acciones poco coordinadas. Ahora, con la Ley Federal de Educación queda definitivamente establecida la opción política de diseñar la Educación Especial integrándola a la Educación Común.

Esta nueva estrategia de integración consiste en apoyar en las escuelas comunes, dentro o fuera del aula de clase, al alumno con necesidades educativas especiales, cuando fuera necesario con docentes especializados que trabajen en forma coordinada con los docentes comunes, creando una respuesta flexible que conteste cada caso particular. La flexibilidad de los Contenidos Básicos Comunes es una garantía adicional que le da a estos alumnos la posibilidad de integrar una clase común aprendiendo de acuerdo con sus posibilidades. Se les ofrece el currículo normal y toman lo que puedan aprender sin imponerles ni un piso ni un techo, con el apoyo de la Educación Especial.

Respeto y diversidad

Este alumno va a seguir siendo diferente, pero en un ámbito compartido donde no se lo segregue. El objetivo final es tender a escuelas que atiendan a la diversidad, trabajando un concepto de igualdad de oportunidades que respete las diferencias en la acción cotidiana.

Frente a esta propuesta de transformación educativa, los familiares del alumno con necesidades especiales no tienen un rol pasivo, sino que se requiere su participación con un alto grado de compromiso en la elaboración y adaptación del proyecto, en el seguimiento del alumno y en su evaluación.

> "Un avance significativo fue abandonar categorías de origen médico."

Los equipos interdisciplinarios (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, asistentes sociales, médicos, kinesiólogos, etc.) vienen trabajando en la Educación Especial con una rica experiencia, que va a ser muy útil a la hora de implementar esta transformación. Asimismo, existen organizaciones no gubernamentales de padres y discapacitados que requieren y apoyan este cambio.

1994 se declaró el año de la integración haciéndose hincapié desde entonces en adaptar la infraestructura para garantizar el acceso a todos (construcción de rampas en calles y edificios públicos, iluminación y acústica convenientes, etc.).

Para concientizar y sensibilizar a la comunidad, se está trabajando en una serie de videos (algunos actualmente al aire en la TV) con el lema "Una escuela para todos", transmitiendo la necesidad de integrar al alumno con necesidades especiales.

Inversiones en educación especial

Este año, 65 escuelas de ciegos y disminuidos visuales, recibieron de parte del Plan Social Educativo computadoras y la conexión a la Red Telemática Educativa como primera instancia del proyecto de equipamiento, que contó con la capacitación correspondiente. De esta forma se convirtieron en las primeras escuelas especiales conectadas a la red, no sólo para trabajar entre sí, sino también para trabajar de manera integrada, con todas las escuelas conectadas. La segunda instancia del proyecto contempla la entrega de dispositivos especiales para facilitar a los ciegos y disminuidos visuales la operación de computadoras como por ejemplo: sintetizadores de voz, impresoras braille y programas magnificadores de caracteres. Para los meses de julio y agosto, 60 escuelas para discapacitados mentales y/o motores, recibirán un gabinete informático con programas especiales que faciliten el uso de la computadora por sus alumnos, junto con la capacitación adecuada, convirtiéndose en centros de referencia para repetir la experiencia en el resto de las escuelas del país.

Se iniciaron las gestiones para que durante 1997 se cuente con el equipamiento de ayuda a la oralidad del niño sordo, para escuelas de sordos e hipoacúsicos. Asimismo las escuelas especiales de todo el país pueden presentar sus proyectos institucionales de prevención, integración y formación laboral que de ser aprobados reciben una financiación anual de $6000.

¿GRADOS O CICLOS?

La EGB ha sido dividida en tres ciclos de tres años cada uno. En esta nota se explican los motivos de esa división y los objetivos de cada uno de ellos. Además, una aproximación a una nueva forma de trabajo que responde a esta estructura.

La Educación General Básica tendrá una duración de nueve años, divididos en tres ciclos de tres años cada uno. Estos ciclos han sido llamados EGB1, EGB2 y EGB3 y cubren la educación desde los 6 hasta los 14 años. Existe un último ciclo, también de tres años de duración, que es el que corresponde al nivel Polimodal que va desde los 15 hasta los 18 años, pero no está dentro de la educación obligatoria.
Esta división en ciclos se ha realizado atendiendo a múltiples motivos organizativos, socio-educativos, psicológicos y pedagógicos que iremos explicando a lo largo de esta nota.

Grados en ciclos

Hasta ahora cada uno de los años de la escolaridad primaria se desarrollaba como una etapa cerrada. Todos los chicos debían cumplir una serie de objetivos en los nueve meses del año escolar, y si lo conseguían pasaban de grado o de año. Durante los siete años de la primaria la escuela se organizaba prácticamente de la misma manera, así como durante los cinco o seis años de la escuela media.
Pero, por diversos motivos sociales o individuales, no todos los alumnos tienen la posibilidad de ajustar su ritmo de aprendizaje a ese período anual. Al mismo tiempo, a lo largo de la escuela primaria, coexisten distintas edades evolutivas ; niños con prepúberes y púberes ; y en la escuela media lo hacen púberes con adolescentes.

La división en ciclos, de tres años de duración en lugar de uno, permite mayor flexibilidad y se adecua mejor a la heterogeneidad de los alumnos. Por un lado, le dejan al chico el tiempo que realmente necesita para llegar a cumplir los objetivos. Por otra parte, de esta forma se puede apuntar a conseguir logros más globales que los que se pueden proponer en un año/grado, adaptándose mejor a los procesos de crecimiento y maduración de los alumnos.

Pero esto no quiere decir que no habrá años/grados, o que se dejará pasar a todos los alumnos sin exigencias reales al finalizar cada año. Los diseños curriculares serán graduados y establecerán claramente las metas a lograr con cada uno de ellos. Sin embargo, pensar la estructura del sistema educativo en grados que se integran en ciclos, abre la posibilidad de organizar de manera flexible la secuencia de contenidos de cada grado o año, de manera que se garantice el logro de todos ellos dentro de cada ciclo.

Qué caracteriza cada ciclo

Como decíamos anteriormente la división en ciclos da la posibilidad de elaborar objetivos más globales. Cada ciclo tiene sus expectativas de logro generales y a su vez expectativas sobre logros específicos en cada área y cada capítulo de la misma, pero siempre se trata de objetivos a cumplir a lo largo de tres años y no de uno.

El principal objetivo del primer ciclo, que se corresponde con la segunda infancia, es que los alumnos avancen en su educación integral adquiriendo los saberes más instrumentales, como expresarse, leer y comprender, resolver problemas matemáticos sencillos, manejarse en su entorno familiar, natural, social y tecnológico. En el segundo ciclo, donde nos encontramos con prepúberes, los alumnos continuarán su educación integral, afianzando su formación en competencias e incorporando para eso conceptos básicos, modos de hacer coherentes con las ciencias sociales y naturales y con la tecnología del mundo de hoy, ampliando la presencia del ámbito nacional en el contexto latinoamericano y mundial y la comprensión de los valores que se asumen. Es decir, se profundizan los saberes instrumentales y se integran en saberes más amplios. Por último, entre los objetivos fundamentales del tercer ciclo, donde el alumno es cla-

Primer ciclo
(de 6 a 8 años de edad)

Su objetivo es que los alumnos puedan leer y escribir y realizar las operaciones básicas (sumar, restar, multiplicar y dividir).
En este ciclo el niño se complace en descubrir que piensa, que utiliza un código compartido y que logra su propia producción.

Segundo ciclo
(de 9 a 11 años de edad)

Su objetivo es afianzar el conocimiento de la lengua y la matemática. Además se empiezan a incorporar otros conocimientos: Ciencias Sociales y Naturales, Plástica, Música y Educación Física. Se inicia así el estudio sistemático de los saberes provenientes de distintos campos culturales, que se le ofrecen como espacios de descubrimiento y de conquista de la autonomía personal y social.

Tercer ciclo
(de 12 a 14 años de edad)

Se profundiza el conocimiento de la lengua, la matemática y las disciplinas científicas, tecnológicas y artísticas, adaptándose a las necesidades educativas de los preadolescentes y adolescentes. También se favorece el desarrollo de conductas personales y sociales más complejas, de acuerdo con la edad de los alumnos y las demandas de la sociedad.

Conformar equipos docentes

A partir del trabajo previo sobre las características propias de los distintos ciclos en cada escuela, el director o equipo directivo podrá determinar cuál es, de acuerdo con los recursos humanos de cada escuela, el docente más adecuado para desempeñarse en cada uno de ellos.

El trabajo docente en equipos para cada ciclo implica crear las condiciones para el funcionamiento de los mismos, institucionalizando tiempos y espacios de reuniones para el trabajo en común. Es importante tener en cuenta que la constitución de equipos de trabajo no es una acción espontánea: es responsabilidad de la dirección, planear, asistir, orientar, dar continuidad y evaluar el funcionamiento de los equipos, es decir, se trata de una tarea específica.

También conviene recordar que al trabajar de esta forma se iniciará un proceso de aprendizaje para todos. De hecho, hasta ahora, cada docente está solo en su aula y los contactos con sus colegas son ocasionales. A partir de la puesta en funcionamiento de cada ciclo de la EGB, el maestro trabajará además con los otros integrantes del mismo ciclo, por lo que el trabajo individual se transformará en un trabajo en equipo.

ramente un púber, se puede avanzar hacia la formación de competencias más complejas y la sistematización de los conceptos básicos ya incorporados en los dos ciclos anteriores, tanto en lengua y matemática como en lo relacionado a las ciencias sociales, las naturales y la tecnología del mundo de hoy. Este ciclo debe atender decididamente la diferenciación de intereses vocacionales de los alumnos y, en los aspectos organizativos, tendrá más que ver con la educación polimodal que con los ciclos anteriores de la EGB.

Los docentes

La agrupación de tres años en un ciclo permite la formación de equipos docentes que integren los aprendizajes, complementando o reforzando las distintas actividades en función de lo aprendido en los años anteriores del mismo ciclo.
Para que esto sea posible, los conocimientos, las destrezas y las habilidades que se les exijan a los chicos al finalizar cada ciclo deben estar claramente definidos, y los docentes y los padres, bien informados al respecto. Una descripción de las Propuestas de Expectativas de Logro por capítulo y bloque de cada ciclo se publicará en poco tiempo más en el libro "Los CBC en la Escuela" que distribuirá el Ministerio de Cultura y Educación en todos los colegios.
También será necesario proporcionar a los maestros los medios para flexibilizar la organización de la enseñanza y evaluar en forma permanente y rigurosa la evolución de sus alumnos.
Esta flexibilización de la organización escolar y el trabajo en equipo de directivos y docentes, les permitirá adecuarse a las características de aprendizaje de cada grupo, sin olvidar que todos los alumnos deben alcanzar las metas propuestas para cada ciclo.
Esta división en ciclos da a los docentes mayores posibilidades para la selección y secuenciación de los contenidos de las diversas áreas. También les permite realizar las adaptaciones curriculares oportunas y utilizar métodos individualizados de enseñanza. De esta manera se elaboran o seleccionan materiales en función de la globalidad del ciclo, de acuerdo con la selección y secuenciación de los contenidos, lo que ayuda a asegurar la continuidad de los aprendizajes y de los métodos de enseñanza. Además permite una mejor organización de las actividades de recuperación y de las de desarrollo para los alumnos de aprendizaje rápido, gracias al trabajo en equipo de los docentes del ciclo. ♦

"Por diversos motivos sociales o individuales, no todos los alumnos tienen la posibilidad de ajustar su ritmo de aprendizaje a un período anual."

¿Cambia la forma de trabajo?

La implementación de los ciclos hace imprescindible el trabajo en equipo de los docentes para:
- planificar en común todo el ciclo, estableciendo graduaciones y logros,
- aprovechar mejor las especialidades y aptitudes de los docentes, asignando grupos-clase, o materias o actividades de manera más acertada y más adaptada a las necesidades de los alumnos,
- crear un ámbito ideal para la capacitación permanente en servicio, y la formación de los docentes que se inician,
- aumentar los niveles de logro de los alumnos, porque un grupo de docentes asume una responsabilidad compartida por los resultados globales del ciclo.

LAS CONDICIONES PARA EL CAMBIO NO SE ESPERAN

Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular

NUEVA ESCUELA

MÁS Y MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS

PLAN SOCIAL EDUCATIVO

PRESIDENCIA DE LA NACIÓN
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Calidad de la Educación

Dirección Nacional de Evaluación Educativa

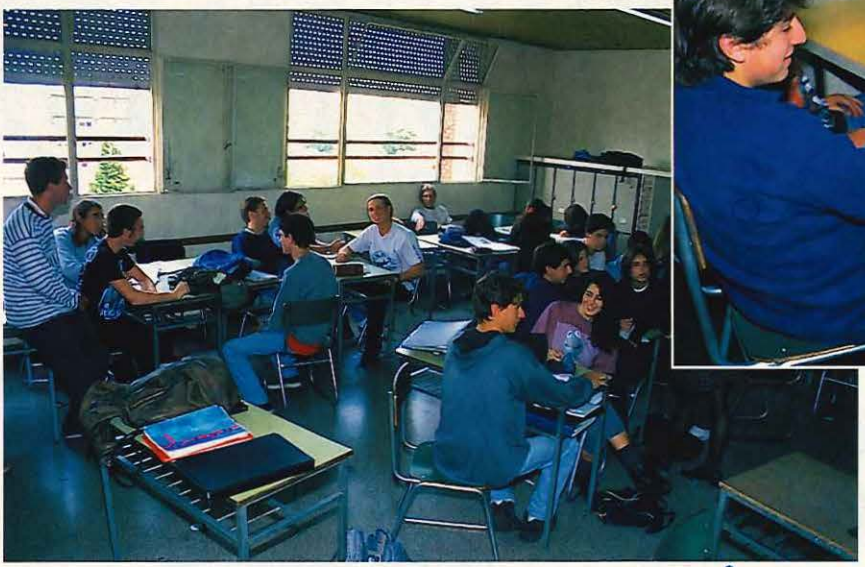
Red Electrónica Federal

Formación Docente Continua

Dirección General Red Federal de Información Educativa

SE GENERAN

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación



LA FORMACIÓN GENERAL DE FUNDAMENTO

Los contenidos de la educación polimodal están diferenciados en dos grandes grupos: la Formación General de Fundamento y la Formación Orientada. Cuáles son sus elementos comunes y sus diferencias y cómo se relacionan con los demás niveles de la nueva educación.

Como ya se ha dicho en números anteriores de **Zona Educativa,** el nivel Polimodal estará compuesto por una Formación General de Fundamento integrada por Contenidos Básicos Comunes (CBC), y una Formación Orientada para la cual se han elaborado los Contenidos Básicos Orientados (CBO).

Esta Formación General de Fundamento será un "tronco común" que profundiza y supera la escolaridad básica obligatoria y sirve de fundamento a los estudios superiores y el trabajo.

Una articulación necesaria

Uno de los problemas más evidentes del sistema educativo actual es su falta de articulación. Esto trae conocidas consecuencias que aparecen sobre todo al principio de cada nivel educativo. Por ejemplo, por deficiente articulación entre la primaria y la secundaria, nuestros estudiantes tienen serios problemas en los primeros años de la escuela media.

La nueva propuesta curricular trata de resolver esto, pensando los CBC como un todo, desde el Nivel Inicial hasta el final del Polimodal.

Por supuesto que esto no implica que en todos los ciclos y niveles se estudiará lo mismo, pero sí implica que hay una lógica común desde el momento en que el niño ingresa en la escolaridad obligatoria (sala de 5 años) hasta que egresa de ella, al final de la EGB o del Polimodal. Esta lógica común es la que garantiza la articulación vertical de toda la educación.

¿Cómo se logró esta articulación? Organizando la propuesta de CBC en una serie de "capítulos" básicos que se respetan a lo largo de toda la escolaridad. Estos capítulos básicos se van abriendo y especificando en los ciclos y niveles posteriores, para hacer posible la aparición de capítulos más específicos en los niveles superiores (ver cuadro). Hay que tener en cuenta, sin embargo, que estos capítulos corresponden a áreas de conocimiento, aunque no tienen por qué traducirse necesariamente en asignaturas. Si bien resulta difícil pensar o imaginarse una propuesta curricular que no tenga solamente asignaturas, éste es uno de los cambios más im-

portantes a los cuales tendremos que enfrentarnos para hacer posible un nivel Polimodal acorde con los nuevos requerimientos.

Un salto cualitativo

¿Qué caracteriza el tipo de conocimiento propio del polimodal? Si bien los capítulos de contenidos del "tronco común" o Formación de Fundamento del nivel Polimodal se han comenzado a estudiar en los niveles anteriores, esto no quiere decir que sea lo mismo que antes.

La característica propia del nivel polimodal en este campo es que retoma lo aprendido en los niveles anteriores, que por las características evolutivas del alumno sólo pudo ser planteado desde un conocimiento intuitivo organizado en un conocimiento escolar, y le agrega, ahora que estamos frente a un adolescente con capacidad de abstracción, una reflexión más profunda que le permite introducirse en el conocimiento experto y disciplinario. Así, por ejemplo, si en matemática, hasta la EGB entre otras cosas, se trataba de desarrollar la habilidad de plantear problemas y de resolverlos con una variedad de estrategias, en el Polimodal habrá que profundizar en la capacidad de la matemática para modelizar problemas a partir de su poder de estructuración lógico y de su lenguaje, permitiendo hacer predicciones.

Se trata de dar un salto cualitativo en profundidad y abstracción que completa la formación de la persona y da razón de ser a la necesidad de que toda la población tenga acceso a este nivel.

NIVEL INICIAL	EGB	FGF del POLIMODAL
Matemática	Matemática	Matemática
Lengua	Lengua Lengua Extranjera	Lengua Lengua Extranjera
Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales
	Formación Etica y Ciudadana	Humanidades Formación Etica y Ciudadana
Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales
Tecnología	Tecnología	Tecnología
Expresión Corporal, Plástica y Música	Educación Artística	Educación Artística
Educación Física	Educación Física	Educación Física

> "La Formación General de Fundamento apunta al desarrollo de un núcleo de competencias fundamentales."

La formación de competencias básicas

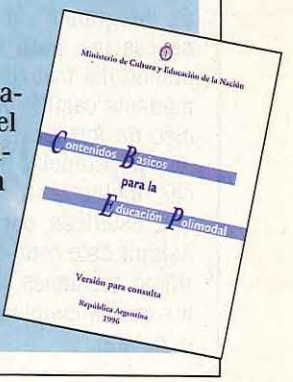
La Formación General de Fundamento tiene por esto un papel central en el nuevo compromiso de la educación que es garantizar la formación experta de las competencias básicas. Se necesita una sólida formación de fundamento por la necesidad del ejercicio de competencias comunes, necesarias para la empleabilidad y para el acceso a distintos campos del saber superior.

Sin embargo, para completar el perfil del egresado del nivel Polimodal, hace falta contextualizar los saberes generales en campos amplios de la realidad. Esto tiene una doble razón: por un lado, sabemos que el aprendizaje es posible sólo si se realiza en un contexto significativo. No todos los chicos tienen los mismos intereses ni las mismas vocaciones. Por otro lado, las diferentes comunidades tienen posibilidades y necesidades concretas a las que se debe atender.

Por esto, las competencias básicas, generales, que se adquieren con la formación de fundamento, se completarán con las que se adquieren en los contenidos orientados. En los próximos números de Zona Educativa se tratarán con más detalle cada una de las orientaciones del Polimodal.

¡PARTICIPE!

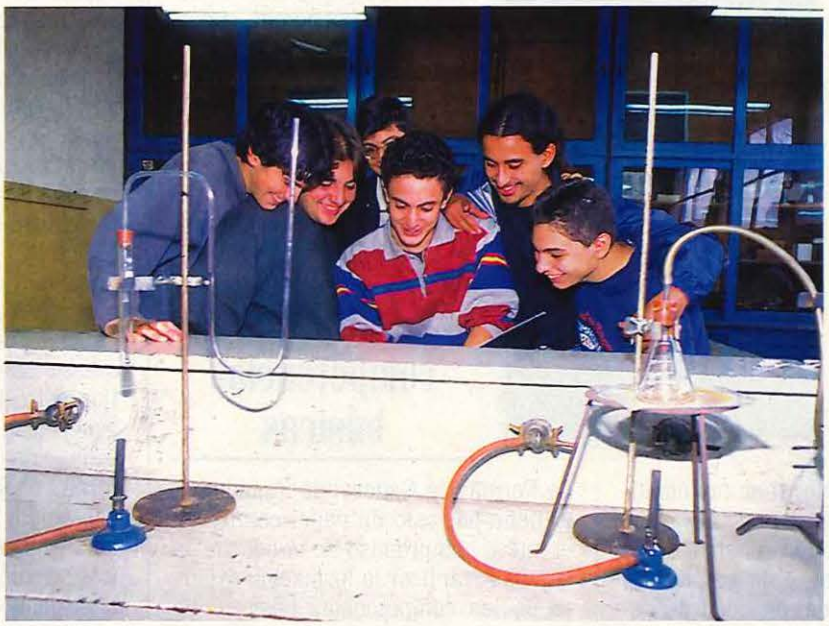
Todas las escuelas secundarias del país han recibido los Contenidos Básicos para la Educación Polimodal en formato libro y disquete. Se esperan, de aquí en más, los aportes de la comunidad educativa, enviados a través de las Direcciones de Enseñanza Media Polimodal, o directamente a la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, para seguir trabajando en su construcción.



LOS DILEMAS DE LA TRANSICIÓN

La nueva educación Polimodal trae consigo muchas dudas sobre su implementación. ¿Cómo adaptarse a las nuevas estructuras, modificar espacios, horarios, materias, sin mantener lo mismo que hasta ahora pero con otro nombre? Éstos son algunos de los dilemas de la transición hacia el polimodal y una aproximación a su debate.

Todo proceso de transformación implica una necesaria tensión entre la realidad actual y una visión de futuro, una imagen, objetivo. Esta necesaria tensión que por un lado puede producir miedo y angustia, por el otro ha permitido lo que algunos autores denominan "tensión creativa" ya que plantea preguntas cuyas respuestas, *provisorias*, posibilitan la creación de los escenarios de la transición.



La Educación Polimodal se propone el desafío de ser polivalente, integrando saberes y capacidades necesarias, para formar parte de un mundo del trabajo, incierto y en permanente cambio. Esto requiere un núcleo de formación para el desarrollo de competencias intelectuales, prácticas, metacognitivas, interactivas, éticas, estéticas, corporales y afectivas. Asumir este compromiso supone identificar tensiones, algunas de las cuales queremos plantear para propiciar el debate.

Mantener lo que fuimos hasta ahora vs. ¿Qué Polimodal seremos?

Muchas de las jurisdicciones y muchas de las actuales escuelas medias se están preguntando qué modalidades van a adoptar ("¿en qué Polimodal nos vamos a convertir?").

Ante esta pregunta y la ansiedad que esto genera, la primera respuesta es mantener lo que fuimos hasta ahora, o sea tender a la homologación de las actuales modalidades con el nuevo Polimodal. Por ejemplo, escuelas comerciales suponen que podrían convertirse en Polimodal con modalidad "Economía y Gestión de las organizaciones" o escuelas de enseñanza técnica se imaginan convertidas en Polimodal modalidad "Producción de bienes y servicios". Esta primera respuesta impide la discusión acerca de las necesidades sociales y empobrece el desarrollo de las posibilidades de la institución.

En necesario pensar desde el actual contexto y prever escenarios futuros, teniendo en cuenta las necesidades y demandas de la comunidad.

Por esto, en el otro polo de esta tensión se encuentra la postura que afirma "no importa lo que fuimos aunque hayamos sido muy buenos en ello, tendremos que ser el Polimodal que nuestra comunidad nos demande".

Nuestra actual estructura de materias y horarios vs. una estructura organizada en espacios curriculares diferentes.

Una de las inquietudes que surge al observar la amplitud de los contenidos propuestos es cómo "meterlos a presión" en la actual estructura de funcionamiento versus la postura que sostiene que hay que cambiar radicalmente el modo de funcionamiento de nuestras escuelas, ya que si no cambia todo, es imposible cambiar algo.

¿Cómo ubicar los contenidos (CBC + CBO+CD) en una estructura de espacios curriculares (áreas, disciplinas, seminarios, talleres, proyectos, entre otras) con una concepción diferente de la distribución horaria acorde con el proyecto educativo institucional?

Pensar este dilema implica considerar la importancia central de la escuela, concebirla como unidad de transformación de la educación.

Las opciones organizativas y de gestión de la institución configuran la estructura y el funcionamiento de ella, y, por lo tanto, facilitan o condicionan el trabajo en el aula.

Pensar en un nuevo modo de organizar el tiempo, la asignación de cursos, la secuencia de los espacios curriculares, la decisión de las experiencias a realizarse dentro y fuera de la escuela y otras decisiones posibilita imaginar una escuela transformada.

Reubicar la actual planta docente vs. ¿qué planta docente es necesaria para la Educación Polimodal?

En este caso la tensión se plantea entre mantener la actual planta con algunas modificaciones o planear estratégicamente una nueva organización docente que posibilite capacitación y acción, en el marco de la Educación Polimodal.

Desde el cómo trabajamos hoy (una situación de trabajo aislado, compartimentado, por espacios curriculares rígidos), pensar cómo construir una escuela abierta, dinámica, con espacios curriculares interactuantes.

Los docentes pueden trabajar en equipo según áreas de competencia, de tal manera que sea posible distribuir los tiempos y los contenidos con una organización pertinente al proceso de enseñanza y aprendizaje, vinculado con el proyecto educativo institucional.

Para ello, se podría pensar en estrategias de capacitación, reflexión y reorganización de las plantas docentes.

Equipar la escuela con "TODO" lo que necesitamos para la modalidad vs, Buscar otros ámbitos formativos (además del escolar) para lograr las competencias deseadas.

Esta tensión pone de manifiesto dos concepciones de la escuela: la escuela como reducto cerrado y único, en el que se producen todos los aprendizajes, o la escuela como una organización en acción que facilita la incorporación de los jóvenes en contextos variados.

Existen experiencias de aprendizaje, en nuestro país, donde la escuela se integra con otros ámbitos: empresas, instituciones intermedias, laboratorios, universidades, organismos gubernamentales, etc.

Este tipo de proyectos posibilitaría poner en juego las competencias adquiridas en contextos sociales y productivos y resignificarlas en el trabajo escolar.

Ajustar el nivel Polimodal a nuestra actual normativa vs. pensar una normativa para propiciar la transformación.

Esta tensión se plantea entre el supuesto de una normativa rígida y la necesidad de adaptar nuestras ideas a la normativa hoy vigente y otro supuesto que entiende la normativa como un producto social dentro de un contexto, que debe repensarse en función de dar marco a la concreción de proyectos discutidos y consensuados.

El funcionamiento actual del sistema educativo está regulado por un conjunto de normas que marcan pautas a seguir en aspectos tales como: la organización escolar, la carrera docente, planes de estudio, equivalencias, certificaciones, etc. Éstas requerirán, necesariamente, modificaciones, adecuaciones y la creación de nuevos instrumentos legales que establezcan criterios orientadores.

Esto sólo puede hacerse a partir de la integración de todos los niveles de trabajo y el análisis del proceso de implementación del Nivel Polimodal.

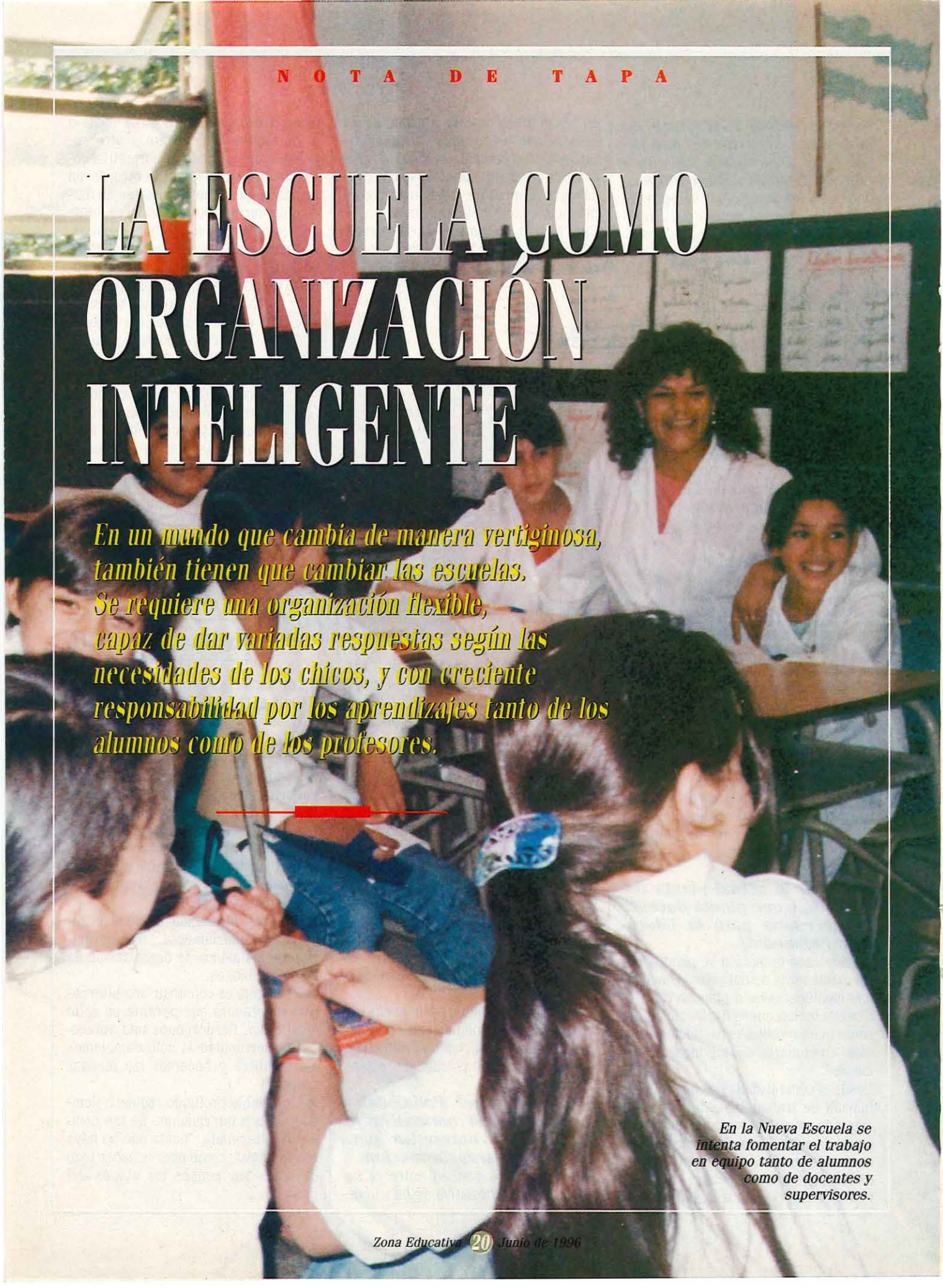
Tiempo de debate

Presentadas estas tensiones, intencionalmente como polos, nos permitimos abrir algunos criterios para su debate:

- Toda institución que cambia debe potenciar sus fortalezas, recuperando su historia, pero articulándola con una imagen objetivo que señala el camino de la transformación.
- La transformación implica generar espacios de acción innovadora, no "remiendos sucesivos".
- La transformación curricular implica, necesariamente, transformación de los modos de organización de las instituciones.
- El desafío es construir una alternativa superadora que permita un salto cualitativo. Perderíamos una valiosísima oportunidad si sólo cambiamos los nombres y hacemos las mismas cosas.
- Un cambio profundo requiere tiempo y etapas intermedias. Es tan nocivo no hacer nada "hasta que no haya condiciones", como querer hacer todo de golpe sin pensar las etapas del proceso.

LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN INTELIGENTE

En un mundo que cambia de manera vertiginosa, también tienen que cambiar las escuelas. Se requiere una organización flexible, capaz de dar variadas respuestas según las necesidades de los chicos, y con creciente responsabilidad por los aprendizajes tanto de los alumnos como de los profesores.



En la Nueva Escuela se intenta fomentar el trabajo en equipo tanto de alumnos como de docentes y supervisores.

El aula es uno de los principalesescenarios de la transformación.

No hay ninguna duda a esta altura de los acontecimientos de que la escuela de hoy debe enseñar otras cosas, incluir urgentemente los avances del conocimiento de esta última mitad del siglo. El problema es que la ciencia (y las necesidades de conocimiento en la sociedad) ha cambiado tanto, que ya no se trata de enseñar nuevos temas. Se requiere un fuerte y total cambio de enfoque de lo que se enseña, y de cómo se enseña. Ya no alcanza con que el alumno salga sabiendo nuevos temas o conceptos. Si no "aprendió a aprender"no podrá insertarse bien en los nuevos trabajos que vayan apareciendo; si no "aprendió a hacer" resolver, gestionar, no tendrá las competencias básicas para desenvolverse en su vida adulta.

Las escuelas que conocimos desde niños fueron estructuradas hace ya doscientos años, cuando se inició el proceso de industrialización, para una sociedad con cambios mucho más lentos que los actuales. Durante mucho tiempo cumplió magníficamente su labor y en la Argentina, gracias a las escuelas de la ley 1420, disfrutamos de sus buenos resultados. Pero esto se perdió. Ahora, para volver a dar sentido a la escuela es necesario llenarla de nuevos contenidos, y este proceso es el que se está transitando con la transformación curricular en marcha. Pero los nuevos contenidos no son nuevos temas, representan un cambio de enfoque, una nueva idea de qué es el contenido a enseñar: conceptos, procedimientos y actitudes y valores. En resumen, se trata de generar competencias.

Enseñar competencias

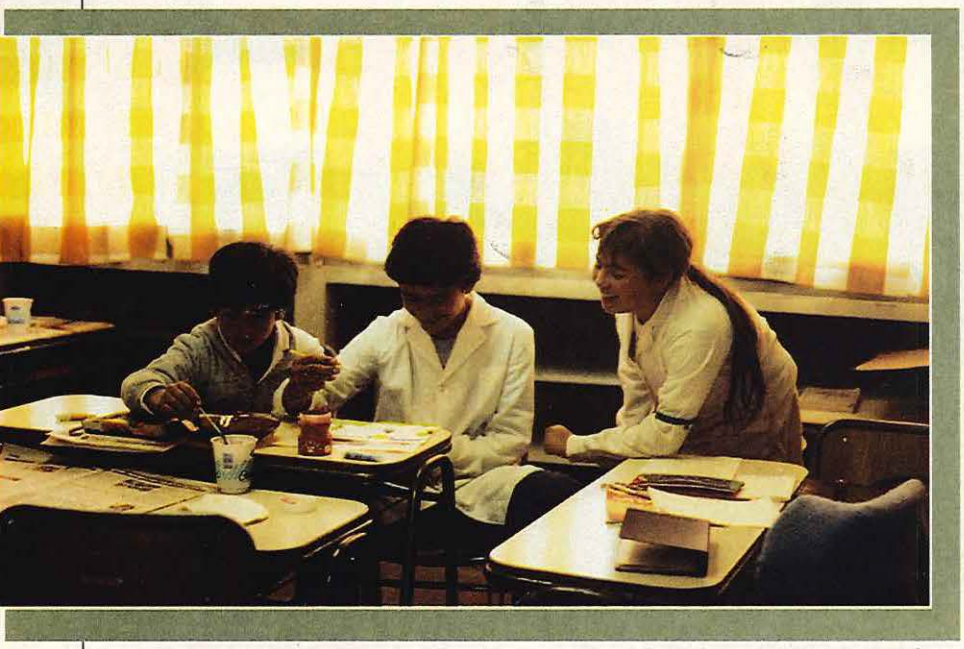
La escuela que conocemos fue pensada para enseñar conocimientos. Las competencias suponen, además de saberes o conocimientos, poder hacer. Una escuela que enseñe competencias debe estar pensada para que los alumnos aprendan a saber, pero también a hacer y a ser.

Durante años hubo en el país intentos de reformas educativas. Se trató de trabajar sobre la formación de los docentes, sobre los programas, o sobre los métodos de enseñanza y hubo -y hay- muchos docentes y escuelas innovadores. Sin embargo, como ninguna de estas iniciativas se dio dentro de un marco de total transformación, no alcanzaron para dar un salto cualitativo que permitiera mover los cimientos básicos del sistema educativo.

Hoy el sistema educativo en su tota-

PRINCIPIOS ORGANIZADORES DE LA NUEVA ESCUELA

- La calidad de los servicios educativos.
- La democracia escolar.
- La eficiencia escolar.
- El protagonismo del aprendizaje.
- La atención personalizada del alumno como instrumento de equidad.
- El protagonismo del alumno.
- La profesionalización y la especialización del personal de la escuela.
- La autonomía de la institución escolar.
- La escuela como unidad operativa del servicio educativo.
- La escuela como unidad de investigación pedagógica y de desarrollo educativo.



lidad necesita ser reformulado. No alcanza ya con perfeccionar lo que se tiene, con hacer más eficiente este modelo de escuela que conocemos.
Hay que pensar otra escuela. Desde la primaria hasta el nivel terciario, hay un modo tipo de organizar las instituciones educativas que debe ser revisado. Es necesario poner en cuestión el tipo de escuela que se necesita lograr para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias.

La escuela inteligente

No se pueden aprender competencias, o sea enfrentar y resolver problemas, si la forma de organizar la tarea no permite practicar diferentes cosas, ejercer distintas actividades. Para el cambio real que necesitamos, además de nuevos contenidos (CBC) se necesitan nuevas condiciones básicas nstitucionales (CBI) que hagan posible el aprendizaje y la enseñanza de las competencias. Ambos aspectos van juntos, y son complementarios. Por esto, CBC+CBI son la transformación. O sea una escuela que enseñe cosas diferentes, pero que también trabaje de manera diferente.
Una escuela organizada desde el eje central de su labor (generar competencias) y comprometida con el crecimiento de todos los que trabajan en ella (directivos, docentes, alumnos). Una escuela que responda a las necesidades de sus alumnos, que pueda hacerse cargo profesionalmente de resolver los problemas educativos de la comunidad que sirve, que tenga capacidad de adaptarse a distintas situaciones. En suma, una escuela con una organización inteligente.
Para avanzar en la concreción de estos aspectos, desde febrero de 1994, el Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI alienta experiencias que permitan pasar de una escuela vaciada de contenidos a una escuela que forme en competencias.

La Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI

Las escuelas "Nueva Escuela" son instituciones que prueban rutinas y prácticas diferentes en relación con los modelos institucionales, la organización y la gestión. Pertenecen a cualquier nivel educativo, desde el inicial al terciario, y atienden cualquier tipo de población, urbana, urbana-marginal o rural. Actualmente trabajan con este programa alrededor de 1.300 escuelas de todo el país. Cada jurisdicción tiene un promedio de cinco escuelas de las llamadas "cabeceras" que, a su vez, están trabajando, con alrededor de entre cinco y doce escuelas de "impacto".
Las escuelas cabecera son aquellas que, de alguna manera, están haciendo punta en este proceso. Son las que han recibido un primer apoyo financiero y una mayor capacitación y que están en condiciones de liderar el

LAS TRANSFORMACIONES EN LA SUPERVISIÓN

1- Integración de los supervisores con sus pares para trabajo en equipo.
2- Elaboración de instrumentos de monitoreo de las escuelas.
3- Mayor acercamiento hacia las escuelas.
4- Involucramiento en el PEI.
5- Transferencia a las escuelas de la capacitación recibida del programa.

trabajo innovador. Son escuelas que se piensan como una organización flexible, cuyos límites no son las cuatro paredes del establecimiento, sino que pueden trascenderlos. Funcionan como centros de recursos de aprendizajes y pueden compartirlos con las otras escuelas de la zona.

En varias provincias este planteo inicial ha sido superado y se ha ampliado el campo de acción y de influencia del programa con la introducción del concepto de "escuelas asociadas". Estas instituciones, si bien no pertenecen al programa ni reciben, inicialmente, los beneficios correspondientes, trabajan asociadas con las escuelas cabecera o de impacto. A estas escuelas, por ejemplo, se las invita a participar de capacitaciones del programa Nueva Escuela o a trabajar con los materiales que éste provee.

Al comienzo del programa, en 1994, cada provincia seleccionó las primeras cinco cabeceras de entre cinco y doce escuelas de impacto, por cada cabecera totalizando unas 35 instituciones participantes designadas, por jurisdicción, para hacer punta en la transformación. Sin embargo, ya hay provincias que han dado un significativo paso adelante. En casos como el de Córdoba, Entre Ríos, Mendoza, Misiones o Santa Cruz, se ha solicitado que la totalidad de las escuelas de la provincia puedan ser "Nueva Escuela", quizá no participando directamente del programa pero expandiendo a todo el sistema las líneas de funcionamiento de él. Se trata de construir, desde la práctica, verdaderas escuelas de la ley 24195.

LAS TRANSFORMACIONES EN EL AULA

1- Mayor protagonismo del alumno.
2- Reestructuración de tiempos.
3- Reestructuración del espacio del aula y apropiación de otros espacios para la enseñanza.
4- Mayor variedad de estrategias de enseñanza.
5- Mayor diversidad en los recursos de enseñanza.
6- Agrupamientos flexibles de alumnos.
7- Agrupamientos flexibles de los docentes.
8- Diversos desarrollos en materia de transversalidad disciplinaria.

Cómo trabaja la nueva escuela

A partir de una concertación inicial con las autoridades provinciales acerca de cuáles eran aquellos aspectos que debían ser prioritariamente modificados, fue formándose un mapa conceptual donde surgió la llamada hipótesis de los tres escenarios. Según ésta, para que la transformación sea realmente estructural y radical y no una mera reforma o modificación, es necesario trabajar en forma conjunta en lo que son los tres escenarios del sistema educativo: el aula, la institución escolar y el sistema inmediato, que es el de la supervisión.

Las condiciones básicas institucionales (CBI)

El programa trata de encontrar las nuevas CBI básicamente a través de la modificación de los tiempos institucionales, de los espacios y de los agrupamientos de las personas.

Saber cuáles son los recursos con que cuentan las escuelas permite potenciarlos de una manera efectiva.

Dentro de las modificaciones de los espacios nuevos en el aula,se trabaja también en los nuevos ordenamientos.

¿Qué quiere decir esto? Cada escuela participante propone sus experiencias en torno a estos tres ejes. Dentro de los aspectos que tienen que ver con la organización del tiempo, aparece una idea central: la de tiempo institucional, en el cual tanto los alumnos como los docentes se ocupan de "hacer" cosas, ya sea trabajando en acciones o actividades que hacen a la vida misma de la institución escolar, gestionando proyectos, o colaborando en tareas de diferente índole y complejidad. Un docente puede encargarse de preparar clases o atender a alumnos por temas específicos; los alumnos pueden desarrollar tareas en la comunidad o trabajar en las estadísticas de la escuela, en la preparación de actividades institucionales, dar una mano a otros alumnos o ayudar a reparar materiales didácticos.

Dentro del segundo eje, que se refiere al uso y la administración de los espacios, se encara su reformulación. Se trata de encontrar otros espacios para el aprendizaje, además del aula, entendiendo a la escuela toda como recurso para el aprendizaje. Empieza a aparecer, también, la idea de que se pueden capitalizar las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela.

El tercero de los aspectos tiene que ver con los agrupamientos, tanto de los alumnos como de los docentes. Repensar el número de alumnos por clase, o poder hacer que la unidad de trabajo no sea siempre el grado sino que pueda haber distintos agrupamientos como, por ejemplo, clases diferentes en pequeños grupos de un grado o, por el contrario, clases conjuntas de varios grados, o una clase "frontal" mezclada con distintas actividades en el aula donde los alumnos formen variados equipos de trabajo.

> "Para poder generar procesos de aprendizaje en los alumnos, la institución también tiene que pensar cuáles son sus posibilidades de aprender."

Estos conceptos también se aplican a la labor de los docentes. Se trata de que, por ejemplo, no sea siempre el mismo docente el que está a cargo de la clase sino que puedan trabajar dos maestros en pareja, que pueda haber cruces de docentes de distintos grados. Otro aspecto incentivado es el de la formación de equipos de trabajo docente, con los que puedan también trabajar fluidamente los directores. A través del trabajo en equipo entre docentes y directores se fomenta y facilita el que se planteen y se lleven a cabo múltiples proyectos dentro de la escuela a cargo de diferentes actores. En este caso la idea es que no sean siempre los mismos los responsables de las tareas, pero que haya una clara delimitación de tareas y de proyectos específicos.

La gestión escolar

Para llevar a la práctica con éxito estas propuestas es necesario una gestión escolar acorde. Esto implica, entre otras cosas, la necesidad de una reformulación de los roles directivos de la escuela. Ya no alcanza con un director que pueda simplemente administrar o conducir algunos procesos de los que se dan en una escuela, sino que se hace necesario un director que pueda también estar atento a las demandas de la comunidad y de su institución en relación con la capacitación, con las nuevas tecnologías, o con aquello que se necesita y no se tiene.

En esta área se está trabajando con un concepto de gestión integral, donde no están disociados los aspectos de gestión administrativa y los de gestión pedagógica. Hay una larga tradición de separar estos aspectos, y todo lo

ALCANCE DEL PROGRAMA NUEVA ESCUELA ARGENTINA PARA EL SIGLO XXI

- **23 jurisdicciones y MCBA**
- **1.355 escuelas**

- **191** cabeceras
- **1.164** impacto

- **33.761** docentes
- **393.647** alumnos

- **75%** jornada simple
- **25%** jornada completa

- **20%** nivel Inicial
- **47%** nivel Primario
- **33%** nivel Medio

- **49%** urbanas
- **40%** rural
- **11%** urb. periférico

TRANSFERENCIAS

Efectivizadas	$ 2.181.599
A transferir	$ 2.390.000
Total	$ 4.571.599

que tiene que ver con la información o con los "papeles" no aparece reflejado con una significación pedagógica. Es muy común escuchar a los directores decir que están muy sobrecargados de tareas administrativas, reflejando que, de alguna manera, no aparece esta necesaria articulación entre la dimensión administrativa y lo que debería ser una gestión integral.

En relación con la gestión escolar se están manejando básicamente dos herramientas. Una es la gestión por resultados, es decir la idea de una institución comprometida con sus resultados de aprendizaje, con sus logros concretos. La otra son los proyectos educativos institucionales (PEI), que han dado buenos resultados en relación a varios aspectos. Los proyectos han servido para, por ejemplo, poder mover la dinámica institucional, ayudar a tener claro hacia dónde quiere ir cada institución, cuáles son sus principales problemas para poder llegar a ese lugar, saber cuáles son sus fortalezas en las que le convendría apoyarse para poder superar sus dificultades, saber con quién cuenta, hacer una buena delegación de tareas.

El proyecto institucional, cuyo corazón debe ser el proyecto curricular, termina convirtiéndose, en cierta forma, en la vida misma de la escuela, es la oferta académica y cultural que esa institución hace a su comunidad.

A partir del sistema de trabajar con escuelas cabecera e impacto se profundiza también la necesidad de avanzar en otra de las líneas del programa, que es la idea de que las escuelas no pueden seguir trabajando aisladas. Para ello se utiliza una línea de redes interinstitucionales, donde no solamente se articulan las escuelas sino que también se las conecta con otro tipo de instituciones como universidades, organizaciones no gubernamentales, sindicatos, empresas, etc.

En relación con esto, es interesante ver los logros que se han obtenido al vincular a las escuelas con, por ejemplo, institutos de formación docente. En varias provincias se han dado experiencias en las que alumnos de profesorados están trabajando en las escuelas del programa, abriendo espacios para la aplicación de innovaciones en los institutos y permitiendo, por otro lado, la incorporación a la escuela de nuevos actores que no pertenecen a ella y que están dinamizando la vida institucional (ver página 40).

LAS TRANSFORMACIONES EN LA INSTITUCIÓN

1- Mayor protagonismo del alumno.
2- Conformación de grupos de trabajo.
3- Mayor apertura hacia la comunidad.
4- Mejoramiento de los vínculos personales y de la circulación de información.
5- Acciones de escuela cabecera con escuelas de impacto.
6- Desarrollo del PEI (Proyecto Educativo Institucional).
7- Capacitación en servicio.

El rol de los supervisores

Dentro del programa, resulta fundamental que los directores y los docentes no estén solos en este proceso de transformación. Es por eso que el supervisor se transforma en un actor fundamental y su rol dentro del sistema y su forma de trabajar también son objeto de nuevas propuestas. En este marco es necesario abandonar la idea de que cada supervisor tiene su "feudo", su grupo de escuelas, con las que trabaja de determinada manera, sin relación con lo que sucede bajo la órbita de otros supervisores. Al abrir este campo, se piensa en un supervisor que no sólo controle, o que controle lo menos posible, sino que pueda asesorar, acompañar o favorecer procesos, mediar y generar otro tipo de relación pedagógica con sus directores.

Los supervisores también están trabajando en equipo, ya que saliendo de su aislamiento e interconectándose es más fácil que puedan detectar y potenciar las demandas en relación a capacitación, contenidos, etc. Por otro lado, esto también va a permitir saber cuáles son los recursos que estas escuelas tienen y cómo potenciarlos de una manera efectiva, para que no queden limitados a una sola institución. Si, por ejemplo, una escuela tiene un mayor nivel de capacitación en determinada área o posee, a lo mejor, un laboratorio bien equipado, podrá considerarse la posibilidad de detectar la presencia de personas que puedan dar capacitación a docentes de otras instituciones de la misma región.

La escuela de la ley 24.195

Llegado este punto es importante aclarar que el "Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI" no es una experiencia piloto. No se trata de escuelas en las que se prueban experiencias sólo mientras dure el financiamiento. A través de la estrategia de trabajar conjuntamente en los distintos escenarios y ámbitos que conforman el sistema educativo argentino se apunta a no repetir hechos pasados en los que este tipo de intentos no han trascendido de las experiencias pasajeras y aisladas que no lograron extenderse a la totalidad del sistema en su conjunto. En este sentido es interesante recordar que se trata de generar la escuela de la Ley 24.195 y que ya hay varias provincias que tienen a todas sus escuelas participando del programa.

La idea de fondo es la de una escuela inteligente, que pueda aprender de sus propios errores. Porque si en una institución los únicos que tienen la posibilidad de aprender son los alumnos, sus prácticas y sus rutinas comienzan, de a poco, a limitarse y anquilosarse. Puede decirse que en esta nueva escuela no son sólo los chicos los que aprenden, sino que también pueden aprender los docentes, los padres y la organización misma, cumpliendo con una de las líneas principales del programa: para poder generar procesos de aprendizaje en los alumnos, la institución también tiene que pensar cuáles son sus posibilidades de aprender. ♦

SUSANA DECIBE

"LAS CONDICIONES SE CREAN, NO SE ESPERAN"

La licenciada Susana Decibe es la primera ministra en un gobierno argentino. En este reportaje con ***Zona Educativa*** *repasa los puntos claves que contemplará en su gestión al frente de la cartera educativa.*

La transformación educativa tiene varias aristas y muchos planteos requieren respuestas inmediatas. En esta entrevista, Susana Decibe habla, entre otros temas, sobre los cambios en su órbita desde 1993, las metas a cumplir durante el resto de este año y el examen de terminación del secundario.

P: En general, se piensa que un cambio tan profundo como el que se está promoviendo a partir de la Ley Federal lleva mucho más tiempo que los años que faltan hasta el 2000 y se dice, además, que no están dadas las condiciones para su cumplimiento.

R: En mi respuesta, pondré el énfasis en dos aspectos: primero, sobre la elección del momento para realizar cambios profundos. Hemos agotado en la Argentina todos los modelos y formas de elaborar diagnósticos. Mientras los sigamos haciendo, los docentes en las escuelas continúan solos haciendo lo que pueden y como pueden. Por lo tanto, hay que recuperar tanto tiempo perdido y hacer ya. Gracias a esta decisión se han realizado más de 7.000 obras de infraestructura, distribuido 7 millones de libros de texto, miles de docentes comenzaron su capacitación, existen hoy sistemas de evaluación nacional y de información y estadística educativa, se ha desarrollado la Red Federal de Formación Docente Continua, elaborado los Contenidos Básicos Comunes, entre otras cosas. Todas estas acciones van creando las condiciones para la transformación del sistema y significa que el proceso ya comenzó, pues las condiciones se crean, no se esperan.

El otro aspecto importante que ver con la necesidad de no caer en el escepticismo frente al cúmulo de aspectos a cambiar. Si bien todo es importante, no es posible hacer todo al mismo tiempo. Es imprescindible establecer una secuencia, priorizar y respetar un ritmo de avance con metas claras. La gradualidad tiene que ver con la dimensión temporal y con las condiciones que se van creando para el cambio. Los argentinos hemos recuperado la posibilidad de pensar en el futuro; debemos ahora aprender a priorizar, fijar metas y cronogramas y cumplirlos.

P: Pero no todas las provincias están en las mismas condiciones para avanzar al mismo tiempo. ¿No cree que ese hecho creará mayores diferencias entre quienes viven en una y otra provincia?

R: Es cierto; las provincias son todas distintas y atraviesan diferentes situaciones, sobre todo financieras. Antes de la sanción de la Ley Federal, antes de que comenzara este proceso de transformación, eran más diferentes aún ya que ni siquiera pensaban juntas y menos trabajaban juntas para construir un sistema educativo de base equivalente. Y dentro de cada provincia, dentro de la misma Capital, Federal existían y aún existen tantas calidades diferentes de servicios educativos como poblaciones de distintas condiciones sociales y económicas podríamos diferenciar. La gradualidad de aplicación de todos los cambios y la meta del año 2000 tiene en cuenta esta diversidad y cómo corregir sus aspectos negativos.

Aún más; existen provincias que el

COMO EMPEZAR A APLICAR LA LEY 24195

RESOLUCIONES 41/95 Y 43/95 DEL CONSEJO FEDERAL

Son los docentes, a quienes va dirigida de manera principal Zona Educativa, los protagonistas centrales del cambio que se está gestando en las escuelas. Esta transformación debe ser un proceso masivo en el que todos intervengamos. Así lo han entendido los ministros de educación de todas las provincias, a través de las Resoluciones 41/95 y 43/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Estas resoluciones, acordadas por todas las jurisdicciones sin excepción, señalan cuáles son los primeros pasos a dar. Vale la pena, por esto, que todos las conozcamos.

Buenos Aires, 22 de Junio de 1995
Resolución N° 41/95 C.F.C. y E.

VISTO:

Las facultades conferidas por el Artículo 66° Inciso a) de la Ley 24.195 y la necesidad de avanzar en acuerdos marcos para la aplicación de la misma;

LA XXIII ASAMBLEA EXTRAORDINARIA DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION CELEBRA EL SIGUIENTE:

ACUERDO PARA LA APLICACION DE LA NUEVA ESTRUCTURA ACADEMICA

A. CERTIFICACIONES

Resulta pertinente que los establecimientos que comiencen a trabajar en las diferentes etapas de la transición, emitan certificaciones de aprobación de los niveles de la nueva estructura académica cuando hayan cumplido todas las etapas correspondientes.

De acuerdo con esta secuencia se mantendría la certificación del sistema anterior hasta que se ponga en práctica la nueva estructura obligatoria.

En los casos que se anticipen, las jurisdicciones podrán otorgar un certificado al terminar séptimo grado y otro al finalizar "noveno".

B. NUEVOS ESTABLECIMIENTOS

A partir del ciclo lectivo 1996 la creación de nuevos establecimientos escolares estatales y privados tendrán que ajustarse a la nueva estructura académica del sistema educativo argentino y a la flexibilidad acordada para su aplicación.

C. CREACION Y MODIFICACIONES DE PLANES

A partir del ciclo lectivo 1996 los nuevos diseños curriculares de todos los niveles se ajustarán a los acuerdos interjurisdiccionales sobre la estructura académica y los plazos para su aplicación y a los Contenidos Básicos Comunes, adecuando su aplicación al cronograma establecido jurisdiccionalmente.

D. EQUIVALENCIAS DE ESTUDIOS

En razón de que durante un período coexistirán la antigua estructura con la nueva, se acuerda que reconozca la equivalencia de ambos:

ESTRUCTURA LEY 24.195	ESTRUCTURA ANTERIOR
1° año EGB 1	1° grado primario
2° año EGB 1	2° grado primario
3° año EGB 1	3° grado primario
4° año EGB 2	4° grado primario
5° año EGB 2	5° grado primario
6° año EGB 2	6° grado primario
7° año EGB 3	7° grado primario
8° año EGB 3	1° año secundario
9° año EGB 3	2° año secundario
1° año POLIMODAL	3° año secundario
2° año POLIMODAL	4° año secundario
3° año POLIMODAL	5° año secundario

Nota: A los efectos de la certificación, el primer año de la EGB equivaldrá al primer grado de la escuela primaria y así sucesivamente hasta el quinto año de la secundaria.

E. REORGANIZACION INSTITUCIONAL

Para poder garantizar el proceso de transformación, se acuerdan los siguientes aspectos a cambiar en las instituciones:

1. Gestión.

Formulación del proyecto institucional. Autoevaluación institucional en relación con las competencias de los alumnos y las metas del proyecto institucional. Documento escrito sobre qué se espera de los alumnos al final del año, grado por grado, con comunicación a los padres. Debe posibilitar la evaluación de la tarea propuesta a fin de año.

2. Organización institucional.

Que facilite la participación de los docentes en el proyecto pedagógico.

3. Trabajo institucional de los alumnos.

Organización de equipos de trabajo de alumnos. Estos podrán ocuparse de tareas relacionadas con contenidos curriculares (investigación, talleres, etc.); tareas vinculadas con la gestión administrativa; convivencia; organización de eventos; y temas similares.

4. Aula flexible.

Adaptar la distribución de tiempos y espacios de acuerdo con las necesidades de las distintas actividades de aprendizaje.

Por ejemplo: Aula organizada para diferentes actividades, lectura, ciencia, matemática, arte, computación, etc., con múltiples posibilidades de articulación.

5. Inclusión progresiva de los CBC.

Inclusión progresiva (a determinar por cada establecimiento) de los contenidos nuevos de los CBC.

6. Procesos orgánicos de participación.

Consejos de convivencia de aula, de escuela.

Relaciones participativas con la comunidad.

Informar a la comunidad la evaluación total del proyecto institucional.

En esta perspectiva, una institución podría considerarse en proceso de transformación cuando se encuentre aplicando estos criterios.

Ello no excluye que desde 1996 todas las escuelas puedan iniciar acciones en relación con algunos de ellos.

Se aconseja que cada jurisdicción realice el reordenamiento jurídico institucional necesario para llevar a cabo estos acuerdos.

RESOLUCIÓN Nº 43/95 C.F.C. y E.
BUENOS AIRES, 11 de OCTUBRE DE 1995

VISTO:

La Resolución Nº 41/95 C.F.C. y E. y ,

CONSIDERANDO:

Que la aplicación de la nueva estructura del sistema educativo requiere de decisiones comunes entre las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires que profundicen los acuerdos de dicha Resolución;

Por ello,

LA XXIV ASAMBLEA EXTRAORDINARIA DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION

RESUELVE:

ARTICULO 1º.- ASPECTOS NORMATIVOS:

1. Se dictará una norma provincial fijando la aplicación de la nueva estructura, con la secuencia anual de gradualidad de la implementación.

2. Durante la etapa de transición establecida en la Resolución Nº 30/93 C.F.C. y E. y el Pacto Federal Educativo (11/09/94), no será requisito previo para el ingreso a la Educación General Básica la presentación del Certificado de Asistencia a la sala de 5 años.

Se arbitrarán los medios para que, progresivamente, se universalice su cumplimiento, tanto de parte del sistema educativo como de las familias.

Se acuerda una fórmula de certificación única en todo el país, la que figura en el Anexo I.

3. Se adaptará la documentación de uso corriente, en aquellos tramos del sistema en los cuales se está aplicando la nueva estructura, a las denominaciones que fija la ley.

El mínimo nacional de documentación homogénea incluirá:

- La nomenclatura en el Registro de Inscripción de los cursos en los que se aplique la nueva estructura.
- La nomenclatura en el Boletín de Calificaciones de los cursos en los que se aplique la nueva estructura.

La nomenclatura a adoptar es la acordada en la Resolución Nº 41/95 CFCyE, que figura en el Anexo I.

ARTICULO 2º.- REORGANIZACION DEL SISTEMA EDUCATIVO:

La transformación educativa en marcha requiere la organización de diferentes espacios y tiempos de la estructura escolar que incluye tanto los contenidos como la propia gestión educativa.

- La institución escolar:

- realizará una evaluación inicial para identificar las competencias de los alumnos/as.
- producirá en el marco de la inclusión progresiva de los CBC, un documento escrito con indicadores de logro de los alumnos/as año por año, en los tramos del sistema educativo incluidos en la transformación, y en los temas considerados prioritarios para el año en curso.
- establecerá indicadores para el seguimiento de los logros a lo largo del ciclo lectivo.
- definirá y concretará una comunicación sistemática, periódica y efectiva con los padres.

- Los directivos/as:

- promoverán la participación y el compromiso creciente de todos los docentes de la institución, para alcanzar las metas programadas.
- planificarán con los docentes la distribución del tiempo escolar flexibilizando su uso en relación con:

a) el tiempo real que requieren los aprendizajes según su especificidad, grado de complejidad, edad de los alumnos y otras variables; **b)** los momentos y modos para la recreación.

- incrementarán el uso efectivo de la información existente en la escuela, incluyendo la lectura permanente de los indicadores cualitativos y cuantitativos establecidos para el seguimiento de la marcha del proyecto pedagógico institucional.
- participarán de reuniones periódicas y sistemáticas con los otros directivos/as de la zona, según la organización de cada provincia.

- El docente de aula:

- favorecerá el aprendizaje interactivo aplicando tres criterios:

a) Primer criterio: se ampliará la definición de "aula", entendiéndola como un *centro de recursos para el aprendizaje.*

A modo de ejemplos:

• Incluir alternativas como "aula o área de matemáticas, ciencias,..." y otras.
• Organizar áreas de trabajo en el aula, distintas y cambiantes, dando prioridad al área de Tecnología, en los casos que resultara posible.

b) Segundo criterio: el salón de clases tendrá una organización flexible.

Para ello es necesario reestructurar el espacio del aula a fin de facilitar en los alumnos/as la generación de distintos abordajes para acceder al conocimiento, tales como diferentes fuentes de información, desarrollo de actividades alternativas, y otros.

A modo de ejemplo, se incluirán estructuras espaciales que permitan movilizarse, jugar, apartarse, agruparse, construir, leer, estudiar, investigar, etc.

c) Tercer criterio: se garantizará la utilización del aula por distintos usuarios/as, de la misma institución o de otras instituciones.

A modo de ejemplo:

• Organizar un día (una hora, medio día, etc.) por semana en que los alumnos/as de diferentes cursos o secciones trabajen con agrupamientos de diferentes edades, en actividades planificadas institucionalmente.
• Acordar con instituciones próximas, del mismo o de otro nivel educativo, actividades conjuntas de alumnos/as, de cursos que pueden ser paralelos o diferentes, planificadas interinstitucionalmente.

- *Los supervisores:*

• organizarán y coordinarán reuniones sistemáticas y periódicas con los directivos/as de su zona para el seguimiento de la aplicación de la Ley.
• acordarán indicadores que permitan identificar las instituciones escolares con mayores problemas de aprendizaje.
• efectuarán asistencia técnico-pedagógica a las instituciones escolares, y particularmente a aquellas que presenten mayores dificultades.

Todos los criterios incluídos en este punto son sustantivos para la transformación del sistema educativo.
Es deseable, que las actividades que impliquen cambios organizativos, vayan adoptándose también de manera paulatina en todos los cursos y en todas las instituciones escolares del país.

ARTICULO 3°.- CRITERIOS COMUNICACIONALES CON LA COMUNIDAD:

La familia:

• será informada al comienzo del año escolar, sobre los logros específicos que se espera que alcancen sus hijos/as al finalizar el ciclo lectivo.
• será informada periódicamente sobre los avances y dificultades en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as.
• percibirá cambios en la dinámica del trabajo cotidiano de sus hijos/as, por ejemplo:

a) sobre pautas de interacción variadas: diferentes posibilidades de desplazamiento de los alumnos/as en la escuela, reorganización del trabajo en el aula, diferentes formas de acceder a la información en distintos lugares de la escuela o fuera de ella, y otros.

b) en relación con las actividades de los alumnos/as estarán a cargo de uno o más docentes simultáneamente, integrarán grupos de diferente número, edad, procedencia, etc.

• advertirá, en los documentos oficiales que reciba (Boletín, Libreta, etc.) , la denominación correspondiente a la nueva estructura.
• será convocada a participar activamente para el logro de las metas previstas por la institución escolar, en el marco de los Títulos VII y VIII de la Ley 24.195.

RESOLUCION N° 43/95 C.F.C. y E.
ANEXO I

A: En relación a la fórmula de certificación prevista en el punto N° 2 de la temática referida a "aspectos normativos" el modelo propuesto es:

Certifico que ..... cumplió el último año del Nivel Inicia (Ley 24.195)

B: La nomenclatura señalada en el punto 3. de la temática referida a "aspectos normativos" acordado en la Resolución N° 41/95 C.F.C.yE. es la siguiente:

Para primer ciclo EGB	1° año EGB 1 - Ley 24.195
	2° año EGB 1 - Ley 24.195
	3° año EGB 1 - Ley 24.195
Para segundo ciclo EGB	4° año EGB 2 - Ley 24.195
	5° año EGB 2 - Ley 24.195
	6° año EGB 2 - Ley 24.195
Para tercer ciclo EGB	7° año EGB 3 - Ley 24.195
	8° año EGB 3 - Ley 24.195
	9° año EGB 3 - Ley 24.195

año pasado han tenido dificultades para pagar los salarios, de todos los trabajadores, no sólo de sus docentes, y ello ha significado situaciones sumamente delicadas. Sin embargo, se trató de continuar trabajando para que no se ocasionaran aun mayores daños.

P: ¿Cuáles serán las metas a cumplir en 1996?

R: Este año se completará la elaboración de los diseños curriculares de cada jurisdicción, del Nivel Inicial y de la EGB1 y EGB2 para que en todas las escuelas en 1997 los docentes puedan trabajar con este material. Para acelerar este proceso se organizó una estrategia que permitirá el avance de todas las provincias al mismo tiempo. Se trata de seminarios de trabajo cooperativos donde todos llevan sus propios recursos humanos y bibliográficos, coordinados por el Ministerio nacional. Se realizó el primero en Córdoba, durante dos semanas, y se hará otro en septiembre, con el que se espera terminar este proceso.

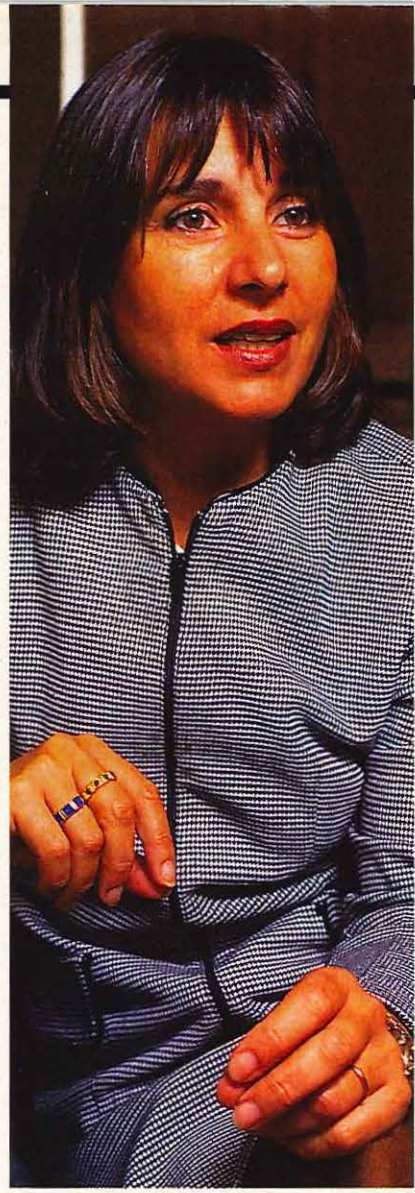
También este año deberíamos aprobar los Contenidos Básicos Comunes del Nivel Polimodal y de la formación docente, los que están circulando por todo el país.

Además cada provincia deberá tomar sus propias decisiones con respecto al tercer ciclo de la EGB, dónde y en qué casos conviene que funcionen los tres ciclos juntos, cuándo es posible o conveniente que el tercer ciclo se desarrolle junto con la futura oferta del Polimodal; en fin, hacer casi una reingeniería de escuelas, espacios, distribución de docentes y matrícula que atienda uno de los mayores desafíos que estableció la ley: dar más educación, de mejor calidad y durante más tiempo a quienes hoy no ingresan o fracasan en su escolaridad secundaria.

La respuesta al abandono

P: ¿Usted piensa que esta estructura de ciclos solucionará el problema del alto índice de abandono que presenta el actual sistema educativo en la escuela secundaria?

R: Por supuesto. Cuando el Consejo



Federal de Educación, en uso de una de las facultades que le confiere la Ley Federal, estableció los tres ciclos de tres años cada uno para organizar la Educación General Básica y su aplicación flexible, tuvo en cuenta estos datos del sistema que, aunque aún no se habían medido con precisión como lo fue a partir del censo, se sabía de la alta deserción en los primeros años del secundario. Tener en cuenta estos datos significó -primero- identificar la población a atender, su edad y sus necesidades educativas, pensar luego en una oferta que realmente signifique una transición entre la educación estrictamente primaria (EGB1 y EGB2) y el nivel Polimodal. El tercer ciclo será educación secundaria por los temas que abordará y por el perfil de los docentes que se desempeñarán en él, pero será, como ciclo, el primer nivel de complejidad dentro de la educación secundaria. Pensarlo en términos de transición significará organizarlo con menos cantidad de materias pero desarrolladas con mucha más profundidad, atendiendo la problemática y características de la edad que asiste, priorizando contenidos, sobre todo porque se estarán atendiendo jóvenes que tal vez no continúen en la escuela y hay que asegurarles, sin dudas, una formación de fundamento muy sólida. Este ciclo podrá articularse con módulos de formación preprofesional cuando haya interés en la comunidad de desarrollarlos. Recordemos que la meta antes del año 2000 es escolarizar a todos los chicos y chicas que pertenecen a esta franja de edad y hoy no están o abandonan el sistema, junto con el cumplimiento de la obligatoriedad del Nivel Inicial (cinco años), y en total son más de 500 mil.

P: ¿Es decir que ni pensar por ahora en hacer universal la escolarización en el Nivel Polimodal?

R: Podría ser una excelente meta a cumplir. En ese caso habría que sumar 781.718 jóvenes entre 15 y 17 años que están fuera de la escuela. No caben dudas de que la mayor democratización y equidad del sistema educativo se sustenta en ampliar la base del mismo, y hoy para asegurar una sociedad integrada, la base del sistema educativo implica educación primaria y secundaria completas. Ocurre que los 3.000 millones de pesos comprometidos por la Nación en el Pacto Federal Educativo serán para atender el cumplimiento de la escolaridad obligatoria que fija la ley, es decir, sala de cinco años y EGB completos, financiando las inversiones en equipamiento, infraestructura y capacitación docente, así como la elaboración e incorporación en las escuelas de los nuevos contenidos. Cumplida esa meta, habría que pensar en financiar la universalización del Polimodal.

P: Ud. habló de la inversión de la Nación en infraestructura, equipamiento y capacitación docente. ¿No cree que si no hay mejores salarios para ellos es imposible pensar en mejorar la educación?

R: En el Pacto Federal Educativo se fijaron las obligaciones de la Nación y de las provincias y municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. Las de la

Nación ya las detallé y están representadas en términos cuantitativos en los 3.000 millones de pesos. Las provincias, según los términos del mismo pacto, deberán realizar esfuerzos para mejorar la utilización de los recursos de que disponen y todo ahorro posible asignarlo a la mejora gradual de las condiciones de trabajo de los docentes. Por supuesto que además pueden tomar decisiones de incremento presupuestario, si lo entienden necesario y posible. Ocurre que el pacto refleja y se hace cargo de la limitada disponibilidad de recursos en un momento en que los mismos deben generarse a partir del incremento de la riqueza vía mayor productividad y no vía inflación, es decir, emisión de moneda sin garantía real. En ese marco, uno de los primeros recursos a obtener vendrá por mejoramiento del gasto y, seguramente, siempre podemos hacer mejor el trabajo, administrar mejor y ahorrar para reinvertir en el mismo sector.

Además, hemos encontrado junto con los ministros provinciales una estrategia para salir del círculo perverso que se generó respecto al sistema educativo y los salarios docentes. Es difícil obtener más dinero para educación cuando no se transparenta y observa la productividad del dinero que se invierte. Salir de esa trampa significa recuperar la calidad de la oferta educativa, asegurar niveles de equidad creciente y mejorar el profesionalismo de los docentes. La rejerarquización social del trabajo docente en el marco de una escuela llena nuevamente de contenidos significativos será el camino para la mejora gradual de los salarios. Es parte del mismo proceso.

P: ¿Entonces usted dijo o no dijo que se podía vivir dignamente con un salario docente?

R: Respecto a esa frase poco feliz que me atribuyen yo expresé que me parecía una burla para quienes viven con escasos recursos la supuesta condena de los estudiantes de la FUA. Al contrario, dije que, habiendo vivido muchas veces con escasos recursos, y no siendo mi actual situación, esperaba tener la dignidad con la que sobreviven muchos trabajadores con escasos salarios.

El examen final

P: Otro tema polémico de estos días fue el anunciado examen de terminación del nivel secundario o futuro Polimodal. ¿Se está avanzando en esta dirección?

R: Estamos viviendo un proceso de recuperación de la calidad de los servicios que brinda la escuela. Ese proceso significará incorporar en todas ellas, estén donde estuvieren, nuevos contenidos básicos comunes, más allá de las diferencias locales y regionales que cada jurisdicción le imprima. En este proceso, todos sabemos su complejidad, las adaptaciones graduales, las condiciones que deben irse creando para su concreción. Por lo tanto, cuando pensamos en incorporar una prueba que certifique los logros de los alumnos a la salida del Nivel Polimodal, estamos hablando de comenzar cuando ésas condiciones de base hayan sido creadas para todas las escuelas del país, nunca antes. Pero para adoptar una herramienta como esa, es imprescindible comenzar a trabajar en su construcción desde ahora. Además, el Consejo Nacional de Educación Superior, integrado por académicos argentinos de renombre, como Abbate, Agulla, Añon, Cantini, Cassano, Chudnovsky, de Imaz, Floria, Klimovsky, Martínez Paz, Mignone, Piñeiro, Pugliese, Rojas Mayer, Rolandi, Tedesco y Tenti Fanfani, en un dictamen unánime, le pidió al Ministerio de Cultura y Educación en noviembre de 1994 establecer una prueba de este tipo, voluntaria, para quienes deseen ingresar en la universidad, más allá de la política de ingreso que por su parte adopte esa casa.

Personalmente, pienso que es más equitativa una prueba aplicada a todos los egresados, sigan o no estudios superiores, pues fija un perfil a lograr por todos. La escuela, el sistema, deberá trabajar para garantizarlo, para que todos sus alumnos lo puedan alcanzar y no será excluyente pues los estudiantes podrán darlo tantas veces como fuera necesario hasta lograr su aprobación. No hay dudas, de que una herramienta como ésta sumada a una escuela llena de contenidos, de conocimientos que nos sirvan, le dará enorme significado a la escolaridad de este nivel.

De todas formas, se generarán los necesarios escenarios de trabajo para concertar medidas como ésta y otras que se entienda sirvan para fortalecer una cultura centrada en el esfuerzo y la superación personal y social.

P: ¿Esto tiene que ver también con las famosas 4 horas de estudio en casa de las que usted habló?

R: Por supuesto. Pero fíjese que dije algo tan obvio como que la escuela sola no puede, si en casa no se estudia. Salvo que alguien haya inventado algún método nuevo y sumamente revolucionario que desconozco, las horas de lectura y estudio individual que garantizan buenos resultados de aprendizaje, no se han podido aún reemplazar con nada. La escuela y sus docentes tienen la obligación de distribuir conocimientos, de enseñar; los alumnos y alumnas, la de estudiar. Vaya haber llegado a ministra para decir tantas obviedades. Pido perdón a mis colegas docentes. ♦

EMMA CASTELNUOVO

Emma Castelnuovo es especialista en didáctica de la matemática y fue invitada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en el pasado mes de abril para dictar un seminario basado en sus investigaciones, reflejadas en su último libro "Pentole, ombre, formiche: in viaggio con la matematica", de reciente publicación en Italia, su país de origen. **Zona Educativa** *estuvo con ella durante su visita a la Argentina.*

Emma Castelnuovo enseña matemática en la prestigiosa "Scuola Media Tasso" de la ciudad de Roma, en Italia. Es reconocida mundialmente por sus trabajos de investigación científica en el campo de la enseñanza de la matemática y por ello está en constante contacto con matemáticos y psicólogos italianos y extranjeros, particularmente de la escuela de Piaget. Forma parte de distintas comisiones internacionales dedicadas al estudio de la matemática y en España una importante asociación de matemáticos lleva su nombre. Es autora de numerosos textos escolares como: "La Matematica Intuitiva", "La Geometría" (1981), "Matematica Nella Realtá" (1976), "Matematica: Numeri e Figuri" (1989) y "Documenti di un'esposizione di matematica" (1976). Su libro, "La Didáctica de la Matemática" (1963) ganó el premio de la "Academia Nazionale dei Linchi" y ha sido traducido a varios idiomas.

En la Argentina muchos docentes admiran y respetan el trabajo de esta incansable investigadora y profesora de 86 años que, con un estilo informal, intenta revitalizar la aplicación de objetos de uso cotidiano para la enseñanza de la matemática en la escuela media.

Durante una de las breves pausas que efectuó durante el seminario que dictó en la Biblioteca Nacional de Buenos Aires, Emma Castelnuovo

"Se debe apuntar a una matemática que parta de lo concreto y de la realidad."

conversó con **Zona Educativa** acerca de su experiencia docente, los métodos que utiliza para enseñar y las diferencias que encuentra entre la formación de maestros en Italia y en la Argentina.

-¿Cómo fue su formación docente?

-En Italia, para ser profesor, después del bachillerato se asiste a la Universidad. En mi caso asistí a la Facultad de Matemática por un período de 4 años. Para acceder a un cargo en la escuela media debí concursar. En mi época de estudio, hace 60 años, la universidad no tenía particular formación en didáctica -tampoco ahora la tiene- y si bien hay una rama dedicada exclusivamente a la didáctica, no está muy desarrollada. En lo que se refiere a lo específico de la disciplina, la formación en general es muy seria y estricta. Los profesores que trabajan en la "Scuola Media" -a la cual concurren alumnos de 11 a 14 años y donde concluyen su obligatoriedad escolar- son todos graduados universitarios con excelente formación profesional en sus disciplinas y muy poca o nula orientación didáctica.

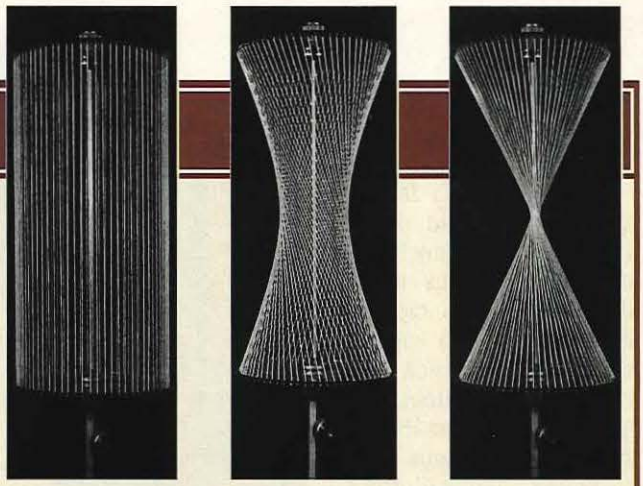
-¿Cuál es la diferencia entre los maestros argentinos y los italianos?

-Hay una diferencia enorme con la Argentina. Aquí los maestros de la escuela primaria tienen una formación mejor que la que reciben los maestros en Italia, porque en Italia la formación de los maestros para el mismo nivel, es solamente de tipo secundario y está a cargo del "Istituto Magistrale". No hay una escuela especializada, es decir, el nivel es más bajo que aquí. Pero, en lo que concierne a los profesores de la secundaria, la preparación es superior, porque todos obtienen una formación universitaria de 4 años o más.

-¿Por qué eligió especializarse en matemática y no en otro campo?

-Cuando yo estudiaba -y actualmente sucede lo mismo- uno podía elegir entre una doble posibilidad: estudiar matemática y física. A mí me gustaba la física pero después de estudiar un

Enseñar Creando



Durante la presentación de sus últimos trabajos en Buenos Aires y Rosario, Emma Castelnuovo sorprendió a su audiencia (en su mayoría docentes de distintas partes del país) por la versatilidad con que supo desenvolverse. Uno de los elementos traídos por la señora Castelnuovo desde Italia y que generó especial interés fueron los discos de acrílico que utiliza para enseñar las formas en geometría.

Al finalizar la exposición, algunos maestros se acercaron para preguntarle dónde había conseguido los materiales. Castelnuovo dijo haberlos encargado a un negocio de la avenida Corrientes en su última visita a Buenos Aires.

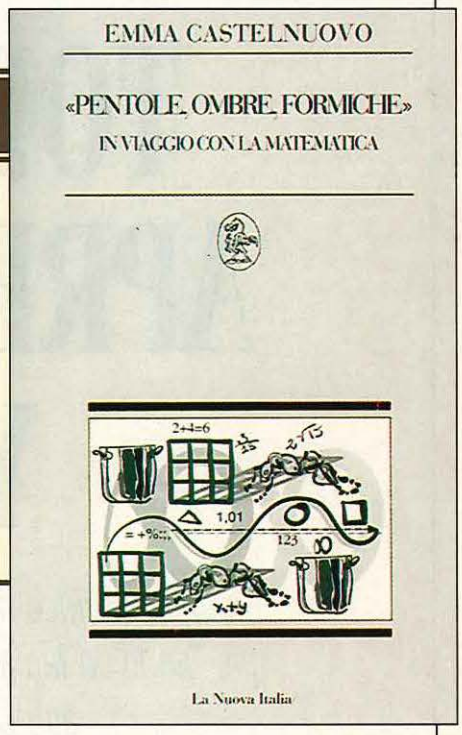
El ingenioso aparato está compuesto por dos discos de acrílico transparente perforados cada 1 cm en el perímetro. A través de los agujeritos de los dos discos se pasa un elástico de malla para unirlos como se muestra en la primera figura. En el centro de los discos se debe hacer una perforación que permita atravesar un sostén de madera. Dos alumnos deben colaborar: uno, sosteniendo el disco que se encuentra en la parte superior y otro, el que se encuentra en la parte inferior. De esta forma todos los chicos pueden observar con claridad cómo se van creando instantáneamente diferentes cuerpos geométricos.

Aquí puede verse con claridad cómo, aflojando los extremos y girando los discos, pueden formarse dos conos.

SOBRE CACEROLAS, SOMBRAS Y HORMIGAS

"Pentole, ombre, formiche: in viaggio con la matematica" ("Cacerolas, sombras, hormigas: en viaje con la matemática") es el título del último libro de Emma Castelnuovo. A través de él la autora intenta estimular la capacidad de curiosidad de las personas, presentando fascinantes sugerencias acerca de cómo pensar el estudio de la matemática. Una amplia parte del texto está dedicada al tema de las relaciones entre representaciones pictóricas y la matemática, con numerosas ilustraciones.

El objetivo del juego de palabras al que hace alusión el título es que el lector comprenda qué y cómo piensa un matemático, qué ve en las figuras, en los números o en las ecuaciones. A través de este ejemplo, en el que Castelnuovo utiliza un par de ollas para calcular diámetro y capacidad, demuestra que la matemática puede resultar un elemento de uso diario.



año matemática me empezó a gustar más que la física. Por otro lado, la escuela matemática universitaria de Roma es muy buena, por lo que no me resultó difícil enamorarme de esta asignatura. Además mi padre fue un reconocido matemático.

-¿Podría relatar alguna de sus experiencias como docente?

-Sí, la que realicé enviada por la UNESCO a Níger, Africa. Allí trabajé con alumnos que vivían en condiciones de extrema pobreza. Cuando llegó el momento de evaluarlos, los resultados que obtuvieron en el aprendizaje fueron muy similares a los de mis alumnos en Italia. Fue una experiencia en extremo interesante, de la que aprendí mucho.

> "La formación de los profesores de la secundaria es superior en Italia porque todos obtienen una formación universitaria de 4 años o más."

-¿Es posible enseñar matemática sin aburrir a los alumnos?

-Sí, hace alrededor de 40 años que enseño y los alumnos que tuve a mi cargo nunca se aburrieron... claro que son mis alumnos. En mi opinión, la enseñanza de la matemática en la secundaria puede ser muy útil para unir a los alumnos. Por ejemplo, en estos últimos años han llegado a Italia una cantidad de inmigrantes extraeuropeos de diferentes lugares como las islas Filipinas, China, Bangladesh y por lo tanto se impone ahora un problema de difícil resolución porque en las escuelas es muy frecuente encontrar esta mezcla de niños y adolescentes que no hablan tan bien el italiano, que no se interesan tanto en la literatura o la historia italiana. Ellos llegan con otra historia, la propia, y es la matemática la que puede realizar una unión entre ellos, porque el lenguaje de la matemática no tiene fronteras, es igual en cualquier lugar del mundo.

-¿Qué métodos utiliza para enseñar matemática?

-Habría que reformular la pregunta: ¿qué matemática es la que se debería enseñar? Entiendo que no una matemática terriblemente abstracta, sino una que parta de lo concreto y de la realidad, ésa es la matemática que puede ayudar a la unión de los niños y adolescentes de diferentes nacionalidades. La matemática mantiene un lazo estrecho y constante con los fenómenos que inciden en nuestra vida y con los objetos de uso cotidiano. Basta pensar en la geometría de las distancias, en las propiedades de los sólidos, en la intervención de la probabilidad en medicina o en las previsiones demográficas.

-¿Qué recursos utiliza para enseñar?

-Utilizo los materiales que tengo, materiales no estructurados, casi artesanales. Como barras, elásticos, cartulinas, cosas muy sencillas y baratas.

-¿Por qué le atribuye tanta importancia al estudio de la geometría?

-Porque pienso que es la geometría, sobre todo, la que puede excitar la fantasía y la intuición del que está aprendiendo. ♦

TODOS PUEDEN APRENDER A LEER Y ESCRIBIR

Cuando un chico no aprende, es común que padres y maestros piensen que "no le da la cabeza". Una experiencia exitosa demuestra que no es así. Claves básicas para saber cómo se hace

Es bien sabido que las acciones de alfabetización son menos exitosas en medios distintos que el urbano, como poblaciones carenciadas o medios rurales. La razón fundamental es que no es lo mismo alfabetizar en el medio urbano de nivel social medio, donde el contexto alienta la interpretación y uso de la escritura, que en el medio urbano marginal o rural aislado, donde el tipo de actividades que se desarrolla fuera de la escuela no requiere el uso de la lengua escrita. Sin embargo, un trabajo realizado en comunidades rurales aisladas demuestra que no sólo es posible lograr en estos medios una alfabetización funcional y perdurable, sino que además se puede generar una actitud de curiosidad y confianza frente a la letra impresa, cambiando de manera radical la relación con el libro y la lectura, con la escritura y los textos escritos.

Una investigación referida al aprendizaje de la lectoescritura de niños de comunidades rurales aisladas como la presentada en *"Las condicio-*

nes de alfabetización en el medio rural", analiza los resultados obtenidos en un proyecto de indagación e intervención realizado durante tres años en varios estados de la zona central de México.

Luego de haber estudiado durante años el desarrollo de la alfabetización de niños urbanos de la más variada procedencia, resultaba un desafío para Emilia Ferreiro, Beatriz Rodríguez y el resto de los autores de la investigación, indagar si procesos similares tenían lugar en niños rurales. Adicionalmente estaba la intención de reparar, aunque sea mínimamente, una situación anómala: la psicología (como ciencia) está construida sobre datos recogidos con sujetos urbanos.

Se actuó en 8 comunidades (aproximadamente 570 habitantes en total), en cuyas escuelas comunitarias participaron 22 instructores comunitarios. Siguieron el desarrollo educativo de 120 niños durante los 3 años del proyecto, y de otros 56 durante el primer año.

Estrategias de intervención

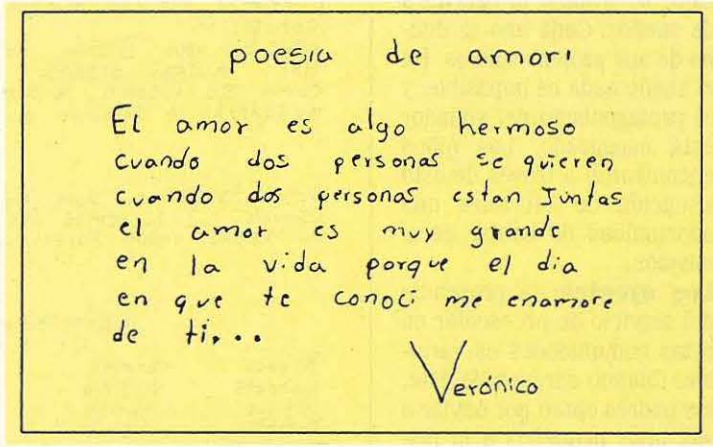
Se generaron diversas actividades de lectura y escritura. Con estas actividades los niños obtuvieron experiencias nuevas y realmente insólitas en las escuelas rurales, le encontraron sentido a la lectura y la escritura y le perdieron el miedo a la letra impresa.

Las acciones específicas que se realizaron estaban dirigidas hacia la promoción de la lectura y de la escritura.

Se dotó a las escuelas comunitarias de una biblioteca ("Rincones de Lectura") que contenía una gran cantidad y diversidad de materiales. Se establecieron sistemas de préstamo a domicilio. Con este acervo, así como con toda clase de "portadores de texto" que se llevaron durante las visitas (periódicos, propaganda comercial, etiquetas de productos, recibos de pagos, etc.) se realizaron actividades de lectura con niños de todos los niveles:

Uso de la biblioteca: se fomentó el uso constante de los libros, así como su préstamo a domicilio, donde los niños los hacían circular entre padres y hermanos. En cuanto a la preferencia de los niños por cierto género o tipo de libros, se encontró que fueron los de cuentos los que mayor demanda tuvieron. En algunas comunidades se logró establecer un tiempo diario de lectura en voz alta por parte del instructor. Algunos lo hacían a la hora del recreo, ya sea leyendo un libro o el periódico.

Escritura de poesías: aunque de manera más frecuente se trabajó la escritura de coplas y adivinanzas, en algunas ocasiones se pidió a los niños escribir poesías sobre temas específicos. Su experiencia como lectores de libros de versos, canciones y adivinanzas les permitió producir hasta poesías de amor.


poesia de amor:

El amor es algo hermoso
cuando dos personas se quieren
cuando dos personas estan Juntas
el amor es muy grande
en la vida porque el dia
en que te conoci me enamore
de ti...

Verónico

Construcción colectiva: con los niños de los tres niveles se utilizaron cuentos sin texto, para construir historias o "hacer hablar" a los personajes. Se trataba de un trabajo que implicaba una interpretación detenida de las imágenes y una decisión en cuanto al texto a colocar en cada viñeta o página.

A pesar de que los niños no tomaban el lápiz directamente (el que escribía era el conductor), eran ellos los que armaban la historia, es decir quienes realizaban el trabajo de construcción del texto.

Máquinas de escribir: algunos niños se sorprendían por la presencia de números en el teclado: si se trataba de una máquina de escribir y escribir es una acción que está ligada a la escritura de palabras, les parecía extraño que hubiera también números.

Pero sin duda lo que más impacto producía era el carácter prestigioso que se le podía dar a la escritura. A muchos niños les impresionaba ver su nombre escrito a máquina, al grado de querer llevar la hoja a su casa.

Se advirtió que la escritura a máquina ayudaba, por ejemplo, a que los niños pequeños disminuyeran la utilización indistinta de mayúsculas y minúsculas dentro de una misma palabra, a comprender mejor la forma de representación del sistema alfabético, en aspectos como la separación de palabras.

En los casos de alumnos de los grados superiores, se observó cómo la máquina puede contribuir a la reflexión ortográfica.

Trabajo con el periódico: el periódico permite enterarse de sucesos y realidades que ocurren más allá de la localidad, por lo que se consideró que en estas comunidades la importancia aumentaba dado el aislamiento en que viven estos niños. Particularmente buscaron en el periódico cuando se sabía de algún accidente ocurrido en la región. En esas ocasiones, tanto niños como adultos esperaban con avidez la llegada de los investigadores para revisar la noticia en el periódico del día.

Algunos de los ejemplos trabajados: redacción de una noticia a partir de una foto sobre un accidente o un acontecimiento de la comuni-

dad, escritura de una noticia tras la exploración del periódico, etc.

La escritura de cartas: se organizaba a los alumnos para que inicien la correspondencia con una carta colectiva enviada a los niños de una comunidad próxima. Una vez que recibían la respuesta, la leían con su maestro, decidían quién era el destinatario de cada uno. Los contenidos de las cartas eran de mayor riqueza si el destinatario era alguien que se iba a conocer, lo que permitía que derivasen otras actividades.

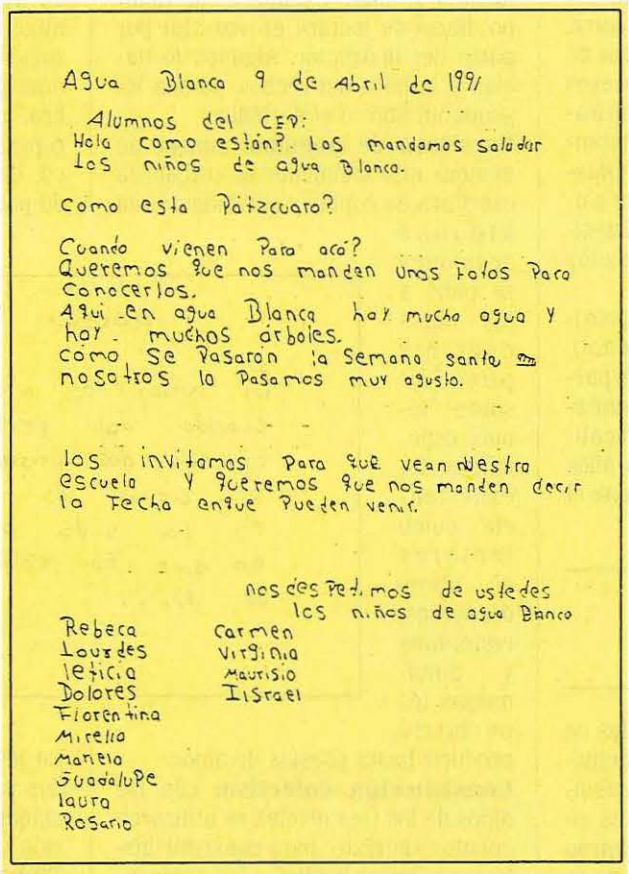
Escritura de sueños: tratando de encontrar una temática que permitiera apuntar hacia la narrativa de ficción, se trabajó la escritura de sueños. Cada uno es dueño de sus propios sueños. En el sueño nada es imposible, y el protagonismo del soñador está asegurado. Los niños encontraron a través de esta situación de escritura una oportunidad de hablar de sí mismos.

Los oyentes: la presencia del servicio de preescolar en estas comunidades es variable. Cuando carecen de éste, los padres optan por enviar a sus hijos pequeños a la primaria en calidad de oyentes. No deja de ser sorprendente que aún en comunidades rurales aisladas los niños pequeños pueden alfabetizarse en poco tiempo, a condición de contar con un ambiente escolar rico en oportunidades de interactuar con la escritura, y una propuesta pedagógica que apele a su inteligencia, evitando todo temor inicial frente a las marcas escritas.

Otras actividades: se trabajó también la escritura de leyendas, las antologías de cuentos, y se practicó la lectura en voz alta.

Conclusiones generales

Los autores concluyen en que es necesario elevar el nivel de aspiraciones con respecto a los logros de los niños distintos de los de nivel social medio, como por ejemplo los provenientes de medios rurales. Cualquier propuesta diferenciadora conlleva el riesgo de discriminación. Dadas las condiciones, es fácil caer en la tentación de bajar los objetivos pedagógicos cuando se actúa con poblaciones aisladas y carenciadas. Los resultados observados indican que:



Agua Blanca 9 de Abril de 1991

Alumnos del CED:
Hola como están? Los mandamos Saludar los niños de agua Blanca.

Como esta Patzcuaro?

Cuando vienen Para acá?
Queremos que nos manden unos Fotos Para Conocerlos.
Aqui en agua Blanca hay mucho agua y hay muchos árboles.
como Se Pasaron la Semana santa en nosotros la Pasamos muy agusto.

los invitamos Para que vean nuestra escuela y queremos que nos manden decir la Fecha enque Pueden venir.

nos despedimos de ustedes los niños de agua Blanco

Rebeca
Lourdes
Leticia
Dolores
Florentina
Mirella
Maniela
Guadalupe
laura
Rosario
Carmen
Virginia
Mauricio
Israel

■ La falta de uso social de la lengua escrita en la comunidad pudo ser compensada por un ambiente escolar rico en oportunidades de leer y escribir, con una gran variedad de materiales para leer y utilizar con diversos propósitos, con situaciones didácticas que hacen enfrentar grandes desafíos cognitivos y lingüísticos. Se propuso en estas escuelas exactamente lo que es deseable para cualquier tipo de escuelas: que existan libros, que se autorice a todos los niños a escribir y a leer desde el inicio, que la lengua escrita sea tratada como objeto de conocimiento (en lugar de reducirla a ejercicios de codificación y decodificación), que se considere a todos los niños como seres inteligentes, con capacidad de aprender.

■ Las escuelas unitarias son generalmente concebidas como una situación desventajosa para el aprendizaje. En el caso de la alfabetización puede sostenerse exactamente lo contrario: la coexistencia de múltiples lectores y productores de textos en el mismo salón es un incentivo para los que recién se inician. La generación de proyectos colectivos permite a los que aún no saben leer y escribir entender las funciones comunicativas de la escritura.

Por otra parte, las ventajas pedagógicas de la heterogeneidad se acentúan cuando hay un número equilibrado de niños en cada uno de los niveles educativos, lo cual, por supuesto, no siempre ocurre.

■ Los investigadores lograron, con altibajos, ampliar el horizonte educativo de todos los participantes: de las madres, padres y otros jóvenes de la comunidad.

Sin embargo, señalaron un tipo de dificultad que es particularmente difícil de superar. Estos niños pertenecen a "mundos cerrados y limitados". Los conocimientos que un lector debe poner en juego para comprender un texto son variados y complejos.

■ El dato más positivo que obtuvieron concernía a las posibilidades de aprendizaje de los llamados "oyentes". Estos niños, cuya concurrencia era requisito para permitir a una hermana mayor asistir a la escuela, fueron los que registraron los aprendizajes más notables.

Eso significa que no sólo es posible iniciar la alfabetización en el preescolar rural, sino que también parece ser deseable. ◆

ORIENTE VS. OCCIDENTE

Dos modelos educativos comparados. Dos modos de enseñar con distintos resultados. Las brechas que separan al sistema de educación norteamericano del japonés y el chino. Familia, escuela y entorno cultural: todo tiene que ver con los éxitos y fracasos escolares.

¿Cómo trabaja con sus alumnos un maestro en Occidente y qué lo aleja de su par oriental? ¿Cuál es la actitud frente al aprendizaje de un alumno chino o japonés y en qué se diferencia de un estudiante de los Estados Unidos? Estas preguntas se responden en un estudio comparativo entre alumnos de colegios de nivel elemental ubicados en grandes ciudades en China, Japón, Taiwán y Estados Unidos. La investigación comenzó a mediados de la década del '70, a partir de la preocupación de los norteamericanos al observar el bajo rendimiento de los puntajes en matemática y lectura de sus alumnos comparados con los obtenidos por los estudiantes chinos y japoneses.

Uno de los objetivos consistió en averiguar si los problemas se debían exclusivamente a los contenidos académicos o si incluían diferencias en relación con las habilidades para manejar conceptos más abstractos.

El estudio se centró en las escuelas de nivel elemental, en la actitud de los padres y de los maestros en relación a la vida escolar.

Las observaciones fueron divididas en segmentos, que se definieron de acuerdo con cambios introducidos en determinados tópicos, materiales o actividades, realizados en 1er. y 5to. grados.

Se miró la experiencia cotidiana, tratando de explicar y entender las diferencias del bajo desempeño de los alumnos norteamericanos.

DATOS DE LOS DOS SISTEMAS

- El sistema educativo japonés se mantiene con una organización centralizada y con un fuerte control curricular por parte del Ministerio nacional.
- Por el contrario aun cuando en los Estados Unidos hay una fuerte resistencia frente a estas dos características, la necesidad de lineamientos curriculares nacionales está siendo discutida.
- En China y en Japón tienen 240 días de clase al año contra 180 en los Estados Unidos.
- La extensión del horario y las actividades diarias son muy distintas en cada país.
- En China los niños pasan entre 1500 y 3000 horas más en el colegio que sus pares americanos.
- La extensión de la jornada y del año escolar surge como un primer escalón en el conjunto de medidas a implementar para el mejoramiento de la educación americana.
- Probablemente, más importante que la cantidad de tiempo que pasan dentro del colegio sea la distribución del mismo en relación con los recesos, actividades extracurriculares y las actividades académicas propiamente dichas.
- Excepto durante las breves vacaciones, los maestros chinos y japoneses permanecen en la escuela todo el año pudiendo los niños continuar recibiendo apoyo de ellos, quienes aprovechan e inician nuevos proyectos.

En el aula

En Sendai (Japón), el maestro se para frente a la clase en señal de comienzo. Los alumnos conversan; uno de ellos llama al orden, que se va restableciendo sin la intervención del docente. Este último, luego de un breve intercambio con los alumnos,

abre la clase con una descripción de las actividades que llevarán a cabo. A partir de esta presentación, maestro y alumnos trabajan juntos hacia los objetivos descriptos al comienzo de la clase.

Esta escena contrasta con la de un 5to. grado norteamericano en clase de matemática, donde inmediatamente después de haber logrado la atención de los alumnos, el maestro les anuncia que es un mal día ya que es "día de banda" y por lo tanto, los que forman parte de ella deben trasladarse a otro salón y aquéllos que estén preparando nuevos informes deberán reunirse en un rincón.

> "Los asiáticos ponen el acento en elevar el nivel general del grupo, a partir del esfuerzo individual."

Con los restantes el maestro entonces comienza su clase de matemática; revisando la solución a un problema que ha sido incluido en la tarea del día anterior. Después de este breve repaso llama la atención de los alumnos al pizarrón, donde ha escrito el tema del día. El resto del tiempo, el maestro camina por el aula monitoreando los trabajos, hablando individualmente con los alumnos, contestando preguntas, corrigiendo errores y pidiendo silencio cada vez que hablan entre sí.

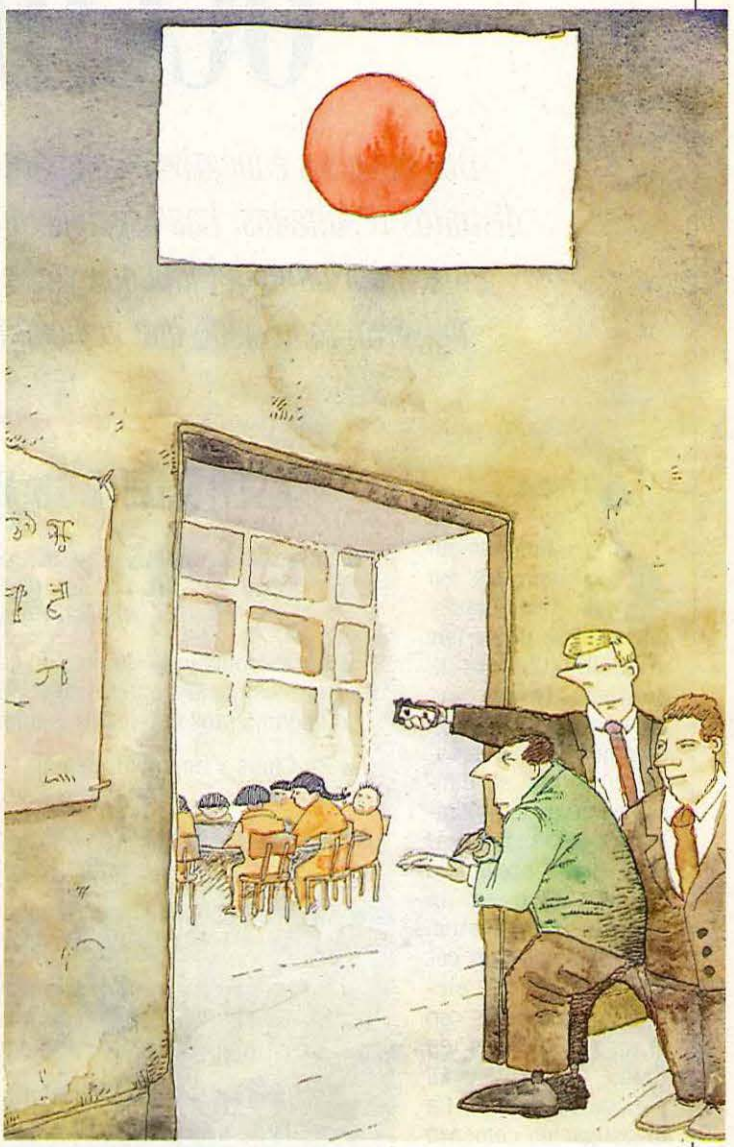
Agrupados o aislados

La educación refleja los valores de la sociedad. La sociedad americana trata de atender las necesidades propias de cada niño, su individualidad, facilitándole el camino a través de optimizar el desarrollo de sus habilidades.

Los asiáticos hacen pocas concesiones a las dificultades y habilidades de cada uno, pero en contraposición ponen el acento en elevar el nivel general del grupo, a partir del esfuerzo individual. **Todos y juntos deben aprender lo mismo.**

Frente a las diferencias individuales detectadas, los americanos reagrupan a los alumnos según su rapidez o lentitud en el aprendizaje; en cambio los asiáticos, salvo casos extremos, los mantienen con el grupo inicial.

Está probado que agrupar a los alumnos más lentos y con dificultades entre sí, los perjudica; en cambio, aún no se ha demostrado lo contrario, es decir, que a lo más veloces los favorezca estar separados del resto.



Docentes que nacen o que se forman

Las modalidades (diferencias) en el ejercicio de la profesión refleja quiénes son los docentes, el entrenamiento recibido y cómo organizan su trabajo.

Los docentes de las escuelas de nivel elemental de los Estados Unidos, China, Japón y Taiwán tienen mucho en común (salvo por el hecho de que casi la mitad de ellos en Sendai son varones), y gran cantidad tiene una larga trayectoria laboral.

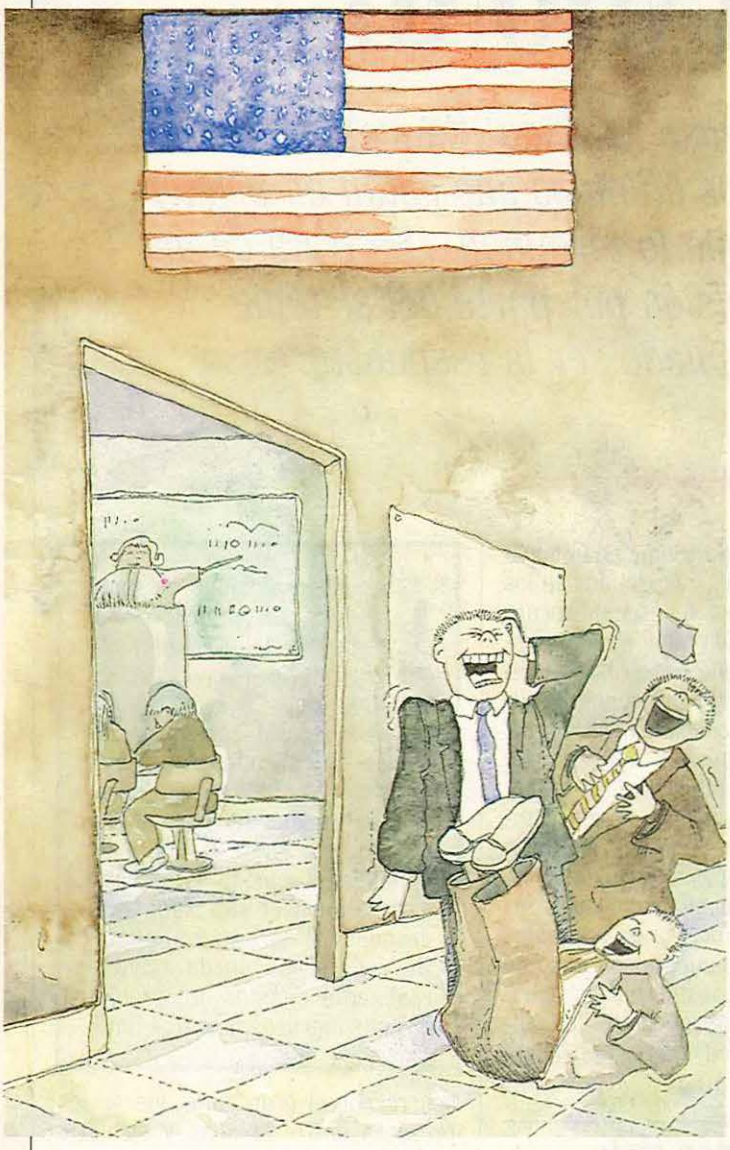
En las tres culturas, el deseo de trabajar con niños es la motivación más importante en la elección de esta profesión. El resto de los factores -salario, prestigio, condiciones de trabajo, tiempo libre en el verano-, son evaluadas como menos importantes.

Disfrutar enseñando es un buen punto de partida, pero el éxito además requiere otras cosas.

Los maestros americanos manifiestan tener fuertes demandas, sobrecarga de tareas y pareciera que un entrenamiento inadecuado. Con frecuencia creen que buen maestro se nace, no se hace, y que enseñar es un arte que no puede ser adquirido ni transmitido.

Esta creencia, quizás en parte, sea la causa del escaso entrenamiento que reciben a diferencia de otros profesionales, de que la mayor parte del mismo transcurra en los institutos de formación docente (colleges) y universidades y de la falta de supervisión por parte de otros maestros con mucha experiencia durante el período de entrenamiento de los novatos .

Los maestros asiáticos tienen en general menos años de educación formal -15 contra 18 de los americanos, pero mayor entrenamiento y supervisión por parte de colegas experimentados que son en muchos casos relevados de sus cursos regulares para dedicarse totalmente a la formación de los nuevos docentes.



Dos modos de dar clase

Comparando con sus pares asiáticos, los estudiantes americanos dedican más tiempo a sus trabajos personales y reciben menos instrucción por parte del docente que trabaja con cada uno en forma individual o con pequeños grupos, y pasa mucho tiempo atendiendo problemas de disciplina.

Los estudiantes asiáticos reciben más instrucción de sus maestros que los americanos. En Oriente, las actividades realizadas por los alumnos son lideradas durante la mayor parte del tiempo por los docentes, a diferencia de lo que ocurre en los Estados Unidos.

Trabajar simultáneamente con la totalidad del grupo tiene mala reputación entre los americanos: lo asocian con un docente que habla demasiado y con estudiantes en actitud pasiva.

Sin embargo, los maestros asiáticos no gastan su tiempo en conferencias sino presentando problemas interesantes, cuestiones provocativas, evaluando y guiando. Los estudiantes trabajan duro, intentando diferentes soluciones, explicando las razones de los métodos empleados y haciendo un buen uso de las respuestas equivocadas.

El manejo del error

Una serie de aspectos que hacen al proceso de aprendizaje recibe tratamientos muy distintos en Oriente y Occidente. Mientras la **competencia entre alumnos** es incentivada en América, en Asia es considerada recién como un escalón previo al ingreso en la Universidad.

En cuanto al **manejo del error,** para los orientales, la corrección grupal en el pizarrón es parte del proceso de aprendizaje. Los americanos, en tanto, lo interpretan como el anuncio de un fracaso definitivo.

> "El sistema educativo japonés se mantiene con una organización centralizada y un fuerte control curricular por parte del Ministerio nacional."

Como conclusión, entre los aspectos que se considera que sería conveniente cambiar para mejorar la educación norteamericana a partir de esta comparación figuran: considerar el aumento del tamaño de los grupos, eliminar los agrupamientos por nivel de habilidad o dificultad, mayor flexibilidad en el manejo del tiempo, más tiempo libre, revisar los libros de texto, acercamiento entre los docentes y las familias (especialmente los padres), valorar la "inversión" educativa, creer y revalorar el esfuerzo. ♦

FUENTE: *"The learning gap: why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education"*. de Harold W. Stevenson y James W. Stigler, Summit Books. New York. 1987.

EGB3 CONTRA EL ABANDONO

Según los resultados del Censo Nacional Educativo, en la Argentina son muchos más los alumnos que están en primer año del secundario que los que lo terminan. ¿Se trata de un abandono o de una expulsión por parte del sistema educativo? El EGB3 puede ser la respuesta.

En 1994, cuando el Ministerio realizó el Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos, había 631.760 alumnos en 1er. año en las 7.323 escuelas secundarias públicas y privadas de todo el país. En 5to. había 263.274 estudiantes. Se podría decir entonces que, en la Argentina hay 2,5 chicos en primer año por cada uno que termina el secundario.

Los resultados revelan una brecha entre escuelas públicas y privadas. En las primeras hay 2,77 chicos en primer año por cada uno que llega a 5to. En las privadas hay 1,77 en primero por cada uno que termina el secundario.

Por otra parte, el 8,4% de los 2.144.372 estudiantes secundarios argentinos son repetidores. En las escuelas públicas el porcentaje promedio es de 10,4 y en las privadas de 3,9. Quienes más repiten son los de primero y segundo años.

Qué está pasando

Entre 1980 y 1991 se incorporaron a la escuela secundaria casi un millón de adolescentes. Este crecimiento no tuvo como contraparte una adaptación a las características especiales de los nuevos ingresantes. La escuela secundaria siguió dando una misma respuesta a chicos que tienen bases culturales diferentes y provienen de situaciones socioeconómicas distintas. El desafío es, frente a esta diversidad, tener respuestas diferentes.

Quizás el origen social de los estudiantes explica la diferencia en favor de la educación privada, tanto en lo que se refiere a abandono como a repitencia. Por eso la tasa de egresados y también el rendimiento son mejores en las privadas. Las diferencias se deben más a características de los chicos y de sus familias que al tipo de colegio.

El tercer ciclo es la respuesta

Los chicos no abandonan el sistema educativo cuando cambian el nivel. Tanto en el último grado de la primaria como en el primero de la secundaria hay la misma cantidad de alumnos: alrededor de 630.000. Los adolescentes se van de la escuela en los primeros tres años del secundario. Esto ocurre por el gran salto que se les presenta entre un nivel y otro. De una escuela con uno o dos maestros para tres o cuatro materias saltan a otra con catorce profesores para otras tantas asignaturas.

Para evitar esto es que se implementa el tercer ciclo de la Educación General Básica.

Éste, que comprende el 7mo. grado de la actual primaria y 1er. y 2do. años del secundario, funcionará como un período de transición. Este ciclo funcionará con una propuesta pe-

Decir que cinco de cada diez chicos desertan y no llegan a quinto año del secundario leyendo los resultados del Censo Nacional Educativo sería sacar conclusiones apresuradas. Para poder hablar realmente de deserción habría que hacer un seguimiento a lo largo de los años, tomando al mismo grupo que entra en primer año cinco años después, al egresar en quinto. De esta forma puede saberse realmente cuántos de los chicos que ingresan llegan al final.

ALUMNOS SECUNDARIOS EN 1° Y 5° AÑO

EN TODO EL PAÍS

Alumnos en 1er. año:
631.760

Alumnos en 5to. año:
263.274

Escuelas estatales:

Alumnos en 1er. año:
457.365

Alumnos en 5to. año:
164.907

Escuelas privadas:

Alumnos en 1er. año:
174.395

Alumnos en 5to. año:
98.367

PROVINCIAS

NEUQUÉN

Alumnos en 1er. año:
10.847

Alumnos en 5to. año:
2.943

CÓRDOBA

Alumnos en 1er. año:
54.965

Alumnos en 5to. año:
25.160

RIO NEGRO

Alumnos en 1er. año:
11.846

Alumnos en 5to. año:
3.589

TUCUMÁN

Alumnos en 1er. año:
20.249

Alumnos en 5to. año:
9.367

FORMOSA

Alumnos en 1er. año:
8.742

Alumnos en 5to. año:
2.776

LA PAMPA

Alumnos en 1er. año:
4.370

Alumnos en 5to. año:
2.191

BUENOS AIRES

Alumnos en 1er. año:
237.243

Alumnos en 5to. año:
94.414

CAPITAL FEDERAL

Alumnos en 1er. año:
50.368

Alumnos en 5to. año:
31.993

dagógica distinta a los dos anteriores, probablemente organizado por disciplinas o por áreas disciplinarias.
Se trata de generar una respuesta educativa diferente, que sea capaz de contener los intereses y las necesidades de esa edad tan especial que es la pubertad.
Por otro lado, las cifras demuestran que el alumno que llega a 7mo. grado no se contenta con esto ni da por terminada su escolaridad con haber completado la escuela primaria. La gran mayoría entra en la secundaria y es allí donde se producen los problemas.

La educación Polimodal

Otra de las razones por las cuales los chicos se van es porque los contenidos del secundario están desactualizados, por lo que otra de las grandes respuestas de la transformación educativa será la de cambiar los contenidos. Para eso se está trabajando en la construcción del Nivel Polimodal, que estará compuesto por una Formación General de Fundamento y una Formación Orientada que darán lugar a cinco modalidades pensadas sobre la base a lo que pide el mundo de hoy de un egresado.♦

ESTA VEZ ES CIERTO: UN NUEVO SUPERVISOR

El sistema educativo vive una etapa de transformación que implica profundos cambios en sus contenidos y modelos de organización y gestión. En el marco de este proceso, a los supervisores les cabe un nuevo rol.

El señor serio y temerario al que los maestros recibían con cautela y los alumnos con miedo, en sus visitas sorpresa a los establecimientos escolares; el controlador, que juzgaba y calificaba el trabajo en el aula. Ésta era la clásica percepción que todos los que tenían que ver con la tarea educativa tenían de la solitaria figura del supervisor. Evidentemente algo tiene que cambiar, hay que redefinir el rol del supervisor.

Antes, el esfuerzo se centraba en el control riguroso de los mínimos detalles del proceso educativo, un modelo de práctica llamado "administración normativa y vertical". Allí, cada sujeto tiene una función asignada. Del supervisor se esperaba que controlara que las cosas se dieran tal como estaban planificadas, que hubiera poca dispersión de conductas y procedimientos, que todos aceptaran la verticalidad. En su origen cumplía una función prioritaria de vigilancia. Era quien velaba por el cumplimiento de las normas y tomaba decisiones.

Actualmente esto se cuestiona. El aprendizaje es un proceso de construcción de significados que implica relacionar lo conocido y lo nuevo por conocer. Este proceso supone aprender con otros y se hace más fácil por el intercambio del sujeto con su entorno. El aprendizaje interactivo implica que cada uno confronta sus hipótesis con las de los otros y provoca un cambio conceptual. El error y el conflicto adquieren un papel fundamentalmente constructivo.

La Transformación Educativa actualmente en marcha define al equipo de supervisores como uno de los vértices del cambio, porque está entre el poder central y las escuelas, porque está dentro del sistema y puede ser motor de cambios, tanto en el aula como en la institución, o en las instancias de decisión fuera de la escuela.

Un nuevo perfil

¿Qué perfil tiene el supervisor en este proceso de cambio? Algunas teorías señalan modelos de supervisión centrados en diferentes ejes: el control, el asesoramiento, la dirección, la mediación o la participación del profesorado. Haciendo abstracción de la persona que ejerce la función, la bibliografía estadounidense define al supervisor como "todo aquel responsable de la mejora de las escuelas y la enseñanza".

Volviendo a nuestro país, la autonomía creciente de las escuelas impondrá al supervisor el rol de orientar y

Nueva Escuela organizó en Chubut, un Seminario Nacional de Evaluación de Proyectos Escolares. El trabajo en equipo es fundamental para el nuevo supervisor.

Los Protagonistas

Este nuevo papel ha sido rápidamente comprendido por los supervisores. El supervisor "se transformará en un mediador y facilitador de las cuestiones educativas de cada institución", explica Marta Arana, supervisora de Nivel Inicial, en Santa Cruz. "Es difícil adaptarse -argumenta- porque uno se mueve entre la escuela y los niveles políticos de implementación. Deja de ser un observador externo; el compromiso es mucho mayor, sobre todo en esta etapa de transición en la que conviven el antiguo modelo y el nuevo".

Una de las preguntas surgidas es cómo se promueve el intercambio de experiencias entre docentes y el uso de los recursos compartidos con los supervisores. Marta Tridico, de la ciudad de Buenos Aires, es supervisora del Nivel Primario y cuenta que "al menos en nuestro distrito (el 11) esto no es nuevo, desde 1989 se practica ese intercambio. Están las que llamamos Escuelas de Impacto, son cabeceras y a través de ellas impactamos en otras. Se comparten formas metodológicas, se visitan entre sí". Además, en busca de la pregonada unidad pedagógica, "profesores de matemática y lengua de la escuela media están compartiendo su trabajo con maestros de 7º grado; maestros visitan clases de profesores secundarios, y viceversa. Esta articulación busca limar asperezas críticas entre ambos niveles", comenta.

Entre los obstáculos que aún se perciben en el trabajo en equipo, Margarita Aguilar, supervisora del Nivel Primario en Chubut ve una "tarea muy contaminada y dirigida a lo administrativo, de lo que cuesta mucho despegarse". Pero los aspectos positivos son más: "una se siente más involucrada en el proyecto educativo de la institución que supervisa, tiene una responsabilidad y se siente parte del mismo".

aconsejar sobre las nuevas necesidades de los establecimientos para atender los diferentes problemas de sus alumnos. Pero como es imposible que un supervisor solo pueda saber sobre todo lo que requieren las escuelas, se deberá trabajar en equipo. Por lo tanto, el equipo de supervisores decidirá cuál de sus miembros está mejor posicionado para resolver las situaciones que se presentan. Algunas se podrán solucionar dentro del equipo, pero en otras se necesitará asistencia desde el exterior del equipo y hasta habrá que recurrir a otras instancias, como la universidad, los institutos de formación docente u otras instituciones.

El supervisor debe convertirse en el "conductor de una orquesta" de supervisión y asistencia que identifica las necesidades y plantea las estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa. Para ello, la supervisión deberá ser pensada como un trabajo en equipo, constituyendo un espacio de reflexión entre pares.

El monitoreo

Mucho se dijo desde la teoría sobre el cambio de rol, pero en la práctica por ahora lo que se le requiere al supervisor se basa en lo administrativo. Cuando un supervisor decide abordar lo pedagógico, generalmente está construyendo en soledad esta dimensión de su rol. Y es así porque cuando fueron diseñados los sistemas educativos no incluyeron mecanismos para que las decisiones se tomaran en la instancia que corresponde: en el aula, en la institución o en la supervisión. Hoy aparece muy claro que para que las escuelas puedan ejercer su autonomía debe existir una instancia por encima de ellas que las contenga y que las ayude. Pero también aparece claramente que algunas escuelas tendrán problemas más importantes o urgentes y otras menos. Por esto, la nueva supervisión debe contar con elementos que le permitan saber con rapidez y bastante certeza cómo están las escuelas, en cuáles es más necesario intervenir.

Este instrumento es el monitoreo que es una herramienta para reposicionar al supervisor en un papel más profesional y pedagógico. Consiste en definir indicadores de funcionamiento institucional e ir siguiéndolos en el tiempo para detectar dificultades y urgencias a atender.

¿Cuáles son los indicadores de monitoreo a tener en cuenta? Se pueden ir modificando, pero debe haber indicadores generales para todas las instituciones del sistema. Un indicador global será seguramente cuál es el nivel de aprendizaje de los chicos; lo que supone lograr competencias en los ámbitos cognitivo, procedimental y actitudinal.

Otro parámetro es el aprendizaje de la institución, es decir, la capacidad de cambio y flexibilidad. Una institución que aprende puede cuestionar, leer los resultados de lo que hace. Si es capaz de detectar los problemas, podrá manejar los conflictos, resolverlos y saber de dónde vienen.

Para que este proceso sea efectivo y pueda llevarse a la práctica, lo más importante es empezar por lo más simple, no agregar demasiada información a la que circula en las escuelas. Hay que darle a esa información un valor distintivo y capitalizar aquello que se lee como trabajo administrativo. La dimensión del monitoreo permitirá hacer una lectura pedagógica de lo que hoy se define como una mera labor administrativa.

Otras acciones

Para finalizar, se sugiere una serie de acciones que pueden complementar el perfil profesional:

- participar en la evaluación de proyectos.
- generar espacios de capacitación en servicio.
- conformar equipos de trabajo.
- elaborar los indicadores de monitoreo junto con los actores de la institución.
- observar continuamente los procesos de transformación vividos por la institución.
- propiciar la innovación en las instituciones usando diversas estrategias creativas. ♦

POLIMODAL EN CORRIENTES

Trece escuelas secundarias de la provincia de Corrientes están preparándose para aplicar los lineamientos de la educación Polimodal. Para eso se está trabajando sobre cambio de contenidos y reorganización escolar.

CORRIENTES

Teniendo en cuenta que, según los acuerdos realizados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, cada jurisdicción puede determinar la oportunidad y los tiempos de aplicación de la ley de Educación, la provincia de Corrientes tomó la decisión de convocar durante 1995 a establecimientos de educación media para un proyecto de puesta en marcha del Nivel Polimodal. Trece escuelas, que ya venían trabajando en proyectos institucionales propios, respondieron a la convocatoria; cinco de ellas privadas y el resto dependientes de la Dirección de Enseñanza Media y Superior.

Trabajo en equipos

Para realizar el trabajo, se construyó un equipo técnico jurisdiccional que, asesorado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, se transformó en el organismo coordinador del proyecto.

A su vez se conformó un grupo integrado por rectores y de los trece establecimientos que, a través de reuniones periódicas, intercambian las experiencias realizadas en cada uno de ellos.

Por último, dentro de cada institución se integraron equipos de trabajo que responden a una consigna básica: "El Polimodal no es más de lo mismo. No se trata sólo de nuevos

Los Colegios

Estos son los trece colegios secundarios correntinos en los que ya se están preparando para la educación Polimodal:

- Colegio "General San Martín" (Capital).
- Escuela Normal Superior "José Manuel Estrada" (Capital).
- Instituto Superior de Música "Carmelo H de Biassi" (Capital).
- Escuela Polimodal Tecnológica Nro1 "Tte. Gral. Isidoro B. Cáceres" (Capital).
- Instituto Privado "Yapeyú" (Capital).
- Instituto "Saint Patrick College" (Capital).
- Colegio Informático "San Juan de Vera" (Capital).
- Instituto Privado "Siglo XXI" (Santo Tomé).
- Escuela Comercial (Gobernador Virasoro).
- Escuela Normal Superior "Florencio Mantilla" (Mercedes).
- Escuela Técnica Nro. 1 "General Joaquín de Madariaga" (Paso de los Libres).
- Escuela Normal Superior "Mariano I. Loza" (Goya).
- Instituto Privado "Jean Piaget" (Capital).

contenidos, sino también de una nueva organización".

Para el desarrollo del trabajo se tomaron tres ejes fundamentales:

- un nuevo desarrollo curricular
- una nueva organización institucional
- capacitación.

En base a esto, cada colegio está analizando su planta funcional, los cambios posibles y necesarios en la organización institucional, la incorporación paulatina de los Contenidos Básicos Comunes y Contenidos Básicos Orientados (todavía no se está trabajando en los Contenidos Diferenciados), y la forma de incorporar tecnología.

Qué se está haciendo

A nivel de desarrollo curricular todos los colegios comenzaron por distribuir entre los docentes los Contenidos Básicos del Nivel Polimodal, organizando posteriormente reuniones para su análisis y discusión.

En lo que se refiere a la organización, cada escuela está avanzando en distintos aspectos, desde el armado de laboratorios, la adecuación de las aulas para el trabajo por áreas o la creación de departamentos especiales como el de artes o el de educación física.

Además todos los colegios trabajan en la redistribución horaria y la reorganización de la planta docente.

En cuanto a la capacitación, los colegios realizan programas internos en los que los docentes de un área capacitan a otros, o por medio de convocatorias a especialistas y convenios con empresas (IBM, por ejemplo está realizando capacitación en computación para los docentes). También se están realizando programas de capacitación preparados por el equipo jurisdiccional, mientras se organizan otros con el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Red Nacional de Formación Docente Continua.

Paralelamente, varios de los establecimientos, lo mismo que el equipo jurisdiccional están sumándose a distintos programas, entre ellos el Plan Social Educativo o el Programa Nueva Escuela, del que reciben constante asesoramiento.

Mientras tanto, se realizan consultas con jóvenes ex alumnos sobre las dificultades para insertarse en la universidad o en el ámbito laboral.

"Un Programa Modelo"

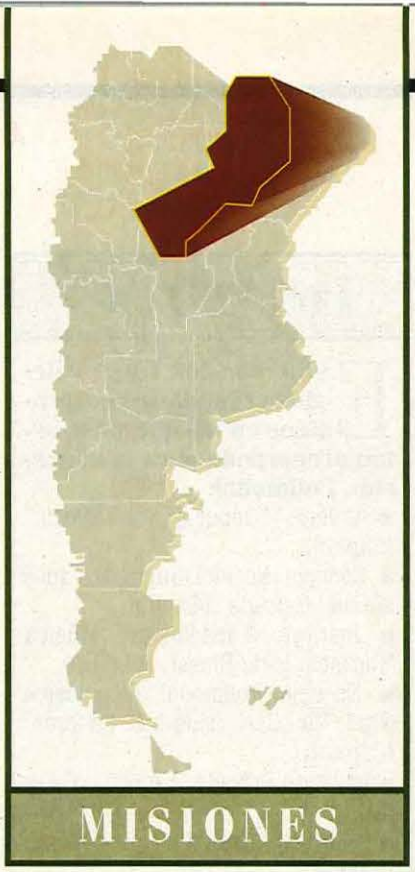
María Cristina Marcomini es la coordinadora general del proyecto del Polimodal en Corrientes. Para ella esta experiencia puede llevarse a cabo gracias a la libertad otorgada por el Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes. Además, no se olvida de destacar "las ganas que tienen los docentes de estas escuelas. Yo creo que podemos avanzar como lo estamos haciendo porque ellos tienen muchas ganas y porque consideran que esta transformación va a ser realmente beneficiosa".

Asegura también "que estamos trabajando con mucha prudencia y que tratamos de transmitir esa prudencia a todos los establecimientos, ya que hay muy poco escrito sobre el tema, así que estamos experimentando y en función de esto tanto nosotros como el resto del país podrá decidir cómo se continúa".

Marcomini afirma que éste "es un proyecto que permanentemente se va modificando" y para demostrarlo cuenta la experiencia de 1er. y 2do. años.

"Teóricamente íbamos a comenzar con 3ro. 4to. y 5to. años, pero al realizar tantos cambios de tipo institucional, fundamentalmente en cuanto a la organización, se hizo necesario involucrar al resto de la escuela. Entonces lo que se ha decidido es incluir CBC del 3er. ciclo de la EGB en 1ro. y 2do. años. Es decir, estamos teniendo una transformación que va mucho más allá de lo que habíamos previsto en un primer momento. Algunas de estas escuelas quedarán más adelante con EGB3 completo y polimodal y otras sólo con polimodal, pero eso todavía no está decidido. Mientras tanto toda la escuela está trabajando en el cambio de organización."

ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN MISIONES



La provincia de Misiones comenzó a participar del Programa Nueva Escuela en el año 1994. Desde entonces, y visto el éxito obtenido en las acciones emprendidas gracias a la participación y al compromiso de la comunidad educativa, esta provincia se cuenta entre las pioneras en cuanto a expansión del programa.

Desde que la provincia de Misiones se integró al "Programa Nueva Escuela" se fijó cinco objetivos básicos: mejorar la calidad de los servicios educativos; fortalecer la autonomía de la escuela como unidad operativa; asegurar el protagonismo del aprendizaje en ellas; promover la relevancia cultural; y promover una mayor comunicación entre las escuelas que pertenecen al programa.

Tanto las escuelas cabecera como las de impacto trabajaron en los lineamientos del programa concretando modificaciones reales. Los supervisores, así como la coordinación jurisdiccional mostraron un alto compromiso con las líneas directrices del programa. Los directivos y docentes asumieron responsabilidades en la concreción de los proyectos institucionales.

Líneas de acción

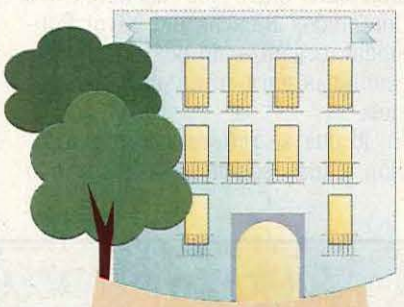
Las líneas de acción concreta que se realizaron se refieren principalmente a tres áreas: la expansión del programa a las escuelas de la provincia, la capacitación y la implementación de estrategias innovadoras.

Uno de los mayores logros de Misiones es haber podido instrumentar excelentes estrategias de divulgación e incorporación de las líneas del "Programa Nueva Escuela" a las diferentes regiones. El programa se difundió a otras escuelas no involucradas en él a través de publicaciones y encuentros realizados por el equipo de la provincia. Actualmente, se han logrado incluir en la experiencia un total de 251 escuelas.

Una herramienta fundamental para la expansión, difusión y fortalecimiento de las líneas del programa es la capacitación. En Misiones se logró trabajar a partir de la reconceptualización de la capacitación docente, priorizando aquella que se desarrolla en la misma escuela, la capacitación en servicio, tomando como punto de partida los problemas y las acciones reales que son parte de la práctica docente.

Se comenzó organizando instancias de lectura y reflexión de los documentos y materiales del Programa Nueva Escuela. A partir de los diversos encuentros y jornadas organizados por la provincia para supervisores, docentes y directivos en los que

Nueva Escuela Misiones en cifras:



NIVEL INICIAL-PRIMARIO
134 escuelas,
4 cabeceras y
130 de impacto.

NIVEL PRIMARIO
99 escuelas

NIVEL MEDIO
18 escuelas,
3 cabeceras y
15 de impacto.

TOTAL
251 escuelas,
7 cabeceras y
244 de impacto.

se abordaron temáticas teóricas acerca del aprendizaje y del rol docente, entre otros, se logró elaborar la propuesta de acción de 1996. Asimismo se consideró de fundamental importancia el fortalecimiento del equipo provincial que funciona como referente del programa en la provincia. El mismo ha participado de diversos seminarios de capacitación y de pasantías de trabajo en escuelas del programa en otras provincias.

UN EJEMPLO TÍPICO

A partir de los lineamientos básicos del programa, en cada escuela se busca la mejor forma de aplicarlos de acuerdo con sus necesidades y posibilidades. En la Escuela N° 604, Bernardo de Irigoyen, por ejemplo, se utiliza la modalidad de capacitación en servicio, dentro y fuera del horario escolar a través de la planificación y la elaboración compartida de los logros de aprendizaje -esperados- de los alumnos. Los espacios se utilizan para la reflexión y revisión de la propia práctica de los docentes, para analizar el rendimiento de los alumnos y para establecer la modalidad de capacitación interinstitucional con escuelas de la misma modalidad y de distintos niveles.

En relación con la administración de los espacios, se establecen agrupamientos flexibles entre alumnos de un mismo grado, con otros grados y con otras escuelas por medio de clases compartidas. El uso de espacio dentro del aula se redistribuye en rincones de ciencias, lengua o biblioteca áulica. El trabajo grupal e individual se realiza a partir del uso de guías de autoaprendizaje. Además, se creó un consejo escolar, se participó en un programa radial de una FM local y se experimentó con la coconducción de los actos escolares.

La capacitación de docentes en servicio es una de las principales acciones desarrolladas en la provincia.

Propuestas innovadoras

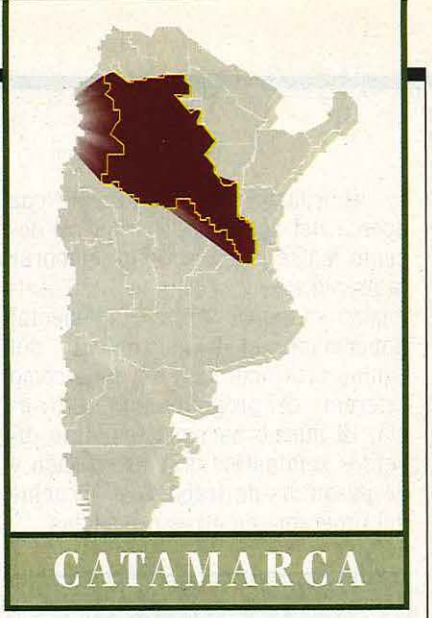
En cuanto a los logros obtenidos en relación con la implementación de propuestas innovadoras, pueden destacarse una nueva organización institucional, la incorporación de grupos de apoyo intersectorial, y la articulación entre niveles; por ejemplo, entre el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB, realizando clases compartidas y diferentes tipos de agrupamiento. Se incorporaron, también, las guías de autoaprendizaje como estrategia didáctica teniendo muy buena repercusión, y habiendo sido probadas y revisadas en todas las escuelas.

> "Misiones ha instrumentado excelentes estrategias de incorporación del Programa a las diferentes regiones de la provincia."

La aplicación de nuevas reorganizaciones del espacio es ya una característica común en la mayoría de las escuelas misioneras del programa, principalmente a través de la asignación de aulas por área, y el aprovechamiento de nuevos espacios por los diferentes actores de la institución: padres, alumnos, docentes. En relación con la implementación de agrupamientos flexibles, se ha logrado que escuelas cercanas, de diferente modalidad, realicen clases compartidas, coordinadas por sus docentes y organizadas en un espacio exterior a la escuela o en un salón amplio de la misma.

El uso y la organización del tiempo se realiza en relación con el nivel de desarrollo de los alumnos. En el 2° y 3° ciclos de la EGB, por ejemplo, se realiza por bloques y los recreos son estipulados según el ritmo de las actividades. ♦

UNIR PARA MULTIPLICAR



La Dirección Provincial de Planificación y Desarrollo Educativo de la provincia de Catamarca está llevando a cabo un Plan de Acciones para 1996, haciendo hincapié en la coordinación de diferentes programas.

Desde el comienzo del proceso de aplicación de la Ley Federal las autoridades educativas de la provincia de Catamarca y sus equipos técnicos han coincidido en que uno de los ejes de esta transformación es el docente. Una vez aprobados los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación General Básica (EGB) y puestos a consideración de las escuelas, la demanda de capacitación se hizo sentir desde los docentes que, en Catamarca, demostraron una gran predisposición para implicarse en esta transformación.

Por todo ello, los esfuerzos de la jurisdicción apuntaron a atar todos los programas nacionales y provinciales que tendieran a fortalecer la participación en acciones de capacitación entendida de muy diversas maneras. Una coordinación ágil en la materialización de los diversos programas ordena las acciones y permite que los docentes interpreten una estrategia coherente, entendiendo su tarea personal como un proceso susceptible de ser investigado interna o externamente y de medir sus resultados en el corto y mediano plazo.

Coordinación de programas

En Catamarca, la cabecera jurisdiccional de la Red Federal de Formación Docente Continua se instaló operativamente en la Dirección de Planeamiento Educativo. Desde su constitución aprueba, registra y ofrece todas las instancias de capacitación, cualquiera sea su origen. Así en 1995 y 1996 se encargó a dicha cabecera jurisdiccional la elaboración del Plan Provincial de Gestión de la Capacitación Docente. De esta manera las acciones de coordinación dieron como resultado en el plan para 1996 los siguientes proyectos:

- **Coordinación con el Plan Social Educativo:** la totalidad de las escuelas primarias recibieron los materiales para las jornadas de lengua y matemática, a razón de un juego por docente. Los capacitadores de la Red Federal de Formación Docente Continua conocen e incorporan dichos materiales en la instancia de capacitación para EGB 1 y EGB 2 (circuito B de la Red). Se articula este material con las actividades de postcurso de la Red. La evaluación final escrita y presencial servirá para unificar dichas acciones.
- **Coordinación con "Nueva Escuela":** esta coordinación está prevista para directores y supervisores (circuitos F y G de la Red). Se prevé que los equipos nacionales del programa "Nueva Escuela" formen veinte capacitadores de Catamarca durante los meses de junio y julio, para, a su vez, capacitar a la totalidad de directivos y supervisores del Nivel Inicial y EGB, con un total de 50 horas por módulo (agosto '96 - marzo '97).
- **Coordinación con el Programa de Reformas e Inversiones para el Sector Educación (PRISE):** habiendo la provincia suscripto el convenio para este programa, la coordinación con la Red se concreta en los consensos sobre el perfil de los capacitadores, el rol de los institutos superiores y de los sistemas de evaluación de calidad, como así también los contenidos de la capacitación y el diseño curricular provincial.
- **Coordinación con la Educación Superior:** se proponen los servicios de los Trayectos de Formación Docente Continua, desde la Red hasta los Institutos de Formación Docente. Estos Trayectos incluirán una investigación que permita definir las demandas de la población. La sede para el dictado de estos Trayectos será la institución oferente, que podrá contratar docentes si tuviere los adecuados.
- **Coordinación con el Operativo de Evaluación de la Calidad:** en la elaboración de los ítem se contó con la asistencia de capacitadores que operan en la Red, que conocen los materiales provistos por la Nación como los producidos en la provincia.

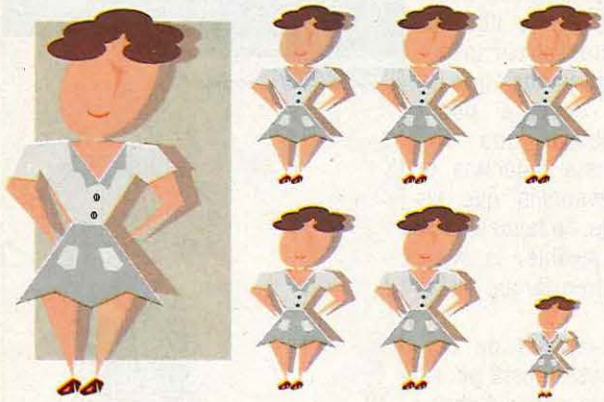
Además se entabló un excelente diálogo con la universidad, que posee la totalidad de las carreras de formación docente y participa activamente en las convocatorias de la Red. Mediante un sistema de becas se permitirá a directores de Polimodal participar de una carrera poscurso de Gestión Institucional.

¿Qué cantidad de docentes hay por cada directivo?

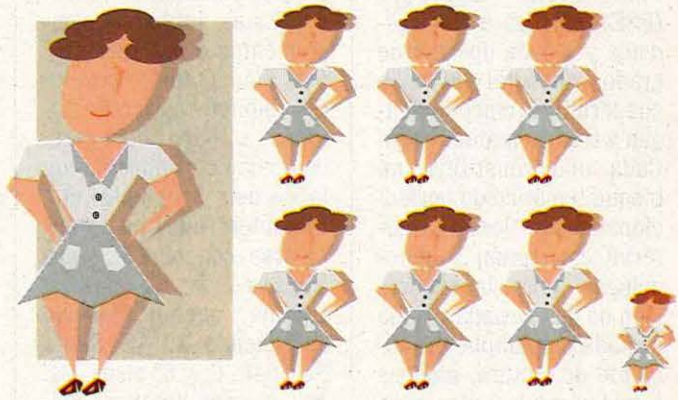
Cuando hablamos de docente en actividad estamos tomando docentes frente a alumnos y docentes de apoyo, que incluye bibliotecarios, preceptores/celadores, ayudantes de laboratorio, auxiliares de sala,etc, y el personal administrativo que tiene un cargo docente.

DOCENTES EN ACTIVIDAD POR CADA DIRECTIVO

INICIAL: 5,57

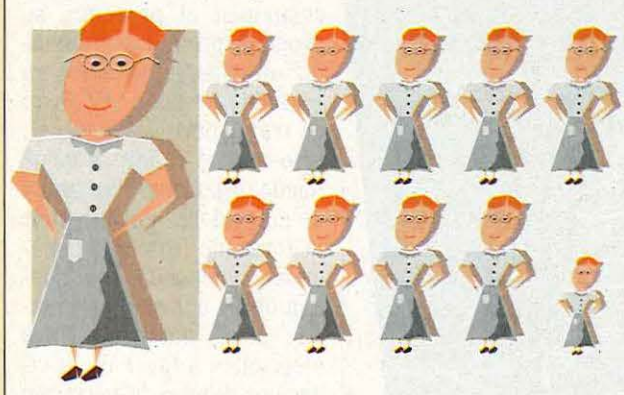


PRIMARIO: 6,62

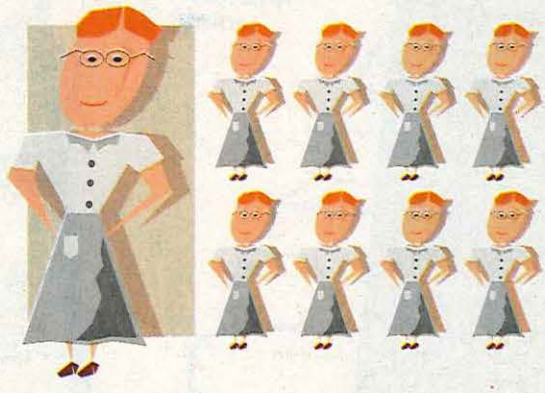


LA RELACIÓN MUESTRA UNA CANTIDAD MÍNIMA DE DOCENTES POR DIRECTIVO.

MEDIO: 9.69



SUPERIOR NO UNIVERSITARIO: 8,08



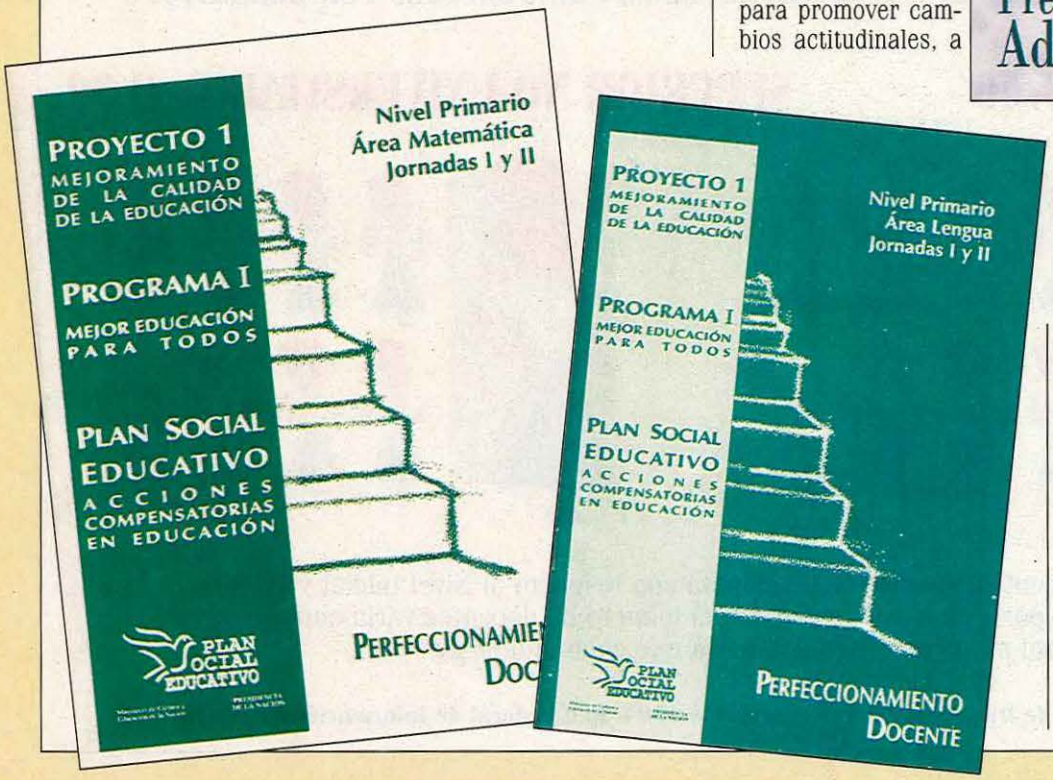
Si bien el número de docentes por directivo aumenta con respecto al Nivel Inicial y Primario, sigue siendo muy bajo, ya que por cada curso o división el número de docentes varía entre diez y quince personas, dependiendo del número de horas cátedra que cada uno posea.

Fuente: Censo Nacional de Docentes y Establecimientos 1994. Red Federal de Información Educativa. MCE.

El plan editorial del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación tiene una amplia variedad de publicaciones que Zona Educativa ya ha ido reseñando para que profesionales de todas las áreas de la docencia la conozcan. Para esta edición de la revista se seleccionaron dos textos: "Prevención de Adicciones", realizado por el Programa Prociencia (CONICET) y los módulos de "Perfeccionamiento Docente", pertenecientes al Plan Social Educativo.

Perfeccionamiento Docente, Educación General Básica, Plan Social Educativo.

La Subsecretaría de Políticas Compensatorias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en el marco del Plan Social Educativo (PSE), entrega a cada escuela y a cada docente de grado, un total de ocho cuadernillos (cinco de lengua y tres de matemática). Cada uno constituye un bloque temático de perfeccionamiento; incluye material conceptual y metodológico para la realización de dos jornadas. Cada jornada contempla un momento de lectura, análisis e intercambio y otro para la elaboración de propuestas para el aula. Se incluye también una "carpeta personal" que se utilizará para la posterior evaluación y certificación del perfeccionamiento realizado. Estas jornadas complementan otras acciones: provisión de textos escolares, bibliotecas institucionales y para docentes, equipamiento didáctico de la escuela y el aula, etc. Los interesados en comunicarse con el PSE para conocer más de cerca su trabajo, pueden hacerlo escribiendo a: Av. Santa Fe 1548, 6° y 8° pisos, Bs. As. o comunicarse con: 812-5818/6023/1136

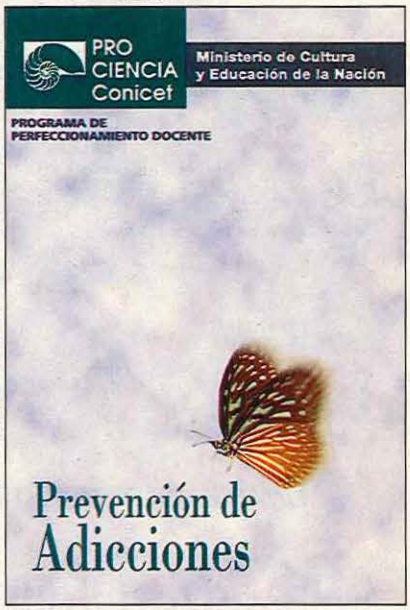


Prevención de Adicciones, Programa de Perfeccionamiento Docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Prociencia (CONICET).

Perteneciente al Proyecto Educación para la Salud del Programa "Educación a Distancia" de Prociencia (MCE-CONICET), este libro intenta acercar instrumentos para que cada docente pueda elaborar una propuesta didáctica de prevención que refleje, en la medida de lo posible, la realidad en la que trabaja.

El énfasis de este proyecto está puesto en la capacidad que tienen los contenidos para promover cambios actitudinales, a partir de la elaboración de proyectos institucionales en la prevención específica.

Este primer módulo de la serie de publicaciones que componen el proyecto, se propone promover e instalar un espacio reflexivo en el ámbito escolar. El texto no trata sobre las "drogas", sino que se refiere a cómo puede organizarse un grupo de educadores para asumir la tarea de formar muchachos y muchachas que puedan optar por no consumirlas, como parte de otras elecciones a favor de la vida. Los dibujos le permiten al docente dinamizar la lectura y utilizarlos como disparadores para que el chico reelabore grupalmente los conceptos más importantes.



Zona de Servicios *es una sección puramente informativa. Las inquietudes que surgen de parte de los lectores para realizar cualquier otro tipo de servicios (inscripciones y trámites relacionados con la profesión, entre otros) deberán ser elevadas a las cabeceras de cada una de las jurisdicciones. Todas aquellas personas que consideren oportuno ofrecer información relacionada con el quehacer educativo nacional envíen la correspondencia a:*

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

CONGRESOS

El 7 de agosto de 1996, comienza el III Congreso Iberoamericano de Informática en Educación. El objetivo del Congreso es tratar acerca de las nuevas tecnologías de información en la educación para el tercer milenio. Su duración es de 4 días y se realizará en la ciudad de Barranquilla, en Colombia. Teléfonos: (571) 284-0911 ext. 2866 o fax: (571) 284-1570. Ribie-Col Universidad de los Andes, Santa Fe de Bogotá, DC Colombia AA 4976, oficina w307.

CURSOS

Del 25 al 31 de agosto se realizará el Curso Nacional de Verano sobre Evaluación de la calidad en la Educación, organizado por Netherlands National Institute for Educational Measurement. Cartas a: P.P. Box 1034, NL-6801 MG, Arnhem. Teléfonos: 31 26 352 11 11.

La Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED) de España tiene abierta la convocatoria para su III curso de posgrado "Especialista superior universitario en informática educativa" (curso a distancia con tutoría telemática). Su duración es de 400 horas, las asignaturas tienen una distribución cuatrimestral. La asistencia presencial se realizará en la sede del FUNDEC. La preinscripción finaliza el 31 de julio de 1996. Solicitar informes a: (541) 504-2045 o fax: (541) 501-3626, Av. Nazca 3185, Capital de 15 a 18 hs. E-mail: postmaster@bulin-.satlink.net.

En octubre cierra la inscripción para el posdoctorado para realizar trabajos en historia durante todo el verano en Estados Unidos. Los requisitos son: dominio del idioma inglés y ser mujer historiadora con título de doctorado. Las interesadas deben escribir al: Fellowship Program the Bunting Institute of Racliff College, 34 Concorde Avenue - Cambridge - MA 021138 - USA.

CONFERENCIAS

El 17 de junio de 1996 se llevará a cabo la Conferencia Mundial sobre Multimedia e Hipermedia Educacional (Conferencia Mundial sobre Telecomunicaciones Educativas) en la ciudad de Boston: P.O Box 2966, Charlotesville, VA 22902, USA. Teléfonos: 804-973-3987 o fax: 804-978-7449.

JORNADAS

Las VI Jornadas Trasandinas sobre aprendizaje, 1er Congreso del Cono Sur y la Unión Europea, se realizarán del 22 al 24 de septiembre. El temario central girará en torno a: desarrollo social, educación, salud en la región (responsabilidad de todos), empleo (oportunidades y riesgos), y hacer social (sus protagonistas). Informes e inscripción: Fundación Susuki, Charlone 1689, San Miguel, Bs. As. Teléfonos: (541) 664-0771 o fax: (541) 667-1476/1663.

PUBLICACIONES

La Fundación para el Desarrollo de Estudios Cognitivos (FUNDEC) propone material complementario para el área de Educación Artística de la Educación General Básica "Canciones para mi sueño" de Gerardo Luis Silva.

El Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación continua informando sobre la campaña que desde 1993 se desarrolla para el **control del mosquito** "Aedes Aegypti" (transmisor de enfermedades tropicales, entre ellas el dengue).
Esta campaña que viene desarrollando el Ministerio a través de los gobiernos provinciales y municipales, se intensificó para poder mantener a la Argentina libre de estas enfermedades que afectan a otros países de América.
La población puede tomar las siguientes medidas:

Prevención de las picaduras de los mosquitos mediante repelentes, espirales, vaporizadores eléctricos y telas mosquiteras.

Eliminación de criaderos de mosquitos:
- verificar que los tanques de agua domiciliarios estén correctamente tapados
- eliminar todo recipiente que pueda acumular agua y servir de criaderos de larvas de mosquitos dentro y fuera de las viviendas: botellas, vasijas, baldes, posa macetas con agua, frascos, neumáticos y envases plásticos en general

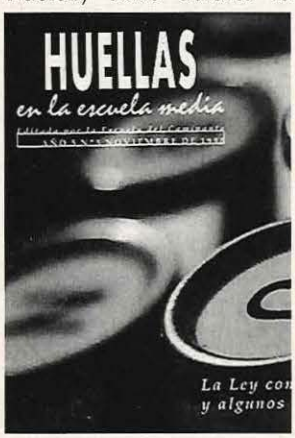
Evitar acumulación de basuras en la vía publica y en el entorno domiciliario.

FUNDEC, Tinogasta 3023. Teléfono/Fax: (01) 501-3626.

■ "Huellas de la Escuela Media" es la única revista argentina especializada en temas de enseñanza media. La edita la *"Escuela del Caminante"* y su distribución es gratuita. Los institutos educativos, directivos y docentes de enseñanza media pueden solicitar ejemplares sin cargo, mediante la exhibición de su acreditación, en la Escuela del Caminante: Av. Luis María Campos 889, Cap. Fed. Teléfonos: 771-2776/2651.
Foto 1

MISCELÁNEAS

■ La Cultural T.A.E (con auspicio del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación) tiene abierta la



inscripción para la temporada 1996/1997 de Teatro de Apoyo a la enseñanza media, primaria y preescolar, dirigido a alumnos de los distintos niveles. Para realizar reservaciones, comunicarse telefónicamente al: 823-0542 o vía fax al: 823-1454. Juncal 2010, 3° piso.

CONCURSOS

■ Se encuentra abierta hasta el 10 de octubre de 1996 la recepción de trabajos monográficos sobre el tema: "La medida de Jordan" para profesores de matemática de enseñanza media. La extensión máxima de los mismos debe ser de 50 líneas y el envío deberá efectuarse a: Av. Santa Fe 3312, 9° piso. La entrega del premio se llevará a cabo el 23 de noviembre de 1996 en el acto de la XIII Olimpíada Matemática Argentina.

■ Está abierta la inscripción para el "Concurso Noma 1996" para ilustraciones de libros infantiles que organiza la UNESCO. El objetivo es darle la oportunidad a creadores y artistas a promocionar mundialmente sus trabajos y contribuir al mejoramiento de la calidad de las ilustraciones de los libros para niños. Los interesados pueden obtener más información en: Dirección Nacional de Cooperación Internacional, Pizzurno 935, oficina 225 bis, los días lunes, miércoles y jueves de 9 a 13 hs.

UNESCO

ZONA EDUCATIVA EN INTERNET

La autopista informática conocida como Internet es una gran red de redes que posibilita a todas las computadoras conectarse entre sí globalmente. Para ello primero hay que tener un módem y luego abonarse a cualquiera de los prestadores del servicio para convertirse en uno de los 40 millones de usuarios.
El Ministerio de Cultura y Educación tiene su página en Internet: http://www.mcye.gov.ar/. A través de ella se puede acceder a información sobre los aspectos fundamentales de la transformación educativa: la Ley Federal de Educación (sus objetivos, el texto completo en castellano e inglés, etc.), los Contenidos Básicos Comunes, de todos los niveles desde el Inicial hasta la formacieon docente la Red Federal de Formación Docente Continua (información de las cabeceras provinciales, etc.), además del acceso a bibliotecas e información general del Ministerio.
Dentro de este site (sitio) **Zona Educativa** también tiene su lugar, allí es posible entrar en los distintos artículos como también relacionarlos entre sí mediante vínculos que hacen la lectura más integrada. **Zona Educativa** se convierte así en la primera revista argentina de educación en Internet.
Aquellas personas que ya cuenten con el servicio podrán conectarse próximamente con la revista mediante una dirección electrónica, estableciendo de esta forma otro espacio más de comunicación e intercambio de opiniones, ideas y sugerencias.

http://www.mcye.gov.ar/zonaedu/home.html.

Próximo número

Nota de tapa

VUELVE LA CIENCIA A LA ESCUELA

¿Para qué sirve la escuela, en una sociedad democrática, en los albores del siglo XXI? Vaciar al sistema educativo de su contenido científico es perder el norte básico que lo orienta. No hay sistema escolar válido sin ciencia seria y reconocida dentro de él. Un informe especial de Zona Educativa detalla cómo son las líneas que se están implementando para que ciencia y educación no sean, dentro de la escuela, términos incompatibles.

Reportaje

Jacques Hallak y Craig Richards

Cómo ven la transformación educativa argentina dos especialistas del mundo de la educación. Hallak es el director del IIPE (Instituto Internacional de Planificación de la Educación) y subdirector General de la UNESCO y Richards es el director del Departamento de Administración de la Educación del "Teacher's College" de la Universidad de Columbia.

Notas

Educación General Básica
CÓMO LEER LOS CBC

Orientación escolar
EL GABINETE, LA ORIENTACIÓN Y LOS ORIENTADORES

La educación en el mundo
DOCENCIA Y DOCENTES EN OTROS PAÍSES

Provincias
EGB EN ENTRE RÍOS
DISEÑO CURRICULAR EN RÍO NEGRO
PLAN SOCIAL EN SAN LUIS

Además, Zona de Servicios, el plan editorial del Ministerio de Cultura y Educación y las últimas noticias del ámbito educativo.

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

ZONA EDUCATIVA

LA ARGENTINA ESTÁ CAMBIANDO

LA EDUCACIÓN TAMBIÉN

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN