

ZONA

E D U C A T I V A

LA PROFESIÓN DOCENTE
EN EL MUNDO

Año 1 - Nº 5

República Argentina

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

RUMBO A MAR DEL PLATA '97

OLIMPIADAS DE
MATEMÁTICAS

REPORTAJES

MANUEL
GARCÍA SOLÁ

JACQUES HALLAK

VUELVE
LA CIENCIA A
LA ESCUELA

¡AGÉNDELOS!

Éstas son las nuevas direcciones y teléfonos
del Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación,
AGÉNDELOS.

RED FEDERAL DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

Pizzurno 935 - Primer piso (1020) Capital Federal
814-2466/3791

PRO-CIENCIA - CONICET

Pacheco de Melo 1826 - P.B. (1126) Capital
813-3175

EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Pacheco de Melo 1826 - Piso 2º (1126) Capital
814-2205

OLIMPIADAS DE MATEMÁTICA

Pacheco de Melo 1826 - Piso 1º (1126) Capital
813-6663 / 811-6557



INDICE

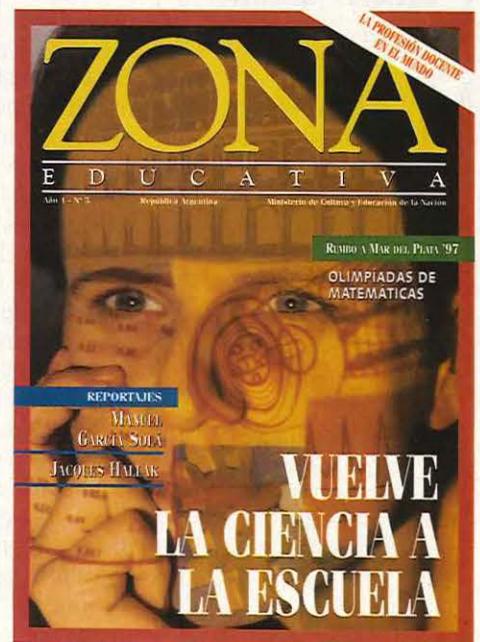
- 3 Editorial
- 4 Correo
- 6 Preguntas y respuestas
- 7 Noticias
Educación inicial
- 8 ¿Aprestamiento o enseñanza?
EGB
- 10 Cómo leer los CBC
- 12 La transformación es más que renovar contenidos
Educación Polimodal
- 16 CBC + CBO:
una suma que multiplica
Orientación Escolar
- 18 El gabinete, la orientación y los orientadores
Nota de tapa
- 20 Vuelve la ciencia a la escuela
Reportajes
- 26 Manuel García Solá
- 28 Jacques Hallak
Craig Richards
Informe especial
- 30 Olimpiadas matemáticas
Qué y cómo enseñamos
- 32 ¿Cuáles son las capacidades que se pueden aprender?
La educación en el mundo
- 35 La profesión docente
Innovaciones educativas
- 38 Una escuela no corriente en Corrientes
Supervisión
- 40 Monitoreo: nueva herramienta para la supervisión
Provincias
- 42 Articulación entre niveles:
Un proyecto posible
- 44 Transformación educativa: un compromiso de todos
- 46 Libros para todos en San Luis
- 47 *Zona estadística*
- 48 *Libros*
- 49 *Zona de servicios*

ENSEÑAR UNA CIENCIA EN TRANSFORMACIÓN

La definición de la ciencia y del conocimiento científico como actividad que permite observar, describir y explicar la realidad, descubriendo las leyes de su funcionamiento, es hoy insuficiente. Hablar de conocimiento supone además hablar de operación, de acción. A la tradicional definición de conocimiento científico que entendía que conocer era describir y explicar, hoy se agrega la necesidad de conocer para operar, para transformar. Pero además no basta con entender a la ciencia como una materia inmutable a aprehender. Es preciso concebirla en su dinámica y moverse a la par de su evolución. Es decir, hablar de ciencia es remitirse a una disciplina en transformación que transforma. Buena parte de la nota más importante de este número está dedicada a explicar los nuevos modos en que la ciencia llega a la escuela de la mano de la transformación educativa global. De "adentro hacia afuera": transformación que mira hacia adentro pero que exige conocer otros modelos. En nuestra sección "La Educación en el mundo" iniciamos un informe especial en dos partes, donde se compara la profesión docente en seis sistemas educativos distintos. De "afuera hacia adentro": y así como miramos a otros países, la educación en la Argentina se está convirtiendo en un modelo a estudiar. Jacques Hallak y Craig Richards, dos prestigiosos especialistas internacionales, visitaron recientemente

nuestro país. En un diálogo con Zona Educativa cuentan sus impresiones sobre la transformación educativa. De "adentro hacia adentro": pero los cambios permanentes cobran importancia con un constante seguimiento del sistema. El viceministro Manuel García Solá explica hasta dónde se llegó, cuál es el presente y qué es lo que falta por hacer. Zona Educativa, en el resto de sus artículos, intenta hacer lo mismo. Hasta el próximo número.

Zona Educativa



ZONA
EDUCATIVA

STAFF

CONSEJO DE DIRECCIÓN

LIC. SUSANA DECIBE

DR. MANUEL GARCÍA SOLÁ

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 5

JULIO DE 1996

REPÚBLICA ARGENTINA

PUBLICACIÓN

MENSUAL DEL

MINISTERIO DE CULTURA
Y EDUCACIÓN DE
LA NACIÓN

DISTRIBUCIÓN

GRATUITA

REPÚBLICA ARGENTINA

REGISTRO DE PROPIEDAD
INTELLECTUAL: EN TRÁMITE

IMPRESO

EN LOS TALLERES DE
IPESA

Zona Educativa agradece los elogios y sugerencias.

La participación de los docentes como profesionales en el campo de la educación es la actitud que se refleja en cada una de las cartas recibidas. Se recuerda que a través de la revista no se gestionan trámites particulares.

Para **Correo de Lectores** deben escribir a:

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



A la revista

Zona Educativa:

Me permito acercarle algunas conclusiones surgidas de la lectura de la versión para consulta de los Contenidos Básicos para la Educación Polimodal.

En términos generales el proyecto me parece amplio, rico, moderno y por ello mismo esperanzador; con todo encuentro dos interrogantes.

En primer lugar, tras su lectura he confirmado la impresión que tuve de que se orientaría fundamentalmente hacia la formación de grandes, medianos o pequeños empresarios, cuando la vida de las naciones es eso y mucho más y las empresas pueden vivir gracias a otros variados gestores, productores y consumidores. Dentro de los objetivos,

finos o por lo menos Contenidos Básicos Comunes deberían incluirse o acentuarse: el hablar de "la formación psicoafectiva", la formación al amor y a la familia, cédula básica de toda sociedad y primera y fundamental escuela de humanismo y valores. Junto con Educación Física y Deportes habría que promover mucho más el respeto, el cultivo de y el contacto con la naturaleza, el sano turismo, las excursiones, experiencias de campo, etc.

Benjamín Stochetti
Comodoro Rivadavia
Prov. de Chubut

publicación mensual de la revista, la cual resulta muy útil y doblemente valiosa para quienes trabajamos en pequeñas comunidades, totalmente alejados de los grandes centros, pero no distantes de la imperiosa necesidad de capacitarnos y perfeccionarnos cada día más, para enfrentar las urgentes exigencias de nuestra educación.

Nidia G. de Gaztelumendi
Lucas González
Prov. de Entre Ríos

Revista **Zona Educativa:** Me dirijo a ustedes con el fin de felicitarlos por la

A los miembros del staff de **Zona Educativa:** Soy docente y me desempeño como tal desde hace 30 años. He trabajado en el interior y en Neuquén

capital (escuelas suburbanas y urbanas).

Quiero expresar mi opinión respecto de los resultados de la "Evaluación para la Calidad".

Me preocupa muchísimo el ver que año a año los alumnos van saliendo de la escuela primaria con menos habilidades y conocimientos. No está en manos de los docentes mejorarlos. La solución debe venir de más arriba. Hay que cambiar las exigencias para "aprobar un grado o ciclo". A mi entender las causas son varias.

(...) El sistema de calificación en Neuquén es: NS (no satisfactorio), PS (poco satisfactorio), SO (satisfactorio) MS (muy satisfactorio) y S (sobresaliente). Con PS los alumnos pasan de grado, ¿qué puede saber un alumno que logró esa calificación? ¿Qué sabe al finalizar la primaria si durante los siete años su rendimiento fue Poco Satisfactorio?

A cualquier docente le cuesta "un montón" ponerle NS. A mí, particularmente, me hace sentir que no valoro el esfuerzo, aunque sea mínimo, del alumno y trato de estimularlo con un nota un poco mejor (aunque sea PS). Yo creo que el NS sea para el alumno que no hace "nada de nada", y éstos no son mayoría. Los demás tratan de superarse, a veces lo logran, otras no. Algunos se esfuerzan muy poco. Hay que exigirles un poco más. O darles más tiempo si lo necesitan.

(...) Sería oportuno aprovechar esta Reforma Educativa para reformar y reformular el sistema de

"promoción automática". Hay que buscar la forma de que los alumnos "pasen de grado sabiendo", no con el mínimo de lo mínimo.

Mirta E. Julián
Alta Banda
Prov. de Neuquén

Zona Educativa:

Soy profesora de Nivel Inicial, maestra jardinera y estudiante de 5to año de Ciencias de la Educación, con un grupo de docentes del Profesorado N° 4 "Ángel Carcano" al cual pertenecemos, y tenemos una inquietud: realizar un *circuito explorativo* de Jardines de Infantes en actividad en la Capital, cuya visita y observación directa nos servirá a estudiantes y profesores para enriquecer las posibilidades, compartir experiencias, vivencias y realidades distintas.

María Angélica Pando
de Donatelli
Reconquista
Prov. de Santa Fe

Señores de

Zona Educativa:

Tengo el agrado de dirigirme a ustedes a efectos de solicitar que publiquen cómo se debe considerar la situación de los Centros de Formación Profesional en el contexto de la nueva planificación de nuestras escuelas por la Ley Federal de Educación, ya que de existir alguna medida con relación al futuro de éstas me gustaría conocerla.

Deben saber que en estas escuelas de capacitación laboral se inscriben alumnos cuya situación social es muy precaria (...); el Centro recupera ese alumno que no conoce lo elemental de aritmética y geometría, para entregarle capacitación acorde con las exigencias del taller, siendo el requerimiento principal el estudio de metrología (...). Vienen ya divorciados de todo lo que significa culturización, por las mismas necesidades impuestas en la especialidad; procuran responder, aunque signifique un sacrificio para él, y ya finalizada esta etapa, en el Centro de Formación Profesional, muchos de ellos quizá por recomendaciones de sus maestras, vuelven al bachillerato nocturno, porque comprenden la distancia sideral que los separa de ese mundo social e industrial que después tendrán que enfrentar, lo que da suficientes pruebas de la eficacia de estos establecimientos cuando se conducen con responsabilidad.

Radívol Novak
Trelew
Prov. de Chubut

De mi mayor consideración:

Tenemos el agrado de dirigirme a ustedes para expresarles nuestras felicitaciones por la iniciativa de poder brindar un espacio valioso de novedades e información sobre un tema sustancial de la vida de los argentinos, como lo es la educación y espe-

cialmente en tiempos de cambios tan profundos, en el contexto de la Ley Federal de Educación.

Ing. José M.
Arrazate
Pte. del Honorable
Concejo
Deliberante
Curuzú Cuatiá
Prov. de Corrientes

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos las cartas de: Alicia Noemí Garino (San Antonio Oeste, Prov. de Río Negro), Cecilia Inés Lemos (S. C. de Bariloche, Prov. de Río Negro), José Osvaldo Ortega (Argüello, Prov. de Córdoba), Diana M. de la Torre (Alta Gracia, Prov. de Córdoba), Andrea Luján y Ramón Trueba (Tapalqué, Prov. de Buenos Aires), María M. Robinson (Trenque Lauquen, Prov. de Buenos Aires), Ricardo Marzulli (Capital Federal), María Mercedes Marinsalta (Bahía Blanca, Prov. de Buenos Aires), Carlos Mansilla (Resistencia, Prov. de Chaco), Juan Manuel Barrigón Díaz (Prov. de Córdoba), Personal directivo y docente Escuela N°501 (Carmen de Areco, Prov. de Buenos Aires), Amelia Dallavía de Bacelli (Bahía Blanca, Prov. de Buenos Aires), Federico Martín Rigau (Prov. de San Luis), Miriam Castillo (B° Alberdi, Prov. de Córdoba), Teresa Esther Storello (Prov. de Córdoba) y Alba Foresto de Crosetto (Ucacha, Prov. de Córdoba); entre otros.

Zona Educativa dedica este espacio a recibir dudas e inquietudes de docentes relativas a la transformación educativa.

Las cartas deben enviarse a:

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

P: ¿Hasta qué año se realizará la recapitación (tengo entendido que será hasta 1997 para EGB 1 y EGB 2)? ¿Tendré posibilidades de reconvertir mi título, en caso de no haber vacantes y terminarse el lapso para la capacitación?

María Cecilia Piazza, La Plata

R: La Red Federal de Formación Docente Continua, que es el mecanismo de capacitación permanente de los docentes, está creada por la ley 24.195. Esto quiere decir que la capacitación del personal en servicio (los que están trabajando actualmente) no terminará en un momento dado, sino que seguirá en forma permanente como parte de la transformación del sistema educativo que se está llevando adelante. De lo que se trata es de dar la oportunidad para que, a lo largo de toda la carrera profesional, el docente tenga oportunidades de seguir creciendo en su tarea. Los cursos que ahora se ofrecen forman parte de esta nueva concepción de docente. Sin embargo, ellos no son obligatorios. Se ofrecen como opción para que los docentes tengan una oportunidad de adquirir los conocimientos que figuran en los CBC, pero que no fueron contemplados en los planes de estudio cuando se formaron. Hasta ahora no se planteó el tema de reconvertir el título, sino de capacitar al docente independientemente del título de base que tenga. Por ello, al margen de que se hagan o no los cursos, se está estudiando un sistema de acreditación docente que convalide lo que se aprendió, ya sea en los cursos o por cualquier otro medio.



P: ¿Cómo puede empezar la transformación curricular en la institución cuando todavía no se elaboró el Diseño Curricular Jurisdiccional?

Estela Gudiño, Santa Cruz

R: Una de las grandes diferencias entre las reformas anteriores y esta transformación es que no se centra sólo en los contenidos o en la propuesta curricular. Hay muchas cosas por hacer en una escuela en pos de preparar el terreno para un cambio curricular en serio, y ya hay fuertes indicios de cuáles son las líneas de lo que se viene.

Por ejemplo, sabemos que el nuevo sistema educativo trata de que todos los egresados tengan competencias complejas bien adquiridas, y sabemos que esto se adquiere fundamentalmente a través de los contenidos procedimentales. Éstos están bien fijados en los CBC (que están en todas las escuelas) y establecidos por ciclo y por capítulo. De manera que la misma matemática que hoy enseñamos, o la misma lengua, puede empezar a incluir desde ya un énfasis en los contenidos procedimentales sin temor a equivocarse, porque éstos van a estar seguros en el diseño jurisdiccional, toda vez que aparecen en los CBC.

Existen, además, dos resoluciones del Consejo Federal, la 41/95 y 43/95, que se incluyeron en el N° 4 de **Zona Educativa**, que señalan cómo se puede empezar ya a aplicar la transformación. Esto es importante porque es un documento aprobado por los ministros de todas las provincias y, en este sentido, se puede aplicar en todas las escuelas.

Para ayudar en este aspecto, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación enviará a todas las escuelas próximamente materiales que orienten en la aplicación de estas resoluciones. Para más información sobre este tema, ver "Transformar no es sólo renovar los contenidos" en la página 12. ♦

EN CAMINO HACIA EL AÑO 2000

PLANES GLOBALES DE CAPACITACIÓN

Finalmente, y gracias al esfuerzo conjunto de todas las jurisdicciones, fue posible celebrar durante la semana del 24 al 28 de junio los Convenios para la Capacitación Docente, para todo el país. Allí estuvieron los máximos responsables educativos de todas las provincias del país. El secretario de Programación y Evaluación Educativa, Manuel García Solá, aprobó, de común acuerdo, no sólo el *plan anual de capacitación docente* sino también el *financiamiento total* que requiere.

Se realizaron convocatorias públicas a instituciones oferentes, es decir, a los institutos de nivel superior y universidades. Las que se presenten deberán responder a las prioridades de capacitación determinadas por las necesidades de implementación de la ley.

Las instituciones tienen que presentar subproyectos de capacitación, que serán evaluados por una Comisión Jurisdiccional, integrada por especialistas de diferentes áreas. Lo

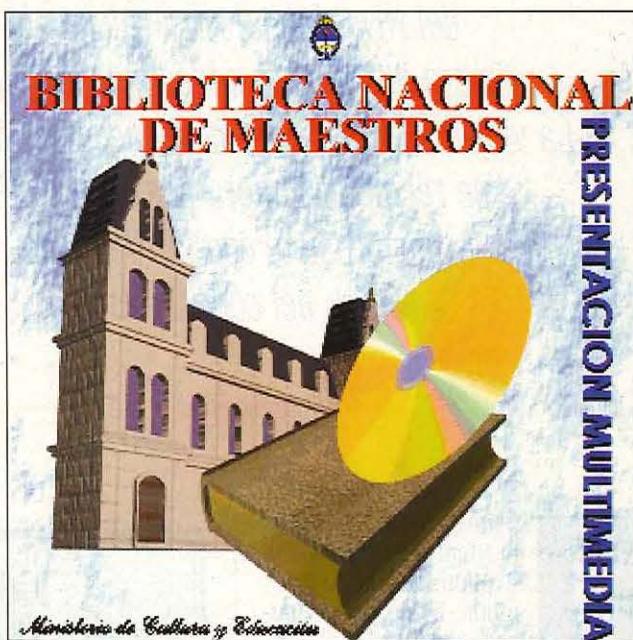
más importante a la hora de pensar la propuesta es sostener como objetivo la *transformación pedagógica en el aula*, el trabajo en ella.

Se trata de que todos los docentes que formen parte de una escuela acudan a la capacitación en equipo y no individualmente. De esta forma, al momento de realizar el poscurso, es decir, cuando el docente regresa al centro educativo, el trabajo ya ha sido encaminado.

La tendencia hacia el año 2000 es que la capacitación forme parte de la propuesta pedagógica de cada escuela.

LA BIBLIOTECA EN CD-ROM

Próximamente la Biblioteca Nacional de Maestros lanzará un CD-Rom con una presentación multimedia dividida en tres etapas: *"La Historia de la*



AVANCES EN LOS TTP

De acuerdo con el cronograma previsto, ya han finalizado las *Primeras Reuniones Regionales*, que basaron su trabajo en los resultados del proceso de consulta sobre la implementación del Programa Trayectos Técnicos-Profesionales (TTP). En cada una de las sedes regionales en donde se organizaron estas reuniones (Córdoba, Mendoza, Catamarca, Formosa y Capital Federal), los participantes evaluaron su trabajo como positivo y alentador.

Aportes Internacionales

El Instituto Nacional de Tecnología Educativa (INET) junto con la Embajada de Francia organizaron la *"Jornadas Argentino-Francesas de Educación para el Trabajo"*. El objetivo fue abrir nuevos espacios para el intercambio de ideas y formas de pensar la relación educación, trabajo y técnica. Tanto los docentes y directivos de escuelas medias como los representantes de sindicatos y empresas que asistieron, recabaron toda la información de experiencias como la de Francia, sobre la nueva realidad productiva y educativa internacional.

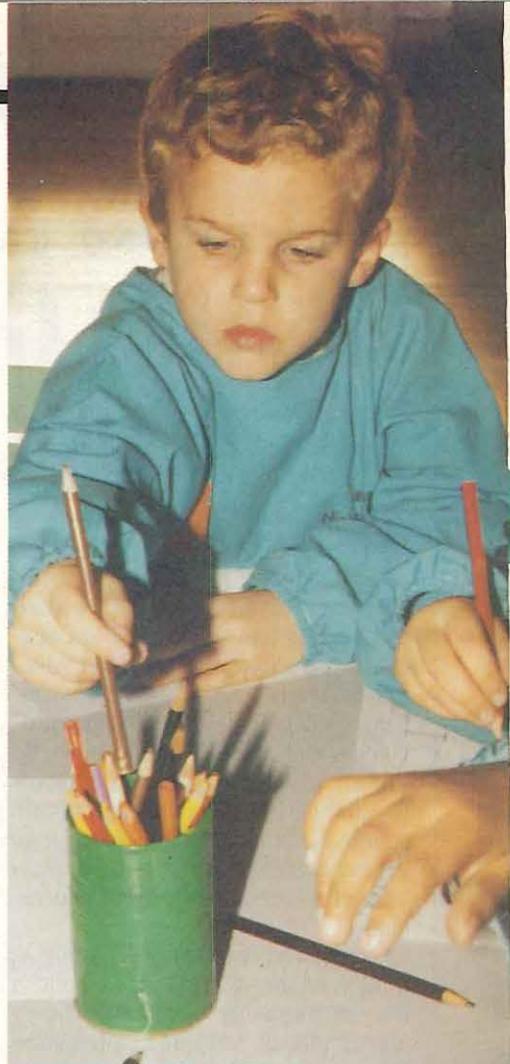
Biblioteca", *"La Biblioteca Hoy"* y *"El Futuro de la Biblioteca"*. Además de mapas del edificio y el organigrama de su estructura con hiperregiones explicativas de cada sector.

Contiene videos, locución e hipertexto alusivo a los temas tratados. Entre los tópicos que abarca pueden buscarse: los orígenes de la institución, los nuevos servicios y funcionamiento.

La última etapa tiene un capítulo especial llamado *"La Biblioteca Electrónica"* en el cual se encuentra un *Libro Virtual*. La tecnología Multimedia ha facilitado el acceso a los documentos completos que además de texto contienen imágenes, sonido y video. ♦

¿Aprestamiento o enseñanza?

Con la aparición de los Contenidos Básicos Comunes del Nivel Inicial se revaloriza la primera etapa de la educación obligatoria. La vieja concepción "psicopedagógica" del nivel se reemplaza ahora por otra que se compromete con las diversas áreas del conocimiento.



La lengua oral y escrita son dos importantes bloques del capítulo de Lengua de los CBC.

Hasta hace algunos años el Nivel Inicial no había explicitado sus contenidos. Excepto muy pocas jurisdicciones que en sus nuevos currículos habían implementado el trabajo por áreas del saber, hasta el momento en que aparecen los Contenidos Básicos Comunes en general no se trabajaba en forma explícita con contenidos en el Nivel Inicial. Se trabajaba con objetivos, con actividades, con recursos, pero no con contenidos.

Una lectura cuidadosa de los objetivos posibilitaba inferir ciertos contenidos que, en general, se apoyaban en diferentes enfoques psicopedagógicos dominantes en cada momento. Por eso se trabajaba en relación con el área afectiva, el área intelectual y el área motriz, tomando paralelamente la socialización como la adquisición de pautas de convivencia. Pero nunca hasta ahora se habían planteado contenidos con-

LO MÁS NUEVO: TECNOLOGÍA

El área de tecnología fue incluida en el capítulo de las ciencias sociales y naturales, ya que tiene que ver con un modo de acercamiento al mundo tecnológico para convertir experiencias cotidianas, relacionadas con el mundo natural o social en objetos de conocimiento.

Dentro del capítulo no hay ningún contenido que apunte al uso de la computación, no porque no sea importante, sino porque para los CBC la tecnología es mucho más que informática. El principal objetivo es, finalmente, que al terminar la EGB, los alumnos puedan hacer un mejor uso de los productos cotidianos de la tecnología, desarrollando hábitos inteligentes de consumo y uso y valorando

su propia capacidad como productores.

Esto se inicia en este nivel, por ejemplo, a partir de determinados contenidos que apuntan a la construcción de artefactos, que no necesariamente tienen que ser elementos sofisticados.

La construcción de marionetas es ya un trabajo que tiene que ver con tecnología. Lo importante es que el niño comprenda qué elementos entran en un aparato y cómo funcionan las cosas. Para ello nada más interesante que incorporar de manera sistemática el arreglo de sus propios juguetes, para lo cual se puede contar con alumnos más grandes o hasta con los propios papás.

CAPÍTULOS Y BLOQUES

Los Contenidos Básicos Comunes están divididos en cinco capítulos donde se detallan, para cada uno de ellos, la síntesis explicativa y las expectativas de logro al finalizar el nivel. Cada uno de ellos a su vez está dividido en bloques. Además cada capítulo incluye una síntesis general tanto de los contenidos conceptuales como de los procedimentales y los actitudinales.

Éstos son los capítulos y los bloques de los CBC del Nivel Inicial:

- Matemática:
 - Número
 - Espacio
 - Mediciones
- Contenidos procedimentales
- Contenidos actitudinales
- Ciencias Naturales
- Ciencias Sociales y Tecnología:
- El ambiente natural y social
- El tiempo de la comunidad
- Relaciones entre las personas y formas de organizarse
- La vida y sus procesos
- Objetos y materiales del ambiente
- Contenidos procedimentales
- Contenidos actitudinales
- Lengua:
 - Lengua oral
 - Lengua escrita
 - Reflexión acerca del propio lenguaje
 - Literatura
- Contenidos procedimentales
- Contenidos actitudinales
- Expresión Corporal
- Plástica y Música:
 - Los lenguajes
- Los modos de expresión y comunicación
- Contenidos procedimentales
- Contenidos actitudinales
- Educación Física:
 - Conciencia corporal: imagen y percepciones
- Conocimiento y dominio del cuerpo y los objetos del ambiente
- Juegos motores
- Contenidos actitudinales

ceptuales o procedimentales o actitudinales, provenientes de diferentes campos del saber, que se adecuan y transforman en contenidos escolares. Y ésta es la principal innovación de los nuevos contenidos.

Enseñar y aprender

Aparece entonces la idea de que el docente del nivel inicial tiene una función específica que es la de enseñar. Y enseñar no tiene por qué estar relacionado sólo con una clase frontal. En el Nivel Inicial el docente enseña a través del juego, pero

distintos campos del conocimiento. Por eso en los Contenidos Básicos Comunes del Nivel Inicial se plantearon los capítulos de Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología, Lengua, Expresión Corporal, Plástica y Música y Educación Física.

Dentro de cada uno de ellos los contenidos son "herramientas" para la comprensión del mundo y abarcan conceptos, procedimientos, valores y actitudes.

Los contenidos conceptuales abarcan hechos, conceptos, ideas, interacciones, secuencias, principios, etc. Los contenidos procedimentales



“Nunca se habían planteado contenidos conceptuales o procedimentales o actitudinales que partieran de diferentes campos del saber.”

todo lo que propone tiene una intención, una dirección, un objetivo de enseñanza y esto va a colaborar para que el niño, jugando, comience a organizar y comprender la realidad a partir de los diferentes saberes que le dan los

incluyen estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y se aprenden juntamente con los contenidos conceptuales. Los contenidos actitudinales comprenden valores, actitudes, normas. Estos contenidos se aprenden integralmente con conceptos y procedimientos.

De esta forma en el Nivel Inicial los niños comenzarán y/o desarrollarán su proceso de apropiación de los contenidos propuestos, que se continuarán trabajando y profundizando a lo largo de toda la EGB. ♦

COMO LEER LOS CBC

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
Consejo Federal de Cultura y Educación

CONTENIDOS **B**ÁSICOS **C**OMUNES
para la
EDUCCIÓN **G**ENERAL **B**ÁSICA

Qué son y qué no son los Contenidos Básicos Comunes, por qué hay que conocerlos, cómo se los puede empezar a aplicar. Seguramente éstos y otros interrogantes se plantean todos los días en las escuelas. En esta nota algunas de las respuestas.

Todas las escuelas del país han recibido, durante el año pasado, su copia de los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial y la Educación General Básica. Estos CBC son el resultado de un proceso de trabajo con docentes y equipos técnicos, y de un valiosísimo proceso de consultas y recepción de aportes de los diversos sectores de la ciudadanía y de la comunidad educativa.

¿Qué son y qué no?

Los CBC son un instrumento para la transformación educativa, pero no son el único. Constituyen un punto de llegada, pero también un punto de partida. No son el diseño curricular, pero sirven para empezar. Los CBC son el conjunto de saberes relevantes que integran el proceso de enseñanza en todo el país. No son programas o planes de estu-

¿PARA QUÉ CONOCERLOS?

Los CBC no son para tener guardados en el cajón. Son un material de consulta permanente que hay que conocer y analizar para...

- ...seleccionar las oportunidades de capacitación y participar creativamente en ellas.
- ...seleccionar materiales didácticos (textos escolares y otros).
- ...participar activamente en la planificación institucional de la escuela.
- ...formular una propuesta didáctica que recupere la experiencia en el aula e integre todo aquello que la enriquezca.
- ...enseñar cada día más y mejor.
- ...evaluar lo que se hace con el fin de mejorar la práctica e intercambiar los resultados y las propuestas con otros colegas.
- ...realizar nuevos aportes tendientes a mejorar los diseños curriculares.
- ...contribuir al diseño curricular en la jurisdicción.

“Los CBC no son el diseño curricular, pero sirven para empezar.”

Los CBC EN LA ESCUELA

Para acompañar la instancia de conocimiento y las primeras reflexiones sobre los CBC por parte de los docentes, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación distribuirá, en breve, una serie de publicaciones titulada Los CBC en la escuela.

Esta serie estará compuesta por nueve volúmenes (uno por cada ciclo de la EGB, uno para el Nivel Inicial y otro por cada modalidad de la Educación Polimodal). La finalidad es que todos los docentes cuenten con su ejemplar de Los CBC en la escuela, aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, especialmente los correspondientes al ciclo en el que cada uno se desempeña.

Estos cuadernillos han sido elaborados por y para los docentes y proponen puntos de partida para reflexionar sobre los aspectos más innovadores de los CBC, para comenzar a trabajar en el aula con actividades y estrategias acordes con estos nuevos contenidos, para seleccionar oportunidades de capacitación y participar activamente en ellas, y para evaluar los resultados obtenidos.

Esta información que llegará a los docentes permitirá también que ellos evalúen y decidan los textos escolares que recomendarán a sus alumnos, teniendo en cuenta las propuestas actualizadas de las empresas editoriales.

Esta publicación no reemplazará las necesarias instancias de capacitación de los docentes, pero puede contribuir a que estén mejor informados para participar en el proceso de consultas asociado con la elaboración de los diseños curriculares provinciales, y para seleccionar los libros escolares y las alternativas de capacitación.

dio, ya que no indican secuencias de enseñanza de los contenidos, unidades temáticas propuestas para organizar la enseñanza, distribución de los contenidos en años o cursos para ca-

da campo del saber. Los CBC no incluyen propuestas metodológicas.

No son tampoco diseños curriculares, porque éstos constituyen una instancia que corresponde a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

No son proyectos institucionales, porque éstos serán elaborados por cada una de las escuelas. Son la base a partir de la cual las distintas jurisdicciones realizarán su tarea de diseño curricular y sobre la que las distintas escuelas elaborarán su proyecto institucional en el marco de los diseños curriculares jurisdiccionales.

¿Cómo se organizan?

Los CBC para la Educación General Básica aparecen divididos en capítulos, los que constituyen una forma de organización de los contenidos a partir de su pertenencia a determinados campos científicos o culturales.

Los capítulos son: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana.

Dentro de cada capítulo, los CBC se presentan agrupados en bloques. Cada bloque posee un nombre que enuncia el eje temático alrededor del cual se organizaron esos contenidos (por ejemplo Bloque 1 de Matemática: Número).

Cada bloque incluye una Síntesis Explicativa, las expectativas de logro al finalizar la EGB y las vinculaciones con los otros capítulos de los CBC para la EGB. Además, cada capítulo incluye una propuesta de alcances de los CBC por bloque y por ciclo de la EGB donde se detallan los contenidos conceptuales y los procedimentales.

¿Cómo se aplican?

Hay que empezar a aplicarlos al comienzo en forma parcial, dinámica, abierta y no burocrática, mientras se actualizan o elaboran los lineamientos o diseños curriculares de cada una de las jurisdicciones del país y se inician

“Hay que empezar a aplicar los CBC, al comienzo en forma parcial, dinámica, abierta y no burocrática.”

LOS CBC EN LA ESCUELA

CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
República Argentina - 1996

los procesos de perfeccionamiento y capacitación.

Los nuevos contenidos deben ser incorporados de manera progresiva, porque las cosas no se cambian de golpe. Hay que reorganizar el trabajo institucional para lograr más autonomía, aprender que los cambios implican no sólo agregar nuevos contenidos sino también redimensionar y hasta sacar parte de los actuales: desarrollar criterios para acompañar esos cambios. ♦

LA TRANSFORMACIÓN ES MÁS QUE RENOVAR CONTENIDOS

Además de actualizar y agregar nuevos contenidos al diseño curricular, existe una amplia gama de cambios posibles y necesarios. Esta nota resume algunos de ellos.

En casi todas las provincias en 1996 se ha empezado a aplicar el primer ciclo de la EGB. La pregunta más frecuente es, ¿cómo es posible empezar con la nueva estructura si todavía no están los nuevos diseños curriculares?

La respuesta es sencilla: el proceso de transformación educativa en el que estamos tiene como centro el cambio de los contenidos, pero incluye mucho más que eso. Fundamentalmente porque tanto la experiencia internacional como la de muchas provincias han demostrado que para cambiar en serio lo que se enseña, no basta un nuevo diseño curricular. ¿Qué otras cosas se necesitan?

En primer lugar, trabajar simultánea y coordinadamente en tres escenarios: el aula, la institución y la supervisión, reconociendo que la unidad de cambio no es el aula, sino la institución en su conjunto.

En segundo lugar, que cada escuela tenga su Proyecto Educativo Institucional, donde no sólo se plantean cuáles van a ser los contenidos de lo que enseña (su proyecto curricular), sino que también de qué forma se organiza para enseñar esos contenidos (modelo de gestión).

Transformar no es sólo renovar contenidos

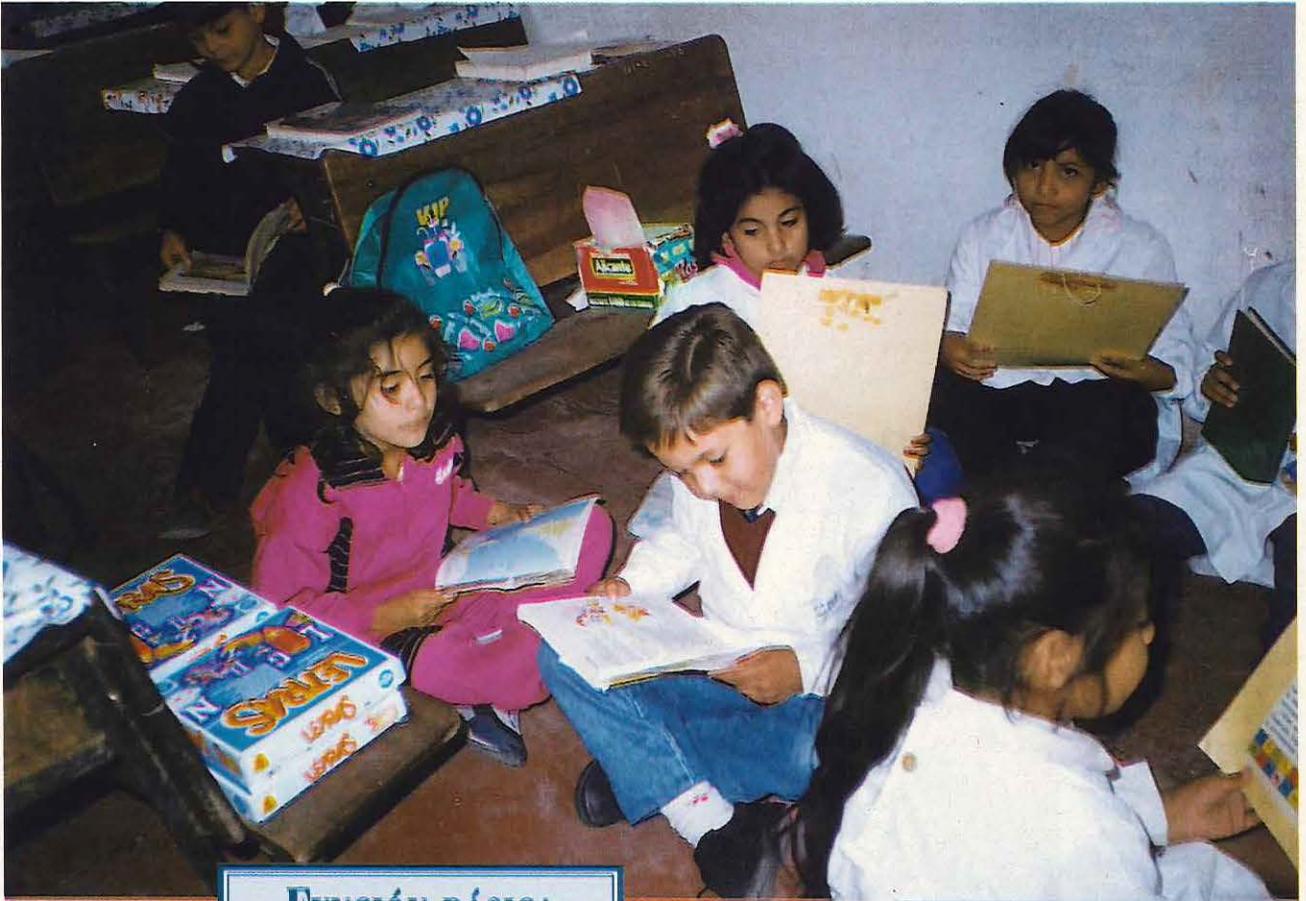
La primera transformación es que cada escuela logre una gestión transformadora: ¿qué es esto? Básicamente que pueda reflexionar sobre sus prácticas y modificarlas para la concreción de metas, en función de objetivos pedagógicos. Una escuela tiene una gestión transformadora cuando no sólo sus alumnos aprenden, sino que la institución misma genera los meca-

SOLUCIONES COLORIDAS

En una escuela de la provincia de Corrientes se planteó una situación peculiar. Los docentes, atentos al calor que sufrían los alumnos dentro del establecimiento, trasladaron muchas actividades educativas a la plaza que existe frente al colegio, donde descubrieron el amplio abanico de posibilidades didácticas que brindaba trabajar en un ámbito de aprendizaje natural, amplio y al aire libre. El problema surgió cuando los padres comenzaron a quejarse, porque sus hijos manchaban diariamente, con la tierra roja de la plaza, sus guardapolvos blancos. Los docentes transmitieron esta inquietud de los padres al supervisor, resaltando también la importancia de sostener la posibilidad de trabajar habitualmente en la plaza. Así comenzó un circuito de consultas entre padres, docentes y el supervisor, que concluyó en la necesidad de cambiar el color del guardapolvo de la escuela.

Hoy los alumnos trabajan en la plaza con sus guardapolvos color bordó.

Un problema particular reúne a todo el entorno y puede recrear un circuito de comunicación y consulta, que no es habitual dentro de la escuela y que servirá para resolver una gran cantidad de temas.



FUNCIÓN BÁSICA

nismos para lograr sus propios aprendizajes, con registros de sus éxitos y recuperando sus errores como parte de ese aprendizaje.

En una escuela confluyen una multiplicidad de variables. Centrar la atención en tres ejes principales (sin descartar otros posibles) permite empezar a cambiar la institución. Éstos son: el uso del espacio, el uso del tiempo y los agrupamientos de personas.

Estos ejes plantean las rutinas más arraigadas en las escuelas y por eso las más difíciles de cambiar, por lo que es indispensable repensar y redefinir todos sus supuestos, aun cuando final-

La regionalización del diseño no debe olvidar que la escuela también debe acercar realidades muy distintas. Nadie puede rasgarse las vestiduras porque en una escuela rural se enseñe lo que es un semáforo. La escuela también tiene esa función. Recordemos el pasaje de la película "La deuda interna", donde el maestro le enseña a sus alumnos, en una escuela en Humahuaca, lo que es el mar.

existentes, que aparecen como imposibles de modificar.

El planteo correcto sería preguntarnos: en nuestra institución, para lograr ciertos objetivos pedagógicos con estos contenidos: ¿cuál es la mejor forma posible, de usar el tiempo,

mente se pueda decidir que continúen de la misma forma.

Nuevo planteo

Por lo general se limitan y restringen los contenidos y los objetivos pedagógicos, condicionándolos en función de los espacios y tiempos

Acomodar los espacios en función de lo didáctico y no a la inversa.

PROGRAMA NUEVA ESCUELA

El Programa Nueva Escuela para el siglo XXI, que depende del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, trabaja asesorando a las escuelas en la confección de su Proyecto Educativo Institucional, aportándole datos e ilustrándolas con experiencias valiosas de otras escuelas de todo el país. También trabaja capacitando supervisores y directores, de acuerdo con las nuevas redefiniciones de sus roles.

el espacio y de agrupar a las personas?

La transformación educativa propone y promueve este planteo, sin decidir ni definir. Sugiere determinados criterios de cómo pensar el uso del tiempo, de los espacios y los agrupamientos de personas, no sólo de los alumnos, sino también de los docentes, para hacer posible actividades de reflexión, planificación y capacitación. Todo esto debe plasmarse en los Proyectos Educativos Institucionales que hacen a la identidad y autonomía de cada escuela y es el ámbito donde se decide y define la oferta educativa para su comunidad particular.

Como es obvio, esta transformación también supone una redefinición de roles. Por ejemplo, del supervisor, que se vuelve un mediador, negociador y asesor entre la escuela -en la constitución de su P.E.I.- y los niveles de conducción. Es decir, pasa del modelo de control, al asesoramiento y la coordinación.

Nuevo uso del espacio

En una escuela rural de Mendoza se replanteó todo el currículo, dando nuevos usos al tiempo y al espacio. Todos los contenidos de esta escuela fueron estructurados de manera integrada alrededor de las actividades agrícolas de la zona, de acuerdo con las estaciones del año y los tiempos de siembra y cosecha. Los chicos salen a la huerta y no aprenden sólo biología: toman medidas, aprenden



El trabajo docente conjunto permite ir más allá del diseño curricular.

“Para lograr con los nuevos contenidos, ciertos objetivos pedagógicos: ¿cuál es la mejor forma de usar el tiempo, el espacio y los agrupamientos de personas?”

matemática, geometría. Fuera del colegio observan muchas otras cosas, aprenden ciencias sociales, historia, geografía. Y como hay muchas cosas que estos alumnos ya saben de su entorno, esos conocimientos son recuperados como saberes previos para enseñar nuevos temas. Traer la realidad a la escuela tampoco es imposible. En muchas escuelas se sigue enseñando el árbol y la hoja con una lámina en la pared, teniendo un árbol en la puerta o en el patio de la escuela. Existe un interés muy grande de las jurisdicciones de modificar y adecuar su normativa vigente, en función de estos criterios de flexibilización.

Ni ceder espacio ni competir

A la escuela le está siendo disputado muy fuertemente su espacio como

fuentes de conocimiento de los alumnos. La escuela debe preservar su lugar, lo que no significa competir ni ceder su función. Para lograrlo, debe incorporar diversas fuentes de conocimiento. Se deben enriquecer las fuentes de estudio y consulta. Al hábito de utilizar el manual y el libro de lectura, se pueden incorporar diferentes textos de toda clase: el diario, los programas de t.v., otros libros de la biblioteca escolar o de la biblioteca pública, según las posibilidades de cada institución.

“En muchas escuelas se sigue enseñando el árbol con una lámina en la pared, teniendo un árbol en la puerta.”

Serruchando viejas concepciones

En una escuela de la provincia del Chaco ocurrió una experiencia ejemplificadora en el uso del espacio.

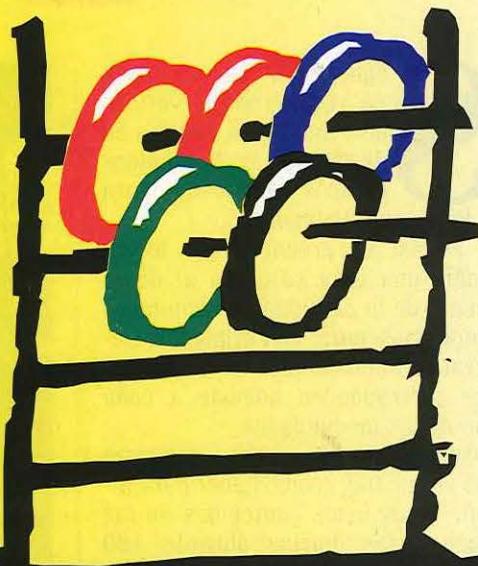
En esta institución, los bancos de los alumnos eran fijos, ya que se encontraban unidos al piso del aula. Un fin de semana se reunieron padres y maestros, quienes trabajaron juntos serruchando los bancos,

para que los alumnos pudieran reagruparlos de cualquier otra forma que se necesitara.

Movilizar los bancos, darle un uso flexible al espacio, trascender las cuatro paredes del aula, salir fuera de la escuela, separar en pequeños grupos en distintos lugares a los alumnos, unir cursos para dictar clases comunes en un gran espacio, trabajar en el patio, en el pasillo o en cualquier lugar o circunstancia que sea útil y posible con un objetivo didáctico. Flexibilizar los tiempos en función de las necesidades de cada objetivo de enseñanza, redefinir la “hora de clase” como unidad, darle diferentes ritmos de aprendizaje a cada contenido. Crear una metodología propia, un sistema de evaluación, un modelo didáctico, una organización determinada, una gestión integral. Dar clases con uno o más docentes según las necesidades, planificar rutinas de reuniones de docentes para capacitarse. Priorizar y profundizar determinados contenidos, darles una secuencia particular, proponer contenidos nuevos, contextualizarlos en la comunidad de la escuela.

Éste es un somero listado de las infinitas posibilidades que cada escuela tiene a la hora de decidir y definir cómo va a ir caminando en su propia transformación. ♦

¿Cuál es el evento en el que actualmente todo el mundo tiene puesta la cabeza?



CBC + CBO: una suma que multiplica

*¿Cómo hacer para incluir todos los contenidos propuestos para la Formación General de Fundamento más los de la Formación Orientada de la Educación Polimodal en tan solo tres años?
El secreto es no dividir, sino integrar los, combinando y organizando los contenidos.*

Seguramente en su escuela ya recibieron la versión de consulta en papel o en diskette de los Contenidos Básicos propuestos para la Educación Polimodal.

Si es así es probable que hayan tenido una gran sorpresa al darse cuenta de la cantidad de contenidos propuestos para la Formación General de Fundamento, sin contar los que corresponden además a cada una de las modalidades.

Posiblemente la primera pregunta que surgió fue: ¿cómo hacer para incluir todos estos contenidos en las cinco horas diarias durante 180 días a lo largo de tres años (Acuerdo Marco Capítulo II), si hasta ahora había menos contenidos y más años y tampoco alcanzaba el tiempo?

La respuesta no es tan complicada y está al alcance de la mano, a lo largo de todos los documentos y en las diversas notas de esta sección de **Zona Educativa**. En esta nota trataremos de encontrarla.



Todos los colegios de polimodal del país tendrán los mismos CBC. La diferencia está en la combinación con los CBO y CD de las distintas modalidades.

Un rápido repaso

Para garantizar el cumplimiento de la Ley Federal de Educación, el Acuerdo Marco para la Educación Polimodal determina que la misma debe ofrecer una Formación General de Fundamento (FGF) y una Formación Orientada (FO).

La primera está en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) que retoman con mayor grado de complejidad los CBC de la EGB y que se proponen para fortalecer el núcleo de capacidades básicas que todos necesitan para su formación integral como personas. La FO se expresa en Contenidos Básicos Orientados (CBO) y en Contenidos Diferenciados (CD) que focalizan el núcleo de competencias fundamentales en ciertos campos amplios del saber y del hacer.

La combinación entre la misma FGF común para todo el nivel y una FO da lugar a cinco modalidades.

¿Suma o multiplicación?

Pero al hablar de cada una de las modalidades no estamos refiriéndonos a los Contenidos Básicos Orientados que le dan el nombre, como si siempre la FGF fuese igual. En realidad los CBC son, de manera aislada, la focalización de los CBC del Polimodal, **sin los cuales no es posible comprender el sentido integral de cada modalidad**. Es decir: la Formación General de Fundamento (compuesta por los CBC), toma una forma especial frente a la Formación Orientada (compuesta por los CBO y los CD) y se moldea de acuerdo con esta última.

Por ello, esto no significa que el nivel polimodal sea la suma de un ciclo básico común integrado por los contenidos de la Formación General de Fundamento y un ciclo superior compuesto por los contenidos de la Formación Orientada (CBO y CD), sino la integración que tiene efectos de multiplicación de todos los contenidos a lo largo de un único ciclo de tres años.

CBC	CBO	CD
Lengua Matemática Ciencias naturales Ciencias sociales Tecnología Educación artística Educación física Formación ética y ciudadana Humanidades	Capítulos específicos de cada modalidad. Se combinan con los capítulos de los CBC para dar identidad a cada modalidad.	Aplicación a situaciones concretas Capacidades para la resolución de problemas Se estructuran a partir de proyectos institucionales

Entonces, a la hora de enseñar matemática (uno de los capítulos de la FGF) todos los colegios del país desarrollarán los mismos temas, pero cada modalidad los moldeará según sus necesidades (CBO), y a su vez en cada colegio los puntualizarán aún más, según su propio proyecto institucional (CD).

Los mismos contenidos conceptuales y procedimentales de estadística y probabilidad (bloque 4 del capítulo de matemática) estarán aplicados y focalizados a distintos campos según la modalidad desde la cual se los analice, e inclusive según la escuela y sus propios contenidos diferenciados. Y lo mismo ocurrirá con los contenidos de cada uno de los bloques de todos los capítulos de la Formación General de Fundamento.

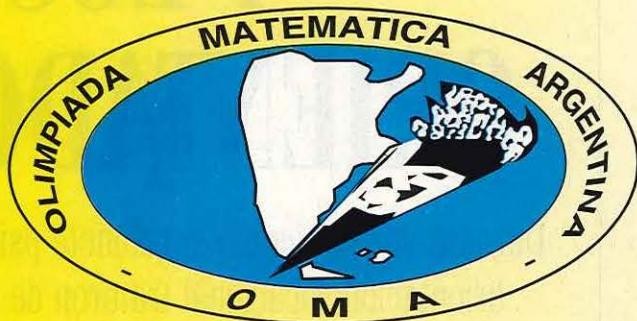
La reorganización

Es por eso que la única respuesta es la reorganización. Romper con los viejos esquemas de la escuela secundaria. Olvidarse de ciclos básicos y superiores, de bachilleratos y técnicos y construir una educación polimodal completamente nueva también tendrá modalidades que darán el título de técnico pero no se limitará a las profesiones tradicionales, sino que desarrollará competencias técnico-profesionales vinculadas también a las humanidades, las ciencias naturales, el arte, la comunicación, al medio ambiente, la salud. No se puede comparar ni igualar el sistema que ya fue con el que ahora se está construyendo (ver "Polimodal no es secundario", Zona Educativa Nro. 2). El trabajo ya está en marcha. Leyendo con atención en los distintos documentos y participando en las distintas instancias de consulta podremos ayudar a construir un polimodal mejor. ♦

La Olimpiada de Matemática

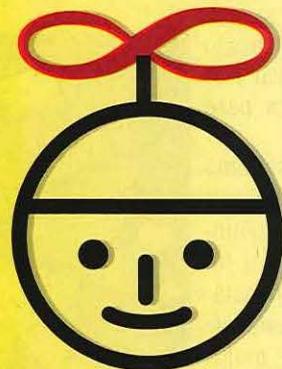
Del 6 de junio al 26 de octubre **ÑANDÚ**
(para alumnos de primaria)
Del 13 de junio al 22 de noviembre **OMA**
(para alumnos de secundaria)

Infórmese para que sus alumnos participen.



Olimpiada Matemática Argentina
Ministerio de Cultura y Educación
Pacheco de Melo 1826 - Capital
813-6663 / 811-6557.
O a través del BBS: 825-6100

y en 1997...



XXXVIII IMO
Olimpiada Matemática
Internacional

38° Olimpiada Matemática Internacional
Del 18 al 31 de julio, en Mar del Plata

EL GABINETE, LA ORIENTACIÓN Y LOS ORIENTADORES

Durante mucho tiempo el gabinete psicopedagógico y la orientación vocacional trataron de solucionar los problemas de la escuela buscando respuestas extrapedagógicas. Es hora de cambiar la fórmula, integrándolos a una nueva propuesta pedagógica.

LA EXPERIENCIA DE MENDOZA

Desde hace más de 25 años que en las escuelas de Mendoza, profesionales de distintas especialidades asisten a escolares con diferentes problemas tanto en el nivel inicial como en el primario. En general, la actividad desarrollada se ofrecía independientemente de los objetivos y metas de la política educativa, consiguiendo un pobre desarrollo y no logrando satisfacer las demandas del sistema educativo. Por esta razón en 1992 se crea el PROMERE: Programa de Mejoramiento del Rendimiento Escolar, que tiene como finalidad contribuir, a través de acciones de carácter compensatorio, al logro de mejores resultados en los aprendizajes. Una de las acciones centrales de este programa es el Apoyo Profesional Interdisciplinario (A.P.I.) a la acción educativa, creado para reducir la brecha de necesidades y problemas de la población escolar. El A.P.I. desarrolla un enfoque estratégico tendiente a la descentralización, a la participación e integración de la comunidad educativa, centrado en la transferencia tecnológica y de experiencias a los docentes y padres para que se capitalice en la escuela.

Desde este contexto, las intervenciones de los distintos profesionales están ligadas a las necesidades, problemas y desafíos de la educación y forman parte de las respuestas implementadas en cualquiera de los niveles del sistema educativo (aula, escuela, sección, regional y político-técnico).

ría de "problemas" y se supone que son la causa del no aprendizaje. La respuesta institucional a este tipo de explicación fue "El gabinete" o algún otro mecanismo, como derivaciones a psicólogos, que tienen en común cargar la responsabilidad del

Desde hace muchos años la escuela argentina se preocupa por los problemas de aprendizaje o de fracaso escolar y busca formas diferentes para resolverlos.

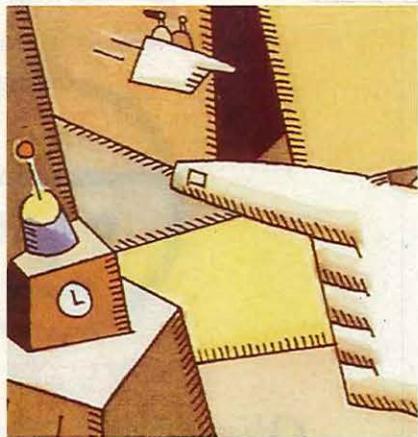
Quando el sistema educativo comenzó a hacerse más popular, atendiendo a todas las clases sociales, los problemas de aprendizaje se multiplicaron. La solución se buscó entonces fuera de la escuela. Suponiendo que todo pasaba por un problema de mala alimentación se instalaron comedores escolares. Nadie discutía la utilidad

de esta medida. Pero como no vino acompañada de una reformulación de las propuestas de enseñanza que tuviera en cuenta las características o las diferencias de la nueva población escolar, los problemas no se solucionaron.

Aparece el gabinete

Otra hipótesis explicativa del fracaso escolar es el supuesto de que las causas

que lo generan son las llamadas "problemas de aprendizaje". Es decir, determinadas conductas de los alumnos son clasificadas dentro de la cate-

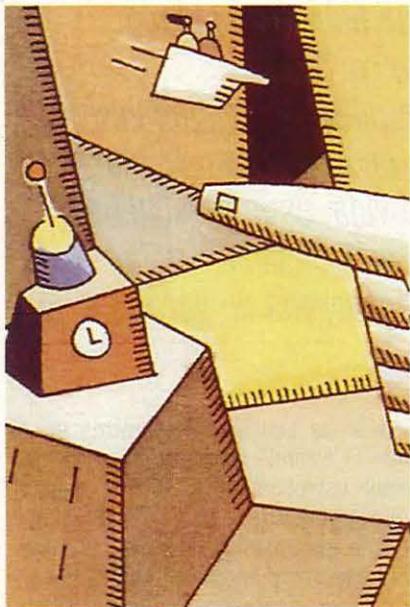


fracaso frente al aprendizaje sobre el niño, de manera individual, y no asumir institucionalmente la responsabilidad de los pobres resultados obtenidos.

Esta respuesta "psicopedagógica", al igual que la respuesta "asistencialista" de los comedores, busca las culpas fuera de la propuesta de enseñanza.

Algo similar ha ocurrido con la orientación. En lugar de dar oportunidad de pensar y elegir en cada una de las acciones y actividades de la escuela, fue siempre mucho más fácil llamar a alguien de afuera (un orientador vocacional) para que, llegado el momento, le diera una mano al chico para decidir.

Tanto el gabinete como la orientación funcionan en general como un espacio



encerrado y aislado de las prácticas cotidianas de la actividad en la escuela, tapando pequeños baches en cada una de sus acciones, pero sacando a su vez a la luz toda otra serie de falencias, demostrando que estos problemas son sólo la punta de un iceberg que esconde debajo otra realidad mucho mayor.

Por otra parte, el lugar del orientador o del psicopedagogo así definidos, en general termina siendo el jamón del sandwich, porque son los que canalizan las inquietudes, reclamos, demandas de los alumnos y terminan siendo el correveidile de los chicos al profesor y del profesor a los chicos, que-

dando mal con unos y con otros.

Todas estas situaciones no denuncian solamente un problema del lugar de este profesional. Denuncian el problema de cuál es el proyecto pedagógico, cuál es la organización y cuál es la dinámica de trabajo en la escuela.

Cambiar la propuesta

Es necesario tener presente que la función básica que justifica la existencia de la escuela y a través de la cual cobra sentido socialmente como institución, es la función de enseñanza. Las medidas de asistencialidad directa suponen que el problema del fracaso escolar tiene como origen la



situación de la familia del chico; y por esto se elaboran estrategias para paliar las deficiencias con que éste llega a la escuela. La otra opción (la de atención psicopedagógica) supone que el problema está en el alumno y por esto se provee de mecanismos para diagnosticarlo y atenderlo de manera individual.

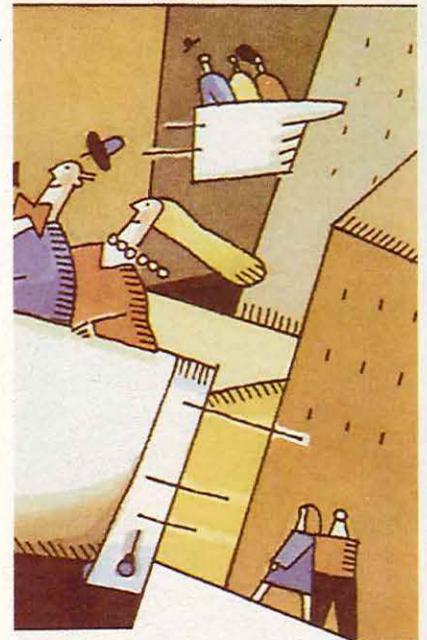
Ambas propuestas son correctas pero parciales, ya que desconocen el elemento fundamental en que se basa el sistema educativo: la propuesta de enseñanza.

La orientación

El campo de la orientación es el campo por excelencia de lo procedimen-

tal. Consiste en que cada alumno aprenda a reconocer sus capacidades, sus fortalezas y sus debilidades, conozca sus gustos y pueda hacer opciones.

Para aprender esto hay que ejercitarlo cotidianamente y este ejercicio en la escuela se da en la situación de enseñanza-aprendizaje; el poder pensar, el poder opinar, el juicio crítico, el ejercicio responsable, la cooperación, la solidaridad. Hay que animarse a realizar acciones chiquitas, quizá lejanas de la visión, pero que realmente contribuyan a un proceso de transformación de la propuesta pedagógica y organizativa general, de los modos en que se enseña y aprende en la escuela en general.



Ésta no es una tarea individual, si bien es cierto que no hace falta que estén todos comprometidos con igual intensidad para hacerlo. Seguramente los maestros que ejercitaron el rol de orientador -los que fueron tutores y tuvieron siempre un oído abierto acumulando experiencia y una gran cantidad de información y de teorías-, tienen un gran bagaje de saberes como puentes para ser puestos en acciones. Si empezamos a animarnos a pensar que las cosas que se hicieron hasta hoy de esta manera pueden ser hechas de otra, seguramente podremos hacer realidad aquello que queremos que sean las escuelas. ♦

EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO VA A LA ESCUELA

*La ciencia se desarrolla, la tecnología avanza.
Los cambios se producen cada vez más rápidamente.
Pero la escuela parecía haberse quedado
atrás en esta carrera.*

*Por eso ya era hora de impulsar el tratamiento
de contenidos científicos en el sistema escolar.
Para mejorar la calidad de vida, es imprescindible
que se aprenda más ciencia.*

La escuela es la institución encargada de garantizarlo.

Es indudable que los programas escolares vigentes a lo largo de este siglo incluyen algunos contenidos de ciencias naturales y sociales. Entonces ¿por qué decimos que recién ahora el conocimiento científico va a la escuela? Porque muchas veces las propuestas de los programas no se traducían en la realidad de las aulas y porque a lo largo de los años los programas se fueron desactualizando, especialmente en el caso de las escuelas secundarias. ¿Cuándo comenzó el distanciamiento entre la escuela y el conocimiento científico? Para responder esto, tendríamos que empezar por preguntarnos si, en realidad, hubo algún momento en la histo-

ria de la educación argentina en el que la escuela haya estado vinculada muy estrechamente con el conocimiento científico. La verdad es que desde los mismos orígenes del sistema educativo argentino hubo dos propuestas: quienes propusieron una fuerte asociación entre las escuelas y el conocimiento científico y quienes desestimaron el papel de las escuelas respecto de la ciencia y la tecnología. Por esto, hubo períodos y tipos de escuelas en los cuales la ciencia ingresó con más energía; y otros en los cuales se le dio menos o ninguna importancia. Esto es más evidente en el caso de la educación media. Durante el siglo pasado se produjeron los primeros planes de estudio para los





UNA CONFUSIÓN MUY COMÚN

Cuando se creó el sistema escolar, su principal objetivo fue garantizar la alfabetización de la población. Pero el sistema escolar no estaba solo. Al mismo tiempo que se pensó en él, se pensó en otra red de instituciones orientada a crear un "ambiente de lectura". Esa otra red de instituciones fue la de las bibliotecas populares. Hoy se espera que el sistema escolar siga alfabetizando, pero se ha extendido el concepto de alfabetización. Se habla también de "alfabetización científica y tecnológica", esto es de introducción a los códigos fundamentales de la producción y la utilización de los saberes, artefactos y artificios rudimentarios generados a través del ejercicio sistemático de la ciencia y la tecnología. Para eso hay que crear un "ambiente científico y tecnológico". Parte de este ambiente es el entorno cotidiano de los alumnos y de las alumnas. Pero otra parte, no.

Por eso han sido creados los Museos Interactivos de Ciencias. Cuando se creía que lo más importante que la ciencia y la tecnología tenían para ofrecer a los no científicos eran "productos terminados", los museos estaban organizados para ver "productos terminados". Dinosaurios reconstruidos como resultado del quehacer de los paleontólogos, aviones producidos por ingenieros aeronáuticos, cartas de hombres y mujeres famosos descubiertas en los archivos por conocidos historiadores, y tantas

otras cosas. Pero ahora se sabe que los saberes científicos y tecnológicos que dan más poder a quienes los poseen no son los productos del conocimiento científico, sino sus procedimientos: sus modos de conocer, de funcionar, de crear, de refutar. Por eso se trata de construir otro tipo de museos: los "museos interactivos". En los museos interactivos, la gente no sólo mira, hace. Pero además, resulta que los museos eran fijos, y entonces había lugares donde la gente nunca tenía posibilidad de visitarlos. Así que surgió la idea de diseñar y montar "muestras itinerantes". Actualmente coexisten las bibliotecas, los museos para mirar, los museos interactivos y las muestras itinerantes; además de otros múltiples espacios donde tomar contacto con la ciencia y la tecnología. En la Argentina se destacan los Museos de Ciencias Naturales de La Plata y de Parque del Centenario, en la capital. La Fundación Campomar organiza muestras de ciencias biológicas todos los años, a las que pueden asistir todas las escuelas que lo deseen. El CEMLA (Centro de Migraciones Latinoamericanas), juntamente con otras instituciones, organiza búsquedas de antepasados migrantes de otros países; tenemos los Museos de Paraná, de la Colonia Galesa en el Sur y de judíos en Entre Ríos. En Tandil hay un importante Museo Tradicional. ¿Qué hay en su provincia, en su ciudad o cerca de ella?

El equipamiento es tan importante como los contenidos de los planes de estudios. Sin el uno, el otro pierde sentido.

colegios nacionales. En ellos tuvieron un lugar destacado las propuestas de enseñanza de las ciencias naturales. Ya en la mitad

de este siglo, durante el primer gobierno justicialista, se dio un fuerte impulso a la enseñanza de las tecnologías industriales en las entonces recientemente creadas escuelas industriales. Entre 1958 y 1966 se formularon interesantes programas para la actualización de la enseñanza de las ciencias naturales, en particular en los colegios nacionales. La OEA puso en funcionamiento el Instituto Nacional de Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias (INEC). Científicos del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) organizaron clubes y ferias de ciencias, tal como lo proponía la UNESCO.

Cada uno de esos esfuerzos dejó huellas significativas. Pero, sin embargo, todos ellos no alcanzaron para contrarrestar el impacto de la falta de continuidad democrática, y en consecuencia, surgió la ausencia de una fuerza democratizadora y modernizadora en la formulación de propuestas para el mejoramiento integral de la enseñanza de las ciencias en las escuelas.

Las ciencias sociales: centenarias de la escuela argentina

La mayor parte de los esfuerzos desplegados para actualizar la enseñanza científica y tecnológica en el sistema educativo no tuvo en cuenta la enseñanza de las ciencias sociales. Por ejemplo, la enseñanza de la historia y de la geografía siguió rigiéndose por patrones tradicionales orientados a la transmi-

acuerdo -precisamente- con los patrones de las "ciencias sociales" contemporáneas: comprender procesos, leer el pasado para interpretar mejor el presente y orientarse hacia el futuro, usar información empírica, buscar motivaciones y razones de los actores. Otro campo de actualización científica dejado de lado. Hasta la década de los '80 casi no se produjeron en las escuelas procesos de innovación referidos a la introducción de las "tecnologías gestionales" orientadas a mejorar los procesos y productos de la vida so-

competencias para una mejor calidad de vida.

¿Quién dice cuáles son los contenidos científicos que tienen que ir a la escuela?

Determinar qué se va a enseñar, supone un largo proceso para establecer qué recorte de la cultura -y en consecuencia también de la ciencia y la tecnología- es el más válido en un momento determinado para una sociedad dada. Por otra parte es un proceso que no se acaba nunca y que debe ser sujeto a ajustes permanentes.

La ciencia y la cultura atraviesan continuos desarrollos y transformaciones a los cuales el sistema educativo tiene que estar atento. Pero, por otra parte, establecer qué recorte de la ciencia y de la cultura es válido en un momento determinado para ir a la escuela no es una cuestión que puedan resolver los

científicos y tecnólogos aisladamente, en soledad.

Qué cosas concretas se deben enseñar en la escuela, es decir, cuál es el recorte de la ciencia y de la tecnología que debe estar presente en el sistema educativo, ha de estar definido por la relevancia y actualidad de los

“De ahora en más,
el referente de
lo que se enseñará
saldrá del mundo de
lo que producen
los científicos.”



Es muy común asociar ciencia con informática, pero los campos de acción científica son mucho más variados.

sión de información acerca de hechos, accidentes geográficos y personas. El anacronismo de estas áreas es tan evidente que a la hora de evaluar qué hay que quitar y qué hay que incorporar en los actuales planes y programas de estudio, los jóvenes son hoy muy críticos respecto de estos temas.

Durante el proceso de elaboración de los CBC, el Ministerio de Cultura y Educación llevó adelante una serie de encuestas a los jóvenes a través de programas de radio y televisión. Los jóvenes manifestaron muy claramente en estas encuestas que la enseñanza de hechos, datos, fechas y accidentes debía dejar paso a la enseñanza de modos de interpretar el mundo de

cial. Los comerciales, por ejemplo, siguieron y continúan en su mayor parte, centrando sus contenidos en la contabilidad y en otras cuestiones que, sin dejar de ser importantes, han perdido centralidad en la vida contemporánea. No se enseña a organizar un proceso de trabajo, a llevar una agenda, a diseñar y seguir un cronograma anual o mensual, a dirimir conflictos y buscar consensos. Aunque para ciertas visiones tradicionales pueda resultar extraño, estas cuestiones también forman parte de lo que la escuela debe tomar de la "ciencia y la técnica", en pos de la formación de

contenidos. Pero, sobre todo, por la fertilidad de ese recorte para que los chicos y las chicas, los jóvenes y las jóvenes, aprendan a pensar y a actuar con eficacia y con conciencia para resolver sus problemas en solidaria relación con su comunidad.

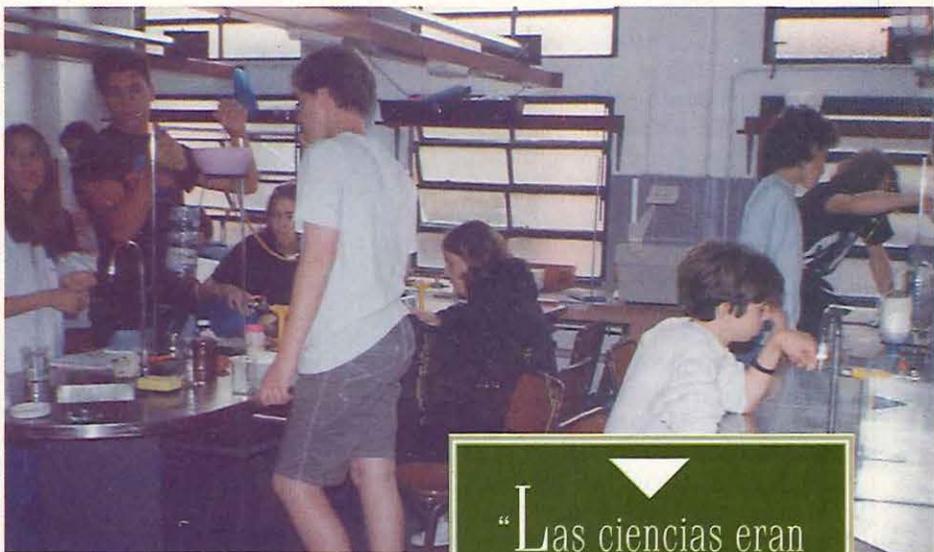
Para que esa compleja cuestión pudiera resolverse adecuadamente, el Consejo Federal de Cultura y Educación se dio una metodología de trabajo. De acuerdo con la misma, seleccionó los contenidos científicos que debían ingresar a las escuelas a través de un proceso que llevó dos años e incluyó a 2000 personas representativas de los más diversos sectores de la sociedad, entre otras a más de 600 científicos de primer nivel, y a otros tantos docentes de todo el país.

Los CBC: ¿son difíciles?

El resultado son los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial, la Educación General Básica, el Nivel Polimodal y la Formación Docente. Estos documentos están en los establecimientos respectivos. Podríamos decir que reemplazan a los antiguos "programas" de estudio. Están plétóricos de conocimientos científicos y tecnológicos. Allí se dispone cuáles serán los contenidos de las ciencias sociales y de las experimentales, de las tecnologías de productos y gestionales, que habrá que enseñar en todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino.

Un comentario habitual de muchos docentes que leen estos documentos es: "Está todo muy bien, es muy actualizado, muy pertinente, muy interesante; pero es muy difícil."

¿Será realmente así? Veamos, por ejemplo, la cuestión de las cien-



Las ciencias regresan a la escuela como parte fundamental de la enseñanza, recuperando un lugar que no debieron perder nunca.

LA GENTE TOMÓ LA POSTA

El auge importante de las revistas de divulgación científica evidencia el interés de la gente y la necesidad de ciencia que hoy se manifiesta en la sociedad. En la actualidad, todos los diarios cuentan con suplementos o secciones especiales dedicadas a temas científicos, y las publicaciones de este tipo cada vez ganan mayor protagonismo en los quioscos.

En la actualidad prácticamente no hay esfera de las decisiones de las personas que no pueda ser enriquecida desde aportes del conocimiento "científico". El regreso de la ciencia a la escuela no es más que la respuesta a una sociedad que día a día abre más espacios a la ciencia.

cias naturales en el primero y segundo ciclos de la EGB.

Tradicionalmente, en la escuela primaria se enseñaban algunos contenidos asociados con las ciencias naturales, tales como la distinción entre materia inanimada y seres vivos; o la clasificación de los seres vivos. En años más recientes se incorporaron contenidos de procedimiento y valorativos referidos al cuidado del medio ambiente. Las escuelas retomaron la

“Las ciencias eran tomadas como conocimientos de segunda categoría o complementarios de las demás disciplinas. Hay que revalorizarlas.”

enseñanza de algunas normas de conducta perdidas, por ejemplo "no tirar basura en el río".

Pero la enseñanza de las ciencias naturales en las escuelas primarias suele tener cuatro limitaciones. La primera es que comienza muy tarde, muchas veces recién a partir del tercer grado; la segunda es que no considera intereses muy fuertes de los chicos, como el sol, la luna y las estrellas. La tercera es que suele ser cursiva y "encerrada", con pocas oportunidades para que los chicos y las chicas observen y experimenten. La cuarta es que disocia los conocimientos de las conductas, con lo cual no facilita la generación de verdaderas "actitudes". No siempre se ofrecen, por ejemplo, oportunidades de aprendizaje para que los chicos y las chicas comprendan verdaderamente el impacto ambiental de "tirar basura

en el río", y construyan una actitud conservacionista interesante.

Los CBC proponen superar estas limitaciones. En primer lugar incluyen contenidos de ciencias naturales desde el Nivel Inicial. En segundo lugar amplían el espectro de temas a considerar, incluyendo muchos correspondientes a la vida y sus propiedades; pero también algunos correspondientes al mundo físico, otros a la estructura y los cambios de la materia, y otros a la tierra y sus cambios. En tercer lugar prestan particular atención a la enseñanza de "contenidos de procedimiento": aprender a observar, a formular preguntas, a buscar respuestas, a comunicar las preguntas y las respuestas. En cuarto lugar proponen formar "actitudes", asociando el aprendizaje de conceptos con la necesidad de ejercitar ciertas conductas, con claridad respecto de por qué y para qué.

¿Y.? -¡¡¡ No ven que es mucho!!! Pero, ...¿por qué? ¿Acaso no escuchamos las preguntas de nuestros hijos sobre el vapor, o sobre las fuerzas, o sobre los péndulos, o sobre la tierra, la luna y el sol? ¿Acaso no los vemos observar, preguntar, responder? ¿Por qué no aprovechar tanta curiosidad, inquietud y actividad, y enseñar a partir de ellas?

-¡Pero es que hay que enseñar a leer, escribir y contar! Es cierto, ¿pero es que acaso no se puede leer sobre estos temas, no se pueden contar estrellas, no se pueden contar los días de luna llena, no se puede calcular el volumen de agua que se evapora? Los chicos pueden aprender a leer, escribir y contar, mejor y más rápidamente, si se combina la enseñanza de estas habilidades básicas con el tratamiento de temas científicos. Es más interesante para un chico de hoy leer acerca de los nuevos "artefactos" tecnológicos, que leer aquellos clásicos textos con los que aprendimos los maestros de hoy: "Mi mamá me mima", "Mamá amasa la masa", "Susana asa".

“Los países con más tradición en la enseñanza de las ciencias incorporan sus contenidos desde las edades más tempranas.”



Las ferias, museos y exposiciones cumplen un rol importante en una sociedad que se cientifica.

La letra no alcanza

Pero está claro que para que cada vez más ciencia vaya a la escuela, no alcanza con cambiar las propuestas. Es un paso importante, pero sólo un paso. Sólo sirve si a partir de él se producen otros interesantes. Las editoriales, por ejemplo, ya dieron más impulso al proceso de renovación de sus libros de tex-

to.

También algunas Universidades e Institutos de Formación Docente ofrecieron a través de la Red de Formación Docente Continua, cursos para la capacitación de los docentes, para garantizar la presencia de las ciencias en las escuelas. El Plan Social Educativo contribuyó a equipar con computadoras y libros a más de 8000 escuelas, de modo que estén en mejores condiciones para que la ciencia y la tecnología vayan a la escuela.

Pero es indudable que falta. Falta continuar con la capacitación y con el equipamiento, falta avanzar en la renovación de la infraestructura de los futuros terceros ciclos de la EGB y del Nivel Polimodal, falta incorporar con más claridad y sistematicidad la enseñanza de las ciencias y de la tecnología como parte del Proyecto Educativo Institucional.

Muchas escuelas tienen ya tradición de promover visitas a museos, campamentos ecológicos, investigaciones sociales, realización de proyectos y otras actividades, que facilitan que la ciencia y la tecnología vayan a la escuela, abriendo ampliamente sus puertas al contacto con la comunidad y aprovechando todos los recursos existentes en el medio.

Esto está bien, pero es sólo un paso. La verdadera inclusión de la ciencia en la escuela se da cuando hay un "modo de trabajar" científicamente fundado en la relación de enseñanza aprendizaje, cuando hay un diálogo profundo y respetuoso que integre los tres vértices del triángulo didáctico: el conocimiento, el alumno y el docente.

Enseñar ciencia y tecnología o formar a través de la ciencia y de la tecnología

Enseñar ciencia en la escuela no es lo mismo que enseñar ciencia en la universidad. Los científicos y tecnólogos

aprenden los modelos de sus respectivas disciplinas, tal como son elaborados y utilizados en sus campos del quehacer y del saber, con el propósito de aplicarlos a emprendimientos complejos y de enriquecerlos a través de innovaciones permanentes.

Los chicos y las chicas deberían aprender ciertos contenidos conceptuales y procedimentales provistos -entre otros- por los diversos campos del saber y del quehacer científico y tecnológico, con el propósito de comprender mejor ciertos aspectos de su vida cotidiana, tomar mejores decisiones y promover el enriquecimiento de sus capacidades intelectuales superiores.

La "ciencia que va a la escuela" es, en realidad, una disciplina escolar que tiene como referente a la disciplina académica respectiva, pero no sólo a ella. También, y principalmente, tiene como referentes a las necesidades básicas de aprendizaje de los niños y jóvenes que se están formando como personas integrales. Por esto, la ciencia que va a la escuela tiene que ser coherente con las disciplinas académicas respectivas, pero no idéntica a ellas.

Veamos un ejemplo.

Cuando los alumnos y las alumnas realizan un experimento científico, no lo realizan de la misma manera que un científico de laboratorio. No lo hacen para descubrir algo nuevo, sino para aprender contenidos conceptuales y, sobre todo, ciertos contenidos procedimentales: a medir, a observar, a formularse preguntas, a cuidar los aparatos, a comunicar resultados. El científico o tecnólogo se supone que ya domina estos contenidos procedimentales, y que realiza sus experimentos con otros propósitos.

Si entendemos bien estas diferencias, y concentramos nuestra atención en desarrollar Proyectos Educativos Institucionales, planificaciones, secuencias de clases y actividades, que pongan el énfasis en la enseñanza de con-

tenidos procedimentales coherentes con las maneras de hacer ciencia y de utilizar las nuevas tecnologías, por un lado; y en los conceptos fundamentales que se proponen en los CBC, por el otro, seguramente podremos afinar la puntería y concentrar la energía.

Volvamos a un ejemplo, ahora de las ciencias sociales. ¿Qué significa enseñar ciencias sociales hoy en la escuela? Tal vez podamos decir que si los egresados de la EGB aprenden sólidamente veinte conceptos claves, contruidos luego de manipular información válida y confiable, y los grandes procedimientos de observar,

recoger información, sistematizarla, analizarla, interpretarla y comunicarla, ya saben las "ciencias sociales escolares" que es imprescindible que sepan. ¿Cuáles serían esos conceptos claves? Nosotros ensayamos con: "tradición", "modernidad", "política", "sociedad", "cultura", "economía", "globalización", "estrato, clase o sector social", "partido político", "democracia", "mercado", "continuidad", "cambio", "revolución", "golpe de Estado", "consenso", "conflicto", "grupo social", "actor social",

"espacio", "sustentabilidad", "población". Cada equipo docente podría seleccionar los que crea adecuados, a partir de los CBC. ¿Es posible enseñar estos veinte conceptos claves en los nueve años de la EGB, o no? ¿Se podría construir una red de conceptos claves? ¿Es posible hacer esto también para ciencias naturales? ¿Y para tecnología? Naturalmente, no se trata de que chicos y chicas de 15 años den clase sobre estos conceptos, sino de que los puedan utilizar de modo tal

que demuestre que los pudieran incorporar, que los comprendan al leerlos en los medios de comunicación, que comprendan las definiciones que de ellos encuentren en diccionarios o libros de divulgación.

Que la ciencia vaya a la escuela es garantizar que en las escuelas se utilice una de las más potentes herramientas para enseñar a saber, enseñar a hacer y enseñar a ser. ♦



“Los museos de ciencia interactivos son una pata fundamental en una sociedad que se ‘cientifica.’”

**“YA HAY DISEÑADA UNA POLÍTICA EDUCATIVA.
ES TIEMPO DE PROFUNDIZAR SU APLICACIÓN”**

DR. MANUEL GARCÍA SOLÁ

El nuevo secretario de Programación y Evaluación Educativa conversó con Zona Educativa sobre los tiempos de implementación de la Ley Federal de Educación. El tercer ciclo de la EGB, la capacitación docente y el rol del Consejo Federal, en el análisis del actual viceministro de Educación.

Zona Educativa: **¿Cómo ve a los docentes frente a la transformación?**

Manuel García Solá: En mi flamante experiencia como viceministro he estado recorriendo el país y noto mucha vocación de participación por parte de los docentes en esta transformación que implica la puesta en vigencia de la Ley 24.195, la transformación de la vieja escuela primaria y secundaria en la EGB, Polimodal y Nivel Inicial.

ZE: ¿Qué se ha hecho hasta ahora?

MGS: En pocos años hemos recorrido un largo camino. Este proceso de transformación empieza a gestarse en el año '93, donde se genera el marco necesario para un espacio de discusión sobre los cambios a im-

plementar. En el año 1994 es cuando se comienza a poner en práctica la ley: la atención focalizada de las poblaciones escolares con más necesidades (Plan Social Educativo) la elaboración de los CBC (Contenidos Básicos Comunes) y el Sistema Nacional de Evaluación. Las resoluciones 41 y 43 y los planes de capacitación desarrollados durante el '95 son elementos que sientan las bases para, ya en el '96, comenzar a profundizar la implementación práctica de la transformación que propone la nueva Ley Federal de Educación.

ZE: ¿Qué pasará con el tercer ciclo?

MGS: Uno de los temas que induce a confusiones es la organización del tercer ciclo de la EGB. Hay provincias que están más avanzadas, y otras, menos. Y hay otras provin-

cias que todavía no se han planteado el modo de estructurar el tercer ciclo. Además hay diversos modelos posibles según sean zonas rurales o urbanas. Por otra parte es necesario aclarar que los docentes del tercer ciclo deben ser profesores. En consecuencia, no es cierto que se primariza la educación secundaria. Al contrario, el tercer ciclo de EGB es una educación con contenidos básicos generales para todos los jóvenes que transitan de los dos primeros ciclos hacia el Polimodal. De aquí a fines del '96, se va a definir entre el Ministerio nacional y los ministerios de las provincias, dónde se ubica en cada localidad, en cada comunidad, en cada paraje rural, el tercer ciclo de la EGB, y a partir de allí vamos a ir avanzando en definiciones. Una de ellas es cómo se reentrena a los maestros de séptimo grado, que no tienen que tener el temor de perder su trabajo, ya que se les va a dar la oportunidad de capacitarse para reinsertarse al nuevo sistema.

ZE: Entonces, ¿cuáles son las urgencias?

MGS: Todos los cambios que implica la transformación son cambios graduales. Lejos de dejar en el camino, la aplicación de la ley va a incorporar y a profesionalizar más docentes porque se amplía la matrícula como consecuencia de esta obligatoriedad.

Lo que digo es que no tienen que tener ansiedad. Lo digo fundamentalmente refiriéndome al Pacto Federal firmado en cumplimiento de la Ley Federal Educativa. El propio pacto establece un período largo que termina el 31 de diciembre de 1999. Para esa fecha van a tener que estar capacitados en los nuevos contenidos todos los docentes en servicio.

ZE: Hay docentes que han pagado cursos de capacitación...

MGS: Por eso, una de las cosas que

“Hasta ahora
estábamos preocupados
por la crisis educativa,
ahora estamos ocupados
en resolverla.”



“Los cursos de
actualización para
aplicar la nueva ley
son ofrecidos
gratuitamente por
el Estado nacional.”

nos preocupa es recorrer las provincias y ver a los docentes, que por estar ansiosos en la capacitación, invierten dinero que no tienen en comprar cursos que no siempre son los adecuados.

ZE: ¿Las provincias pueden crear cursos propios?

MGS: Los cursos de actualización para aplicar la nueva ley son ofrecidos gratuitamente por el Estado nacional. Naturalmente que las jurisdicciones, en un país federal como el nuestro, poseen toda la autonomía para ampliar la oferta de capacitación o el reconocimiento de otras ofertas que consideren apropiadas.

ZE: ¿Cómo se establecen los contenidos de la capacitación que la Red Federal evalúa y financia en todo el país?

MGS: Los contenidos de cada disciplina son tomados de los CBC aprobados y se priorizan aquellos que se considera que hoy no están en los planes de estudio o en los que existen problemas en el aprendizaje de los alumnos.

ZE: ¿Qué es lo que queda por hacer?

MGS: Se hizo el diseño sustantivo de la transformación educativa, ahora hay que ponerlo en vigencia en las jurisdicciones, adecuando estos instrumentos a la realidad específica de cada una de las regiones y provincias. Esto exige una ingeniería política muy compleja y sutil de manera de poder utilizar efectivamente estos recursos comprometidos por el Estado nacional, por el Tesoro y por los créditos del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo; con la capacidad de impacto que tiene la inversión de 3.600 millones de aquí a fin de siglo, para poder provocar la transformación del sistema educativo en todo el país. No hay que tener ansiedad. Con un buen ritmo de trabajo, llegamos bien al 2000. ♦

LA TRANSFORMACIÓN ARGENTINA SEGÚN LOS ESPECIALISTAS INTERNACIONALES



JACQUES HALLAK

Cómo ven la educación en nuestro país dos destacados profesionales del ámbito educativo internacional. De visita en distintas provincias argentinas, tanto Jacques Hallak como Craig Richards pudieron formarse una opinión sobre los cambios que se están implementando a partir de la nueva Ley de Educación. Éstas son sus conclusiones.

Hallak es el director del IPE (Instituto Internacional de Planificación de la Educación) y Subdirector General de la UNESCO. Él y su equipo brindan apoyo a países que intentan reformar su sistema educativo. Entre otras estrategias encaran la capacitación de capacitadores y la realización de estudios de equipo. Estos estudios sirven para chequear algunos factores del proceso educativo, como la comunicación, el funcionamiento de la matrícula, los factores de deserción, el equipamiento que se está empleando, etc. El IPE tiene un programa de insumos para atender países y grupos desfavorecidos que necesitan un apoyo específico.

Cada año, un grupo de funcionarios de alto nivel de todo el mundo recibe en París una formación amplia en

el campo de la administración educativa, y en esta formación -como experiencia práctica- se realizan dos observaciones de doce días cada una a sistemas educativos del mundo. El año que viene los países seleccionados son Francia y la Argentina, primer país latinoamericano seleccionado. Precisamente por esto, Hallak se dedicó a recorrer nuestro territorio para definir esta visita. Pero además ha surgido un proyecto conjunto para trabajar en la formación de formadores argentinos en el campo de la administración educativa.

Zona Educativa: ¿Cuáles fueron sus primeras conclusiones sobre el sistema educativo argentino?

Jacques Hallak: Estoy muy impresionado por las metas del nuevo sistema. Es una meta importantísima

HOMBRES OBSERVANDO

El Instituto Internacional de Planificación de la Educación que dirige Jacques Hallak está compuesto por un equipo central de 60 especialistas de todo el mundo. Cada persona tiene cargo de gerencia de proyectos, maneja estudios, investigaciones y también tiene como responsabilidad capacitar, hacer formación.

Entre las observaciones que realizarán *in situ* en el '97 en la Argentina figuran distintas iniciativas innovadoras y el sistema de organización de la escuela, partiendo de la idea de descentralización administrativa.

CRAIG RICHARDS

Richards es el director del Departamento de Administración de la Educación del "Teacher College" de la Universidad de Columbia. Es experto en el área de Planeamiento Estratégico en Administración y Finanzas y ha hecho mucho trabajo internacional en ese campo. Vino a la Argentina para explorar posibilidades de colaboración en un programa dirigido a quienes cumplen funciones de liderazgo dentro del sistema educativo que abarcaría todo el país. La idea de este proyecto es facilitar el desarrollo de capacidades para la resolución de problemas en el uso de la tecnología, planeamiento estratégico, comprensión de la cultura y política, dinámica de grupo. "Lo que queremos es generar capacidades, compartir conocimiento teórico y su posterior utilización como base para realizar estudios en donde los alumnos puedan procesar la información y entrar en una etapa de investigación, como colegas", sintetiza. Bajo su óptica, y considerando sus anteriores experiencias en países como México, Nicaragua o Rusia, este proyecto no podría haberse concretado con la anterior estructura del sistema educativo.

reorientar la noción de educación del sistema hacia el alumno, hacerlo el centro del enfoque. Resultaría de eso un cambio total de la manera de hacer la educación.

Al mismo tiempo me impresionó mucho la decisión política, la inversión del Ministerio para trasladar esas ideas a tiempos concretos lo que significa cambiar tareas y funciones del Ministerio, de las provincias, de las escuelas, de los maestros y para eso hay que hacer un



cambio cultural. Me parece muy interesante.

Es este esquema de poner el enfoque sobre los alumnos, establecer contenidos

básicos comunes, troncos comunes para todo el país y lecturas específicas por provincia, les da una responsabilidad más grande a las familias, genera participación educativa, también la calidad, introducir una estructura educativa flexible pero bien estructurada..., todos esos son parámetros y características de sistemas muy modernos, aun los más modernos que hay ahora en el mundo. Esos sistemas son muy complicados de llevar a la práctica. Entonces el problema, el desafío, es cómo poner en marcha la idea, el concepto, de tal forma que este último se integre a la realidad social.

ZE: ¿Qué factores se tienen que dar, a su juicio, para llevar a la práctica esta teoría, además de lo económico por supuesto, sobre todo con la diversidad regional y geográfica que hay en la Argentina?

JH: Cualquier cambio necesita tiempo. Y sobre todo, cambiar la imagen de la educación y la visión que la gente tiene de la escuela, no solamente los educadores sino tam-

bién los padres de familia, los alumnos, el mercado de trabajo. Realmente hay que tener el tiempo para hacerlo y prever que merece la pena hacer el cambio.

ZE: En la Argentina se plantea que los cambios para la transformación del sistema concluyen en el 2000, ¿es lícito poner una fecha?

JH: Habría que hacer una distinción entre la política de la transformación, la teoría de la transformación y la realidad. Si yo soy un político y hablo de transformación hacia el 2500 no le interesa a nadie. Si hablo del 2000 es más o menos mañana: tiene sentido. Ahora, el cambio real, va a tomar quizás décadas, porque transforma totalmente una concepción de vida, y esto no se decreta. Si una empresa pequeña pa-



ra crecer necesita por lo menos cinco años, entonces para una empresa tan grande como en el sistema educativo habrá que poner etapas y el 2000 será una etapa. El cambio, a mi juicio, no debe ser una obsesión; el 2000 es una fecha razonable para esperar algunos resultados. ♦

OLIMPIADAS MATEMÁTICAS

De Bombay a Mar del Plata

Como si se tratase de un deporte más, cada año miles de alumnos se entrenan y compiten en las distintas Olimpiadas Matemáticas. Los mejores del país llegan a la instancia internacional, donde la Argentina es reconocida por el elevado nivel de sus representantes. Zona Educativa estuvo con los seleccionados para representar al país este año en Bombay. Toda la información sobre este singular certamen que en el '97 se realizará en Mar del Plata.

Las Olimpiadas Matemáticas se disputan desde 1894, cuando se denominaban Competencias Eötvös. El nombre se debe a un distinguido físico húngaro de la época, que se inspiró en el carácter competitivo de otras actividades, como los concursos de admisión a las Grandes Escuelas francesas. Tomaban parte los países del centro y del este europeo. Luego se extendió a toda Europa y posteriormente a los Estados Unidos y a Asia. Recién en 1959 empezaron a disputarse sistemáticamente año a año, con reglas bien establecidas.

TODAS LAS PARTICIPACIONES ARGENTINAS

- 1988 Sydney, Australia
- 1989 Pekín, China
- 1990 Sigtuna, Suecia
- 1992 Moscú (entonces URSS)
- 1993 Estambul, Turquía
- 1994 Hong Kong
- 1995 Toronto, Canadá
- 1996 Bombay, India
- 1997 Mar del Plata

Los equipos argentinos se hicieron acreedores a 23 medallas de oro, 34 de plata, 40 de bronce y 22 menciones de honor.

competencias internacionales surgen los alumnos que participan en los certámenes zonales y luego en

los regionales. Los triunfadores llegan al certamen nacional.

Pueden participar todos los alumnos que quieran, en forma gratuita. A veces hay sorpresas; son chicos que descubren que tenían una habilidad oculta para las matemáticas.

Quienes superan todas las instancias y triunfan en la Nacional, se pueden inscribir en el selectivo para representar al país en el exterior. Hay diferentes niveles por edades. En el caso de la

Las olimpiadas en la Argentina

El camino comienza en las escuelas. De las

RUMBO A LA INDIA

Se entrenaron intensivamente en la UBA para competir en la 37^{ma} Olimpiada Internacional, en Bombay. Saben muchísimo de matemáticas, pero son chicos comunes. Todos coinciden en que este tipo de certámenes, además de facilitarles el trabajo escolar, les da la posibilidad de entablar amistades. Mientras se preparan para viajar, Leandro Saita, de Santa Fe y Alejandro Kocsard, de Rosario, están parando en la casa de Daniel Perrucci. Cuenta Leandro que "nos hicimos amigos y este verano nos fuimos los tres de vacaciones". Pero esto de los viajes trae sus inconvenientes: Gerardo Aguiar, de Reconquista, es el encargado de cebar mate y está preocupado por las aduanas: "lo revisan creyendo que es droga y lo desarmar todo. Igual, no vamos a tener tiempo de matear". Tampoco para cumplir con los numerosos encargos "desde walkman hasta una medalla de Sai Baba" como explica Leandro, el único con experiencia, ya que estuvo en las Olimpiadas de Hong Kong y Toronto. Martín Mereb, de sólo 15 años, es señalado por sus compañeros como "la mascota" del grupo, en el que casi todos coinciden que seguirán las carreras de matemáticas o informática. La delegación la completan Hernán Badenes, de La Plata y Dora Tili.

Olimpiada Internacional hay un nivel único, que agrupa a todos los jóvenes de hasta 20 años que no hayan comenzado el ciclo universitario. Consta de tres problemas por cada uno de los dos o tres días de competencia. Los participantes tienen alrededor de 4 horas para resolverlos. Cada país puede enviar un máximo de 6 representantes. Antes de cada competencia internacional hay una selección. La base de todo es el entrenamiento. Para eso, el MCyE, le da los elementos necesarios. Los jefes de cada delegación constituyen el jurado internacional. Cada país debe mandar una serie de problemas

al Comité de Problemas, y cuando llegan a la ciudad sede, los jefes de la delegación (que van unos días antes) discuten los problemas propuestos para garantizar que no sean conocidos por los concursantes. Ahí cobra un gran valor la honestidad de los representantes de cada país.

Cada vez es más difícil innovar para crear problemas que no sólo tengan un adecuado nivel de dificultad para su resolución, sino que sean originales y atractivos. No tienen por qué ser estrictamente teóricos, deben tener enunciados interesantes, que tengan que ver con cosas que pasan en la vida cotidiana. Primero hay que saber interpretar el enunciado del problema, leer qué pide. Luego viene la resolución matemática.

Historia de éxitos

La Olimpiada Matemática Argentina (OMA) fue fundada en 1967 y durante 3 años seleccionó 50 colegios de todo el país, con el mejor nivel matemático. Éstas fueron las preolimpiadas. Desde ese entonces y hasta la actualidad son dirigidas por el profesor Juan Carlos Dalmasso.

Desde 1970, matemáticos de Bahía Blanca desarrollaron problemas para la OMA.



Se editaron publicaciones para el entrenamiento de los alumnos.

La actividad estuvo suspendida entre 1974 y 1982. Al año siguiente empezaron a realizarse preolimpiadas, hasta 1987 y en el '88 se comenzó a competir en las Olimpiadas Internacionales.

Además, desde hace 4 años se hace la

MATERIALES

A lo largo del año, los alumnos y maestros que lo deseen reciben semanalmente problemas de entrenamiento. Pueden pedirlos sin cargo aunque no participen en la olimpiada. Están formulados por doctores y licenciados en matemáticas de la Facultad de Ciencias Exactas, que integran el Comité de Problemas. En caso de dudas pueden comunicarse con el MCyE, Programa OMA para ser orientados en las dificultades que puedan aparecerles.

Además el organismo lleva editados 5 libros para escuela secundaria y 4 de Ñandú, con compilaciones de problemas del año anterior, con sus soluciones.

También hay compilaciones de problemas extranjeros, principalmente rusos, por su calidad.

Todo esto, también sirve de ayuda a los maestros para su labor en el aula.

Olimpiada Ñandú, para chicos de 5°, 6° y 7° grados.

Otras actividades

No todo son cálculos y problemas alrededor de las Olimpiadas Matemáticas. La entidad organiza un concurso de fotografía en el que pueden participar todos los alumnos del país, compitan o no en los certámenes de matemáticas, y luego exponen los trabajos seleccionados.

Para elegir el logo y el afiche de la 38va. Olimpiada Internacional, que se disputará el año próximo en Mar del Plata, se hicieron concursos abiertos a todo tipo de diseñadores (recibidos o aficionados). Despertaron tanto entusiasmo que se está analizando la posibilidad de un concurso anual de diseño y matemática, dividido en niveles. ♦

Para obtener más información, dirigirse a OMA: Pacheco de Melo 1826, 1° piso - CP 1126 Capital; por teléfono o fax al 813-6663.

Otra alternativa es el correo electrónico, a la dirección: dalmasso@omarg.edu.ar

¿CUÁLES SON LAS CAPACIDADES QUE SE PUEDEN APRENDER?

Las capacidades son habilidades complejas que una vez adquiridas modifican la forma en que uno comprende, actúa y se ubica en diferentes contextos y situaciones. Cuando una capacidad está incorporada, pasa a formar parte del modo de relacionarse de esa persona con el mundo. El análisis acerca de las capacidades, cómo se enseñan y aprenden, es un tema aún en investigación. En esta nota presentamos algunas aproximaciones al tema.

En principio podemos afirmar que todas las capacidades se pueden aprender. Una pregunta interesante para formular en función de la educación y la enseñanza es: ¿cuáles de esas capacidades se pueden enseñar?, ¿qué papel tiene la escuela en esta enseñanza?

Jacques Delors, de la UNESCO, define que hay cuatro capacidades básicas: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser* (ver recuadro). De estos cuatro grandes grupos de competencias, la escuela se ha ocupado fragmentariamente.

No hay una edad específica para comenzar a aprender capacidades, sino más bien distintos momentos y formas de acompañar este aprendizaje desde las instituciones o desde la enseñanza. Las capacidades se aprenden con su ejercicio. Su trabajo en la escuela comienza desde el

LAS CUATRO CAPACIDADES BÁSICAS

En 1993 la UNESCO constituyó una Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. De aquí se desprenden las cuatro capacidades básicas que se pueden enseñar, definidas por esta Comisión como "pilares de la educación".

"Dada la rapidez de los cambios provocados por el progreso científico y por las nuevas formas de actividad económica y social, es menester promover no sólo el acceso a la información, sino la curiosidad, la satisfacción y el deseo de conocer en forma permanente", resume la Comisión para definir la necesidad de *aprender a conocer*.

Aprender a hacer es otra de las bases. El equipo de especialistas encabezado por Jaques Delors con-

cluye en que más allá del aprendizaje de un oficio o profesión, conviene "adquirir competencias que permitan hacer frente a nuevas situaciones y que faciliten el trabajo en equipo, dimensión que tiende a descuidarse en los actuales métodos de enseñanza."

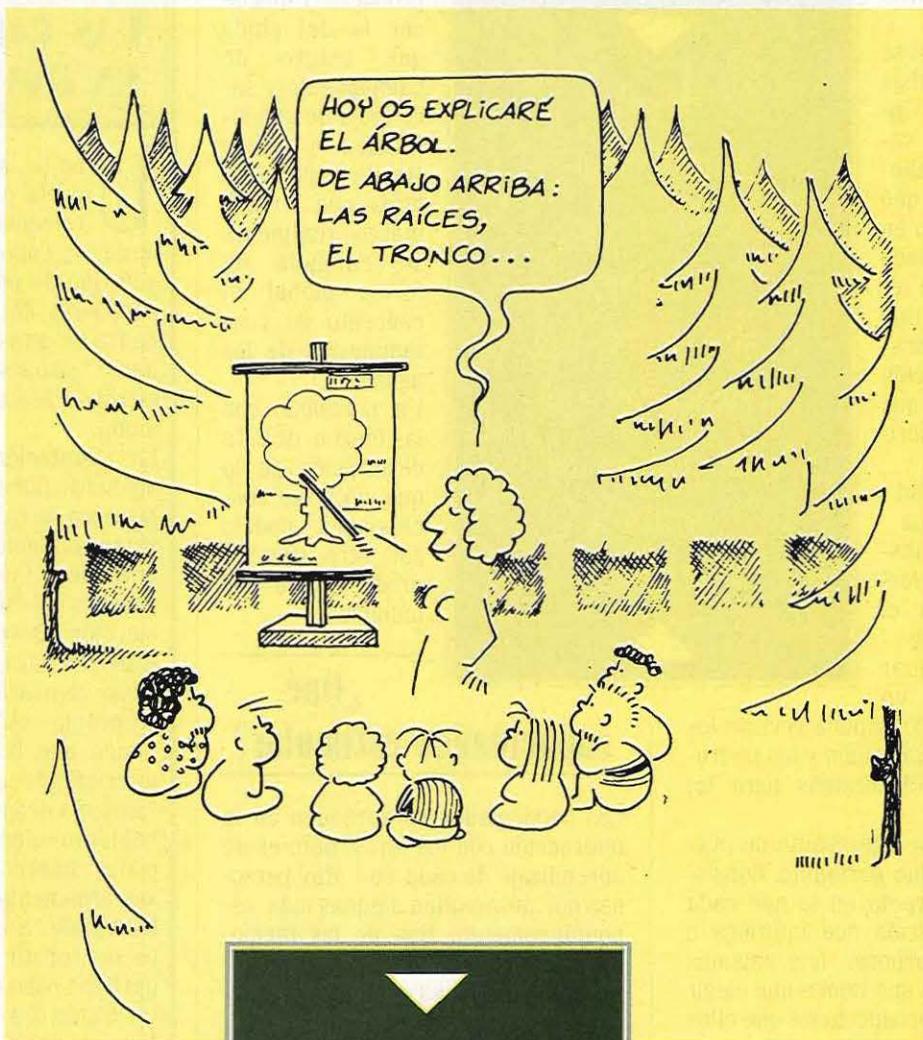
El tema principal del informe Edgar Faure publicado por la UNESCO en 1972 hacía hincapié en la tercera de las premisas, *aprender a ser*: el progreso de las sociedades depende de la creatividad y de la capacidad de innovación de cada individuo.

Por último, *aprender a vivir juntos* aspira a "desarrollar el conocimiento de los demás, de su historia, sus tradiciones y su espiritualidad" en sociedades cada vez más multiculturales y competitivas.

Nivel Inicial, pero debe seguir a lo largo de todos los ciclos con características diferentes. Es importante generar espacios para poder reflexionar acerca de las propias capacidades. Hacerlo amplía el margen de posibilidad de su aprendizaje. Cuando además de ponerlas en acción, se tiene un espacio para poder pensar sobre ellas, su conocimiento mejora las capacidades y estrategias.

De la escuela para afuera

En sentido amplio, la escuela debe tener la expectativa de enseñar todas las capacidades. Si bien todas se pueden enseñar dentro de las cuatro paredes de la institución, es interesante promover actividades que hagan porosa la relación entre la comunidad y la escuela, entre los lugares productivos y la escuela. Un ejemplo; a la hora de realizar un trabajo de investigación, buscar información, seleccionarla, separarla, analizarla, ver cuál es pertinente y cuál no, poder manejarse con un archivo mayor que el de la biblioteca de una escuela: son instancias de apertura que necesariamente deben incentivarse desde el trabajo escolar. Durante mucho tiempo los docentes pensaron que todo lo que se enseñaba tenía que ser llevado adentro del



esas cuatro paredes de la escuela no existía. Un rasgo particular de las capacidades es que atraviesan distintos contenidos. En realidad, muchas veces es más interesante pensar cuáles son las situaciones en las que estas capacidades se generan y poder apuntalar su enseñanza desde lo propio de cada disciplina en función de este pro-

▼
 “Un rasgo particular de las capacidades es que atraviesan distintos contenidos.”
 ▲

recinto escolar y estaba la preocupación legítima de tratar de que la escuela tuviera todo. De alguna manera se generó un microclima. Aquello que no estaba adentro de

yecto común. No necesariamente el hecho de que algo deba ser enseñado en la escuela implica que deba transformarse en materia. A veces, transformar un determinado tópico en materia la rigidiza de una manera tal que hace difícil que eso se enseñe.

Cómo evaluar capacidades

Tiene que ser en situaciones concretas, no necesariamente dentro del aula, sino “puestos en situación”. En general, la escuela tiene dificultades para poder evaluarlas, ya que necesitaría información de lo que les pa-

sa a esos chicos en el afuera.

Por ejemplo, si se evalúa, (análisis crítico de la información), a veces es más valioso saber de qué habla un chico en su casa o cuando está frente al televisor y qué tipo de comentarios hace en relación con lo que ve, que una prueba escrita en el aula.

Una capacidad está adquirida cuando se transforma en una forma de mirar el mundo. Si se quieren evaluar capacidades, un

enorme desafío implica revisar los criterios de evaluación y los instrumentos que elaboramos para tal fin.

Una propuesta interesante de evaluación se llama *portafolio*. Consiste en una carpeta en la que cada estudiante decide qué informes o trabajos incorpora. Los mismos chicos son los que tienen que elegir e incorporar producciones que ellos evalúen como evidencia de haber aprendido algo.

Tienen que definir, por ejemplo: "Yo escribí este artículo acerca de la contaminación del aire, vi un programa de 'tele' sobre el tema, que me generó estas reflexiones, que me sirvieron para plantear un informe que incluyo en mi *portafolio*, porque esto es lo que entiendo acerca del concepto de contaminación."

Otro ejemplo de

“A veces es más valioso saber de qué habla un chico cuando está frente al televisor, que una prueba escrita en el aula.”

producción puede ser la del chico que estuvo de campamento y sacó fotos de una situación y luego justificó por qué creía que en ese marco realmente se entendía en forma global el concepto de contaminación de las aguas.

Un *portafolio* con las fotos o con la descripción de lo que vió y sus conclusiones podría ser otro tipo de producción a ser incluida.

¿Qué capacidades estimular?

Las capacidades se aprenden en la interacción con los otros, pero es un aprendizaje de cada uno. Hay personas que desarrollan algunas más, espontáneamente. Una de las funciones de la escuela es abrir el espectro de capacidades que un chico puede desarrollar. Seguramente, para

poder manejarse en el mundo, los individuos desarrollan algunas en las que se destacan, pero hay toda una lista de capacidades en las que se consideran "poco dotados".

Hay chicos que tienen una enorme capacidad de síntesis, pero les resulta terriblemente difícil poder argumentar con fundamentaciones precisas y detalladas.

El error es fasci-

LAS CAPACIDADES EN UNA ELECCIÓN

Una de las cosas que la escuela puede promover en relación con el aprendizaje de las capacidades es pensar qué tipo de actividades son disparadoras del proceso de enseñanza de estas capacidades y generar situaciones donde este ejercicio sea una situación cotidiana.

La simulación de un proceso electoral puede servir de ejemplo para ilustrar la forma en que estas capacidades se pueden aprender. Los alumnos hacen primero la simulación de una elección. Después se les asigna trabajar para algún partido de signo contrario o distante al de su propio voto. A partir de eso, tienen que buscar información, interiorizarse y armar toda una campaña desde el partido que no hubieran elegido. Esto implica poder conocer el lugar del otro y sus argumentaciones, buscar información. No se trata solamente de repetir lo que dicen los partidos, sino de poder argumentar desde esa fundamentación.

Esto requirió ir a los locales, buscar datos históricos, entender desde dónde habían surgido, qué relaciones tenían, etc.; y el ejercicio que implica ponerse en el lugar de otro, saber argumentar en función de una cantidad de información disponible y aprender a defender una postura.

narse con su capacidad de síntesis y olvidarse de que también va a necesitar hacer argumentaciones más detalladas. Muchas veces el docente elige desarrollar las capacidades con las que se siente más cómodo. Un trabajo interesante es definir un repertorio de capacidades que se desea apuntalar en determinado período y desde allí diseñar el trabajo de todas ellas de una forma más equilibrada. ♦

“Es interesante promover actividades que hagan porosa la relación entre los lugares productivos y la escuela.”

INFORME ESPECIAL

LA PROFESIÓN DOCENTE

(1^{RA} PARTE)

Se sabe: no es lo mismo ser docente en Corea que en Estados Unidos. Con concepciones culturales, económicas y sociales particulares, cada uno de los países analizados conserva características propias. Estados Unidos impuso un modelo extremadamente descentralizado, exitoso en su origen, que en el presente reclama importantes ajustes. Corea y Japón copiaron el modelo, insertándolo en sus propias culturas y obteniendo resul-

En este informe especial dividido en dos partes, **Zona Educativa** presenta un completo panorama sobre cómo es enseñar en Estados Unidos, Italia, Alemania, Francia, Japón y Corea. Seis países que se diferencian por barreras culturales e históricas muy profundas, pero que coinciden en un factor básico: la calidad de sus sistemas de educación.

tados que se reflejaron en sus rápidos crecimientos económicos.

Alemania, Francia e Italia, integrantes de la Comunidad Económica Europea, mantienen sus individualidades respecto de los planes educativos y en cuanto a la formación de los docentes.

En esta primera parte se analiza el año escolar, la forma de reclutamiento, el período de vacaciones, el trabajo en equipo y la carrera docente en los seis sistemas.



Seis países comparados

Llama la atención la enorme variedad de tipos de docentes, de modalidades de formación y acreditación profesional, de ámbitos de estudio y actualización de conocimientos, de condiciones salariales y laborales que se encuentra en el universo de los educadores.

Esta diversidad contrasta, por ejemplo, con la profesión del médico, universalmente más pautada en su desarrollo académico y profesional. En Medicina la formación de base es la misma, no importa si el profesional se va a desempeñar en el medio rural o en el urbano, con niños o con adultos, en instituciones públicas o en consultorios privados.

En cambio, resulta llamativo cómo, en relación a los docentes, los países definen distintos encuadres académicos, de duración de los estudios, de acreditación de las instituciones de formación, de modelos de capacitación, de criterios de reclutamiento y selección, que varían en cada nivel educativo y hasta en cada región o estado del país.

En todo el mundo los sistemas educativos, luego de haber sido fuertemente demandantes de personal durante mucho tiempo, se han estabilizado o han reducido sus necesidades en los últimos veinte años.

Estas oscilaciones influyen sobre los requisitos de admisión a la carrera docente. Ante un exceso de educadores, se cierra la inscripción a los institutos de formación y se elevan los requisitos. Cuando hay déficit, se suprimen los límites de edad y se disminuyen los requisitos de admisión y calificación.

Regímenes de vacaciones

La variación es grande entre países. En Francia la duración de la licencia de un director de establecimiento es



“Los sistemas educativos del mundo, luego de haber sido fuertemente demandantes de personal, han reducido sus necesidades en los últimos años.”

de 10 a 12 semanas anuales. El ciclo lectivo ocupa 35 semanas sobre 52, y el director debe asegurar tanto la preparación para el inicio del ciclo como para el cierre, lo cual lleva unas seis semanas de trabajo.

En cambio, en Alemania las vacaciones suelen durar sólo 6 o 7 semanas, según los estados o *lander*.

En Estados Unidos no hay fechas uniformes, ya que es atribución de los distritos escolares definir la du-

ración y la fecha. En 1992, en muchos Estados se extendieron alrededor de 10 semanas. En general, el período de receso abarca desde la primer semana de junio hasta la última de agosto. Muchas escuelas utilizan el receso para organizar cursos para niños y adolescentes que se han atrasado o desean tomar clases adicionales.

Los docentes italianos extienden sus vacaciones por 36 días hábiles, alrededor de siete semanas, a las que se agrega el receso escolar de diciembre y los días de Semana Santa.

Horas dedicadas

En Estados Unidos los maestros trabajan unos 185 días al año, contra el promedio internacional que es de 190 a 195 días. En el nivel primario los maestros norteamericanos pasan más de 30 horas por semana en contacto con los niños, sin contar las obligaciones relacionadas con el tiempo libre, almuerzo y preparación de tareas.

La ley coreana dispone que el año académico es de 220 días de clases. La carga laboral de un docente en Corea es muy diferente, ya que las obligaciones de un maestro de escuela constan de instrucción, dirección, actividades extracurriculares y administrativas, además de tareas religiosas. Esto trae una sobrecarga de trabajo, a la que se suma el gran tamaño de las clases y el bajo nivel de los grupos. Un maestro responsable de 5° y 6° del colegio primario pasa 30 horas enseñando frente al curso, por semana. La dedicación de los docentes es total (full-time) y deben renunciar para realizar otra actividad. Son empleados públicos y se rigen por la ley específica.

La carga horaria del docente alemán se compone de las horas de clase y otras que se destinan a diversas responsabilidades: preparación de clases y corrección de trabajos, participación en conferencias, salidas educativas, reunión con padres. El tiem-

po de trabajo semanal es de 38,5 horas. Una hora de clase equivale a 45 minutos. Por cada cinco horas de clase se conceden en total unos 40 minutos de recreo. Una parte de los profesores trabaja con media jornada, sea por propia decisión o porque hay exceso de docentes. Además de las horas frente al curso, los docentes tienen derecho a una disminución de las mismas para ocuparse de otras tareas: administrativas, para formación docente, para preparar planes, para corregir trabajos escritos, para cumplir como maestro tutor.

En Italia, la carga horaria varía desde 18 horas en las escuelas medias hasta 27,30 en la escuela elemental. Una disposición oficial señala que el horario completo de enseñanza no puede superar las 30 horas semanales. La jornada habitual es de medio día, más algunas actividades que se desarrollan fuera de horario. Se trabaja de lunes a sábado, generalmente por la mañana, excepto las escuelas con doble escolaridad. No obstante, la carga docente se divide en tres tiempos: 1) frente a curso; 2) para capacitación; 3) para funcionamiento de la escuela. El profesor tiene obligación de cumplir 40 horas anuales de capacitación y 80 horas anuales dedicadas al funcionamiento de la escuela y sus órganos colegiados. Existen obligaciones adicionales, como reuniones con padres o corrección de tareas, que no tienen límites establecidos. El cargo es incompatible con otro empleo público y aun con actividades privadas, ya sean comerciales, industriales o vinculadas a otras compañías.

Alumnos por docente

Es conveniente complementar esta información con la referida al número de alumnos por maestro, ya que no es sólo la cantidad de horas sino el tamaño de la clase que puede incidir en la carga de trabajo. Corea posee los números más elevados de

alumnos por docente: 34 en el nivel primario, y 25 en el secundario. Detrás viene Japón con 21 y 17, respectivamente. Alemania no llega a los 20 en primaria y a 14 en secundaria, en tanto Francia cuenta con 16 y 13 e Italia, con 12 y 9.

Las modalidades de trabajo en equipo

En Italia el *Consejo de clase*, integra-

“Italia es uno de los pocos países donde existen dos carreras separadas: una para la actividad docente y otra para la directiva.”



do por el conjunto de docentes que trabajan en un mismo grado, se reúne en forma periódica. Se realizan también reuniones por áreas, por ejemplo de los profesores de matemáticas de los distintos años o grados.

Algunas prácticas pedagógicas del Japón también refieren al trabajo en equipo. Después de que los chicos se retiran a sus casas a la tarde, los docentes se reúnen en la sala de los maestros para corregir tareas y preparar las clases futuras. Se consulta y solicita asesoramiento a los maestros más antiguos, que participan de las reuniones.

Carrera docente y directiva

Italia es uno de los países donde existen dos carreras separadas: una para la actividad docente y otra para la directiva.

La condición para que un docente sea ascendido en Alemania no tiene que ver con la antigüedad, sino con la disposición, capacidad y rendimiento en la materia específica que enseña. Sólo ascienden aquellos docentes que se destacan claramente de los demás, y, en general, corresponde a un cambio de empleo o a la asunción de nuevas responsabilidades. Tanto para acceder a cargos directivos como docentes, los postulantes tienen que haber hecho una carrera docente con anterioridad.

En Francia, el mayor peso para ascender en la carrera está puesto en las evaluaciones, que sumadas a la formación continua y a la antigüedad son los factores que se consideran en los ascensos. Para ello cada docente tiene un legajo de documentos, donde se van guardando tanto las evaluaciones y notas pedagógicas efectuadas por los inspectores, como las notas administrativas anuales con las que cada director califica a sus docentes. ♦

En el próximo número:
LA PROFESIÓN DOCENTE (última parte)

UNA ESCUELA NO CORRIENTE EN CORRIENTES

La Escuela N° 82 "Amado Bonpland" de Corrientes, comenzó una serie de reformulaciones pedagógicas en 1993.

Primero se trabajó desde una óptica innovadora, dentro del área de Matemáticas: la "resolución de problemas".

Luego, teniendo en cuenta el éxito de esa experiencia, se decidió encarar algunas reformas en Lengua.

La Escuela N° 82 "Amado Bonpland" está ubicada en la ciudad de Mercedes, provincia de Corrientes y pertenece al programa Nueva Escuela para el Siglo XXI. Cuenta con 885 alumnos, que en su mayoría, provienen de una clase social media baja.

Esta escuela primaria comenzó con el proyecto de reformulación del área de Matemática en 1993. Pero como sucede con todo cambio, al principio siempre hay un poco de resistencia. Mercedes V. Videla de Ramírez, maestra de 6to. grado, dijo a Zona Educativa que "tomar conocimiento de que esta escuela estaba inserta en este plan, provocó en la mayoría de sus integrantes cierta incertidumbre, las dudas propias de algo nuevo. Pero a medida que fue pasando el tiempo y gracias al intercambio permanente de experiencias y estrategias entre docentes, el panorama se fue aclarando y dando tanto resultados positivos como negativos, que nos hicieron replantear muchas cosas".

El objetivo del proyecto estuvo centrado específicamente en la "resolu-

ción de problemas". Así, se pasó de la enseñanza tradicional a lo que llamaron "problemas interesantes". Éstos se caracterizan por no decir cuál es la operación que hay que usar a partir de la pregunta, poseer más de dos datos, no incluir palabras inductoras ("si se suman...") y, en algunos casos, por resolverse sin operaciones matemáticas.

También se ha modificado la organización de las clases. Se alterna el trabajo en grupo con el individual. Se intenta que los alumnos razonen, discutan, se confronten, interpreten consignas y analicen los caminos que siguieron los otros chicos. "La maestra lleva un registro de los diferentes procedimientos utilizados por los alumnos y las validaciones orales que dieron. Una de las utilidades dadas a este registro ha sido presentar el problema a otro grado junto con los razonamientos (correctos e incorrectos) usados por los chicos de otra sección. La idea es que analicen los pasos y los resuelvan en caso de error", explicó Julia Panozzo, vicedirectora del turno mañana.



Cambios más allá de los números

A partir de marzo de 1995 se decidió ampliar la propuesta pedagógica a las demás asignaturas, especialmente a Lengua. Aquí se trató de aplicar la teoría de la construcción del conocimiento a partir de la producción oral y escrita de los chicos. Para ello se organizaron las clases en módulos, es decir, en dos horas didácticas o más, según las necesidades de los alumnos. También se trató de integrar las diferentes disciplinas para que el alumno aprendiera a pensar un tema desde distintos puntos de vista. Un ejemplo de esto se dio al enseñarse los números romanos en Matemática. Por un lado, se los relacionó con Lengua (capítulos de libros) y por el otro, con Ciencias Sociales (siglos).

Además, otra de las innovaciones fue destinar un docente y un aula para cada área a partir del tercer trimestre. Esto se implementó el año pasado en

1er. grado, debido a que en todas las secciones había chicos que presentaban dificultades y porque los docentes consideraron necesario mejorar la calidad educativa con la especialización por asignatura. La experiencia fue positiva: el grupo que presentaba problemas y se hallaba atrasado, se recuperó. Teniendo en cuenta los efectos positivos de esa modificación, este año se amplió la experiencia a 2do. y 3er. grados.

A nivel institucional, se realizaron acciones para mejorar la convivencia, la disciplina y las relaciones interpersonales. Esto se llevó a cabo mediante reuniones de estudio, asesoramiento, seguimiento y evaluación de las tareas. Los docentes, por su parte, se organizaron. Se eligió un coordinador por turno y por ciclo, quien mantiene reuniones con los otros coordinadores para unificar criterios de enseñanza.

Además, se construyó un salón de usos múltiples en donde se desarrollan actividades para los alumnos, como charlas a cargo de profesionales, proyección de videos educativos y películas y clases de apoyo. Los docentes lo usan para las reuniones de padres, cursos de perfeccionamiento y talleres de reflexión.

Aciertos y errores

Según los objetivos de cada clase, se trabaja individual-

Los alumnos de 3er. grado razonan y discuten en grupo un "problema interesante".

mente o en grupo. Esta metodología ha ofrecido resultados más que alentadores.

“Se organizaron las clases en módulos de dos horas o más, según las necesidades de los alumnos, y se trató de integrar diferentes disciplinas.”

“Los trabajos grupales me parecen excelentes porque aprendemos a ser compañeros y a escuchar opiniones de los demás. También porque las maestras son más comprensivas y lo que no entendemos, nos lo explican con trabajos prácticos”, nos contó Catalina B. Zapata, de 6to. “A”.

A pesar de que el trabajo con “problemas interesantes” haya sido

satisfactorio, no sucedió lo mismo con “geometría”. Cuando se trató de implementar una clase semanal no dio resultado porque se producía una brecha demasiado grande en la continuidad del tema que se venía desarrollando. En este sentido, se pueden rescatar las palabras de la maestra Ramírez: “No debo dejar de señalar que el perfeccionamiento -si bien se dio- no fue en forma continua y prolija. Pero deseo recalcar que los chicos estaban reclamando este cambio, y eso se traducía en indisciplina, desinterés, falta de participación y violencia. Al iniciar las primeras acciones, como el trabajo en grupo, se generó un cambio de actitud”.

Es importante destacar que el personal directivo incentiva el uso de una libertad responsable. Es por eso que la presencia del director o de otro docente en el aula no debe ser tomada como control sino como una contribución a hacer de la enseñanza una responsabilidad compartida. ♦

Para quienes estén interesados en profundizar en la experiencia de esta escuela, la dirección y el teléfono son:

Escuela Amado Bonpland
Alvear 555, Depto. de Mercedes
(CP 3470) Corrientes
Tel.: (0773) 20207



EL MONITOREO

NUEVA HERRAMIENTA PARA LA SUPERVISIÓN

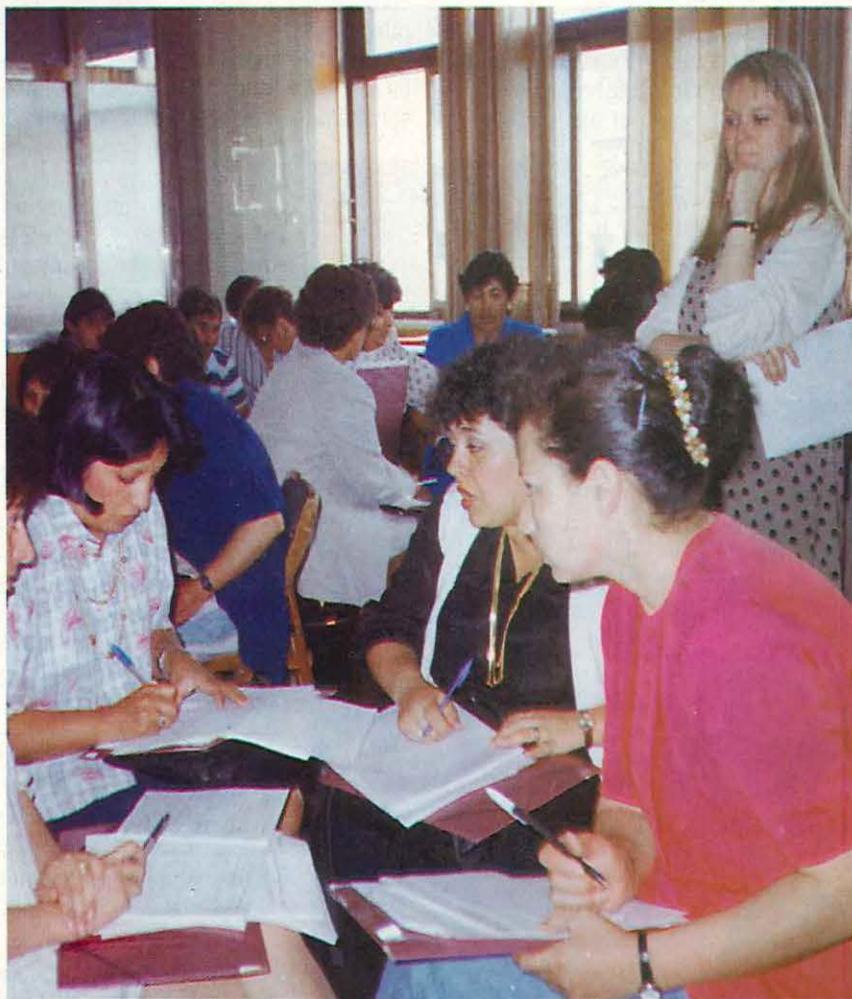
El monitoreo es una herramienta para que el supervisor salga del papel de evaluador, controlador y pase a ser un co constructor, ya que la definición de cuáles son los puntos que necesitan apoyo debe ser un tema conjunto del equipo supervisorio y la escuela.

En esta transformación del sistema educativo la escuela se ubica como centro de todos los cambios. La eficacia de la acción escolar y la autonomía institucional será posible a partir de un Proyecto Educativo Institucional (PEI). Sobre esta base, cada miembro de la escuela sabe cuáles son las prioridades y cuáles sus compromisos frente a ella; la dirección sabe qué resultados debe facilitar y orientar, y el supervisor tendrá elementos objetivos sobre los cuales centrar su acción.

Enderezar el rumbo

Ya que cada institución elabora su propio proyecto, el supervisor necesitará conocer el camino que va tomando. Una herramienta útil para esto es el monitoreo institucional. Esta herramienta le permite ver cómo van cambiando las cosas en la realidad, y si se encaminan hacia el rumbo correcto. Cada escuela apuntará su proyecto hacia una meta: la imagen objetivo. Cómo nos imaginemos la escuela que vamos a construir, a organizar. El directivo y el equipo docente, con la ayuda del supervisor, deben conducir la institución hacia esa imagen objetivo.

A veces las cosas no resultarán como fueron pensadas y habrá que tomar



El trabajo conjunto de supervisores y directores es una parte importante del monitoreo.

toreo. Claro que para monitorear el proceso se requiere decidir qué elementos se deben considerar. Estos elementos se llaman indicadores de monitoreo. Sirven para controlar la marcha, reorientar permanentemente el proceso institucional y garantizar el alcance de la imagen objetivo.

Evaluación y monitoreo

Evaluar no es lo mismo que monitorear. La evaluación se realiza al finalizar una etapa o proceso, en cambio el monitoreo es más cotidiano, una tarea que pueden compartir el directivo y el supervisor, o un grupo de supervisores. El supervisor, desde afuera de la escuela, replanteará sus acciones a través del monitoreo para orientar los procesos de la institución. Y la dirección del establecimiento también monitorea su propio PEI.

Los indicadores

Un indicador es un dato de la realidad que dice algo. No es lo mismo que cualquier información. Tiene un componente de interpretación. Por ejemplo, hablar de un 5% de fracaso en una escuela puede ser mucho, pero

LOS DATOS ESTÁN EN LAS ESCUELAS

Se trata de darle un valor distinto y capitalizar lo que hasta ahora se leía como trabajo administrativo. Dar a los datos una lectura pedagógica; si no, monitorear sería un caos.

Los datos que pueden alertar sobre cuál es la calidad del proceso de la enseñanza están en las escuelas. Sólo hay que usarlos: el porcentaje de chicos repetidores en los últimos 10 años en esa escuela, la frecuencia de rotación de los docentes o una suba en la cantidad de amonestaciones, son algunos de ellos. Otros pueden venir de parámetros nacionales, como los CBC.

en otra escuela es bastante poco. El dato depende del contexto. O sea que los indicadores toman valores diferentes en distintas situaciones a través de las cuales se puede saber, de un vistazo, donde están las situaciones críticas.

Cuando los valores de los indicadores señalan riesgos, el supervisor estará habilitado para suponer que la institución enfrenta un problema, que hay que mirarla y asistirle.

Como se pueden ir modificando se deben acordar indicadores generales para todas las instituciones que forman parte de un sistema educativo. Pero, ¿dónde se buscan los datos? Para que este proceso sea efectivo y pueda llevarse a la práctica, hay que empezar por lo más simple: no agregar demasiada información a la que circula en las escuelas. El proyecto institucional es una fuente de información; los documentos y el director, otras.

Si lo que quiere el supervisor es hacer una evaluación del proyecto, va a realizar una entrevista, una evaluación de los datos. Cruzará distintos elementos para obtener información de diverso tipo. El tema pasa por no confundir cualquier información con un indicador. El supervisor indagará, por ejemplo, si fueron consensuados los criterios de decisión, o si es elevado el porcentaje de fracasos en una materia. Éstos son indicadores. Pero necesitan de información. Para obtenerla hace falta ir a relevar datos.

En el caso del porcentaje de fracasos, buscará revisar las pruebas escritas, entrevistarse con los docentes, y otras acciones para la detección del problema y su corrección.

Una nueva manera de trabajar

El monitoreo mejora la supervisión porque permite un seguimiento permanente de las escuelas y una mejor selección de los establecimientos a visitar. Al monitorear las instituciones mediante unos cuantos indicadores, estará claro cuáles deben ser atendidas prioritariamente y para cuáles no es tan urgente una visita de supervi-

MEJOR PREVENIR QUE CURAR

Trazando un paralelismo, se puede afirmar, por ejemplo, que la temperatura del cuerpo de una persona es un indicador de monitoreo de su salud. El elemento para realizar el monitoreo es el termómetro. Si el resultado de la medición señala que hay un riesgo (como sería la fiebre), se llama al médico para que evalúe la situación (para lo cual necesitará conocer otras cosas), diagnostique y diga qué hacer. Probablemente, si no hubiera medido la fiebre, no se hubiese requerido la evaluación del médico. Aquí está la ventaja del monitoreo; no espera el final del proceso para detectar las cosas que no están bien. La fiebre puede ser la primera manifestación de una enfermedad más seria. Con las escuelas pasa lo mismo.

sión. Y a la hora de ir a una escuela se identificará cuáles son los puntos que necesitan apoyo.

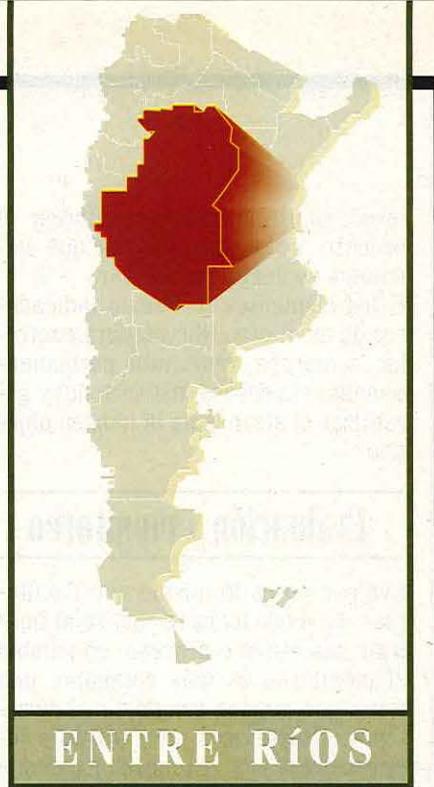
Como ejemplo, en la confección de un indicador para evaluar un proyecto institucional, el supervisor pregunta: "¿Se establecieron reuniones periódicas para su elaboración?", "¿ha sido armado por los profesores?", "¿las propuestas surgieron de grupos de trabajo?", "¿las decisiones tomadas fueron de común acuerdo?", "¿el proyecto tiene elementos de debate para el cambio?"

Respecto a cuestiones más generales: "¿Los objetivos del proyecto curricular son coherentes con la línea planteada en el PEI?", "¿es conocido por todos los sectores?", "¿cómo se lo comunica?", "¿responde a las expectativas de la comunidad educativa?", "¿se prevén mecanismos de modificación?"

Puede ir a los aspectos que tienen que ver con los contenidos y los objetivos. La evaluación del proyecto es responsabilidad del director. El supervisor va a asesorar. Lo ideal es que estos indicadores sean construidos por todos los actores de la comunidad educativa. ♦

Articulación entre niveles: un proyecto que facilitará la instalación del 3^{er} ciclo de EGB.

Una novedosa experiencia se está llevando a cabo en la provincia de Entre Ríos. Se trata de un proyecto interinstitucional cuyo objetivo es favorecer la articulación entre los niveles Primario y Medio. A través de esta experiencia, alumnos, docentes y padres trabajan para mejorar y facilitar el paso de un nivel a otro.



ENTRE RÍOS

La transición entre la educación primaria y media es, desde siempre, uno de los momentos que más preocupan y que dieron origen al diseño del 3^{er} ciclo de EGB (7°, 8° y 9° para la nueva estructura). El ingreso en la escuela secundaria está marcado, en la mayoría de los casos, por tropiezos y desorientaciones. En relación con este período puede observarse una serie de problemas frecuentes, como la incertidumbre por parte de padres y alumnos sobre la escuela a elegir, la poca organización en el trabajo y el estudio, el desinterés y la falta de atención, y la aparición de dificultades en el razonamiento matemático, en la lectura e interpretación de textos y en la integración a nuevos grupos por parte de los chicos.

Si bien estos inconvenientes constituyen por sí mismos una preocupación, este tipo de situaciones trae también graves consecuencias como la elevada repetición en primer año, la deserción y el abandono de la escuela secundaria. A partir de la detección de esta problemática se generó la necesidad de realizar acciones que permitieran establecer las mejores estrategias para solucionar la desarticulación entre ambos niveles educativos.

Qué se hizo

En búsqueda de un camino para dar respuesta a esta problemática, se es-



Los alumnos participan de actividades conjuntas en los talleres de articulación de la E.P.N.M. N° 38.

tán realizando, desde 1986, algunas experiencias de intercambio y trabajo común entre maestros y alumnos del primer año del nivel medio y del tercer ciclo del primario de una populosa zona ubicada al este de la ciudad de Paraná, en la provincia de Entre Ríos. En un principio el trabajo comenzó con tres escuelas primarias: las N° 194 "Filiberto Reula", N° 204 "Libertad" y N° 196 "Marcelino Román", y con tres escuelas medias, las

E.P.N.M. N° 38 "Lomas del Mirador", E.N.E.T. N° 1 "Francisco Ramírez" y E.N.E.T. N° 2 "Almirante Brown".

Las actividades comenzaron con reuniones de docentes de ambos niveles, en las que se trabajó sobre los contenidos, los enfoques y las propuestas de enseñanza que se estaban utilizando y las modificaciones que convenía realizar en cada caso. Esto se complementó con visitas de profesores, alumnos y ex alumnos de dichas instituciones a las escuelas primarias de la zona para promocionar las orientaciones de los establecimientos de nivel medio.

Por su parte, los alumnos del último ciclo de primaria visitaron las escuelas medias y participaron de jornadas de trabajo con chicos que se encontraban cursando el primer año de la secundaria y sus profesores. Las escuelas de nivel medio, además, realizaron actividades de orientación destinadas a ingresantes.

En octubre de 1995 se organizó un "Taller de Articulación", para el que se convocó a docentes y alumnos de la Facultad de

Este proyecto generó la necesidad de realizar acciones que permitieran solucionar la desarticulación entre los niveles educativos."

ción (U.N.E.R.), para su coordinación y asesoramiento. En él participaron maestros del tercer año del tercer ciclo del nivel primario y profesores de Lengua y de Matemática -aquellas áreas en las que se habían detectado mayores dificultades- de primer año del nivel medio. De las conclusiones del taller surgió como propuesta institucionalizar los encuentros entre docentes de ambos niveles de la zona, incorporando a los profesores de todas las asignaturas.

De ahora en más

Debido a la necesidad de que estas acciones se realicen en espacios específicamente destinados a tal fin, los participantes de los talleres acordaron elaborar esta propuesta en forma de proyecto interinstitucional y presentarla al Consejo General de Educación para así lograr el reconocimiento de estos espacios de perfeccionamiento docente y su articulación en horarios de trabajo. Dicho proyecto fue presentado a la Sra. presidenta del CGE de Entre Ríos, Prof. Blanca Osuna de Molina, durante una reunión con representantes de las escuelas, realizada el 18 de abril de este año. En este encuentro, la funcionaria destacó que "ésta es una modalidad de capacitación que puede ser propuesta para otras escuelas" y que desde esta iniciativa se "están tocando puntos claros de una propuesta de transfor-

El Taller de Articulación es una actividad que apunta a la construcción de un diagnóstico de la situación."

mación educativa." En el contexto actual de la educación pública y del rol docente, estas instancias han favorecido la posibilidad de compartir problemas, intercambiar conocimientos, generar ideas y proyectos que respondan a las necesidades locales, de modo que los esfuerzos sean realmente complementarios y focalizados. Por ello, la propuesta es continuar y profundizar el trabajo iniciado, consolidándolo en la conformación de una Red Interinstitucional. La aplicación de la nueva estructura y en particular del 3° ciclo de EGB sobre la experiencia de articulación actual, dará solución definitiva a la retención y los mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos. ♦

DESDE ADENTRO

Para conocer más de cerca la experiencia vivida en las escuelas que participan de los talleres de articulación, conversamos con Marta Tejera, directora de la E.P.N.M. N° 38.

"A través de nuestra experiencia en los primeros años de escuela media detectamos que los chicos venían con muchas falencias. Entonces, empezamos a contactarnos con algunas escuelas primarias y secundarias de la zona para ver en qué tenían más dificultades -fundamentalmente el problema estaba en Lengua y en Matemática- y cómo podíamos coordinar el trabajo entre las maestras del último ciclo y nosotros". Esto los llevó también a ocuparse de un tema interno que es el eje de la actividad de este año. Se trata de la repetición de los alumnos de primer año, donde se ven más claramente aquellas falencias que traen los educandos.

"Hasta ahora, lo que hemos visto", continúa la directora, "es que las escuelas primarias se adaptan a lo que les hemos pedido; lo que quizá nos faltaría es adaptarnos un poco más nosotros. Consideramos que, aunque falta mucho por hacer, ya ha habido una mejora. Esto es sólo el inicio; ahora lo que pensamos es seguir trabajando coordinadamente, intensificando y profundizando cada vez más este camino".

Transformación educativa: un compromiso de todos

Desde hace más de cinco años la provincia de Río Negro comenzó la adecuación de su diseño curricular. El proyecto, que ahora se completa con el análisis de los CBC, se basó en el perfeccionamiento y la capacitación docente.



RÍO NEGRO

En dicho acompañamiento se privilegiaron los tiempos personales e institucionales. Las escuelas recibieron asesoramiento en cuanto a las propuestas metodológicas planteadas por el proyecto curricular, se socializaron acciones de capacitación directiva y de perfeccionamiento y actualización docente. Los institutos de formación y perfeccionamiento docente también tuvieron un rol protagónico junto con los establecimientos educativos. Otros aspectos del acompañamiento implicaron metodologías de evaluación del docente, el proyecto de integración de alumnos con necesidades especiales y la realización de evaluaciones de la calidad de la educación.

En la búsqueda constante del mejoramiento de la calidad en el área de la educación, en la provincia de Río Negro comenzó en 1984 un proceso de transformación del sistema educativo, partiendo de un sondeo de opinión y consulta a docentes, padres y alumnos sobre las necesidades de una profunda modificación.

La puesta en marcha del Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario ha sido encarada, desde el retorno a la democracia, a través de un proceso participativo que convocó a todos los docentes a aportar en la elaboración del diseño que se definió hacia fines de 1990. En el inicio de esta década se concretan además los diseños curriculares de los niveles Inicial, Medio y Superior. Su puesta en marcha ha marcado un nuevo punto de partida, en tanto que se organizó el acompañamiento teniendo en cuenta las necesidades de seguimiento, evaluación, capacitación y revisión.

PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

La propuesta de perfeccionamiento de la provincia de Río Negro tiene las siguientes características.

- **Apertura a todos los docentes**, gratuita y de fácil acceso, incluso para los que se encuentran en zonas alejadas.
- **Articulación con la práctica cotidiana**, de modo que la resolución creativa de los problemas se convierta en el conductor de las experiencias de capacitación.
- **Reflexión permanente sobre la función del docente**, como exigencia de carácter profesional. Pues si cada docente debe considerar que ésta es su profesión, debe también tener protagonismo en la formación de su carrera.
- **Recreación de prácticas pedagógicas**, introduciendo innovaciones en las tradicionales formas de enseñanza.

Nuevos aspectos desarrollados

El currículo de Nivel Inicial de la provincia de Río Negro fue aprobado en 1992, también en el marco de un proceso de participación en el que los docentes realizaron sus aportes. Entre los años '89 y '90 se trabajaron en nucleamientos docentes documentos sobre teorías del conocimiento, la escuela como espacio social para la construcción de aprendizajes significativos, la práctica pedagógica, aspectos ocultos y manifiestos de la teoría cu-

ricular y transposición didáctica. En 1991 se inició un trabajo curricular en el que los docentes debatieron los documentos del Congreso Pedagógico Nacional y las devoluciones de los documentos trabajados en el período anterior. Finalmente, se conformaron Comisiones Docentes Regionales, Comisiones Técnicas y una Comisión Central Curricular compuesta por un docente de cada una de las regionales y un representante gremial, que trabajaron junto a especialistas compatibilizando las producciones realizadas.

Una vez elaborado el diseño, las acciones de capacitación docente profundizaron los ejes del mismo: se trabajó sobre tendencias pedagógicas,

funciones del nivel, estrategias docentes y organización de los contenidos,

teoría crítica de la enseñanza, aprendizajes significativos y socialmente válidos y planificación. En algunos casos se trabajó directamente con los docentes y en otros con los supervisores a modo de multiplicadores. En relación con la adecuación curricular y los lineamientos de la Ley Federal

de Educación, tanto para el nivel inicial como para la EGB se han previsto tareas como la definición de criterios para la elaboración de proyectos institucionales, jornadas de consulta, confección de guías didáctico-pedagógicas que acompañen la apropiación de la primera formulación de las adecuaciones curriculares, citando sólo algunas. En el nivel medio la provincia implementó un perfeccionamiento docente para la evaluación curricular de los aspectos pedagógicos, didácticos y normativos para todas las asignaturas contempladas en el diseño curricular de ese nivel y se organizaron jornadas de aproximación y apropiación a la Ley Federal de Educación y la Escuela en Transformación.

“La actualización del nuevo diseño curricular se apoya en las políticas de mejoramiento y equidad de la educación.”

LOS OBJETIVOS

Sintetizando, la propuesta en relación al diseño curricular, apunta a:

- 1- La apropiación de la Ley Federal de Educación con el propósito de compatibilizarla con la Ley Provincial de Educación.
- 2- La construcción de saberes histórico y socialmente válidos.
- 3- La profundización conceptual por cuerpos de conocimientos a efectos de valorizar los contenidos en su actualización permanente, y en su vinculación con los fines sociales.
- 4- La transformación de las relaciones en el aula donde los alumnos sean protagonistas autónomos y solidarios.
- 5- La formación permanente del docente que posibilite una mejor transferencia de conocimientos.

“Una vez elaborado el diseño, se enfatizó en las acciones de capacitación docente para profundizar los ejes del mismo.”

Capacitación

Este perfeccionamiento se apoya en la motivación docente, en el compromiso y renovación pedagógica y en una firme convicción de superación, convencidos de que lo vincular no puede despegarse de lo profesional, pues el perfeccionamiento docente requiere alcanzar buenos vínculos con permanente referencia a la tarea

escolar. Por eso se la toma a ella como el eje de la capacitación. La misma se centra en la problematización, ya que a partir de la identificación de los problemas de la práctica se avanza en el proceso reflexivo hacia la teoría, para arrojar nueva luz en la comprensión del problema y elaborar las hipótesis de solución que serán luego contrastadas en la práctica: **práctica como fuente y fin de la reflexión y la indagación.**

La actualización del nuevo diseño curricular se apoya en las políticas de mejora-

miento y equidad de la educación, que son las prioridades más importantes para el gobierno de la provincia de Río Negro desde el reencuentro con la democracia. ♦

LIBROS PARA TODOS EN SAN LUIS

El Plan Social Educativo sigue recorriendo el país, continuando con la tarea comenzada en 1993 con el objetivo de compensar las desiguales condiciones para el aprendizaje de los sectores sociales más desfavorecidos. Uno de los actos más importantes realizados últimamente tuvo lugar en la provincia de San Luis.



A un cuando hoy en día el avance de la tecnología ha llevado a la computadora a convertirse en una importante herramienta para la educación, aquella no ha logrado reemplazar al libro, que continúa siendo fundamental e indispensable para la educación en todos los niveles. Por esta razón, su correcta y pareja distribución y la búsqueda de estrategias para optimizar al máximo su aprovechamiento constituyen una parte importante de las preocupaciones de la actual política educativa.

Un emotivo encuentro

El día 26 de abril se realizó otro importante acto del Plan Social Educativo en la provincia de San Luis. Las instalaciones de la prestigiosa escuela "Paula Domínguez de Bazán" señala-

da como una de las mayores "cunas" de la docencia puntana, fueron el ámbito destinado al encuentro de numerosas autoridades nacionales y provinciales y un gran número de maestras, directores de escuela y alumnos.

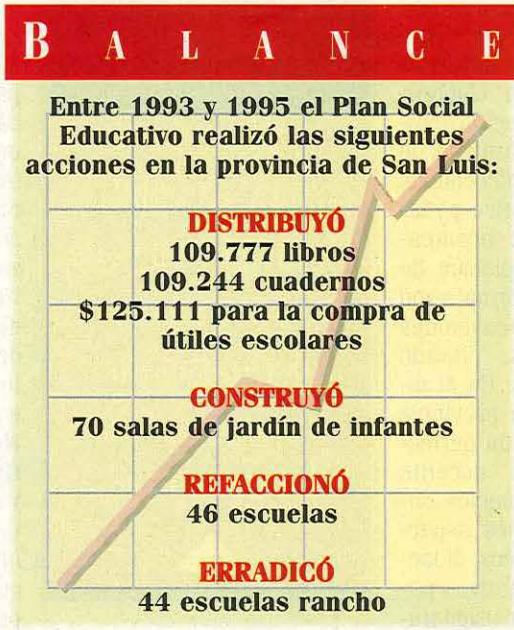
El principal objetivo de la ceremonia fue la entrega de 8300 libros a los

representantes llegados desde 130 escuelas de las diferentes regiones de la provincia. Los lotes de material entregado incluyeron tanto libros de lectura de 1° a 7° grados, manuales, libros de poesías y cuentos, bibliotecas de matemática para el docente, bibliotecas para hogares

escuelas y material referido a la historia, poesía y geografía de San Luis, como conjuntos de equipamiento y accesorios deportivos, juegos de mesa y cuadernos.

Rodeados por las banderas de ceremonia de los establecimientos educativos invitados, estuvieron presentes numerosas autoridades provinciales y nacionales. Fueron invitados para la ocasión, entre otros, el Sr. gobernador de la provincia, Dr. Adolfo Rodríguez Saa; la subsecretaria de Cultura y Educación de la provincia, Lic. María Rosario Bragagnolo y, en representación de la ministra de Cultura y Educación de la Nación, el secretario Permanente del Consejo Federal de Educación, Lic. Osvaldo Devries.

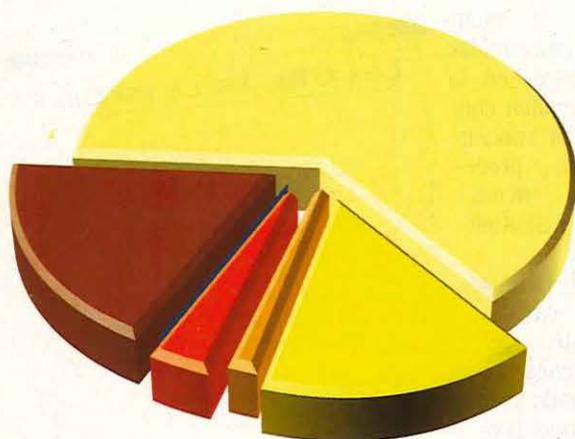
Las palabras alusivas al evento estuvieron a cargo de la Lic. Bragagnolo y del Lic. Devries, quienes se refirieron al espíritu de este tipo de acciones compensatorias y a la importancia que adquieren en el marco de la transformación educativa. Luego, con la adjudicación de los materiales a los representantes de las escuelas, concluyó otra pequeña muestra del trabajo realizado por el Plan Social Educativo desde 1993 a lo largo del país y, específicamente, en el ámbito de esta provincia. Una tarea que termina de adquirir sentido con las obras concretadas día a día en cada escuela del país. ♦



nuales, libros de poesías y cuentos, bibliotecas de matemática para el docente, bibliotecas para hogares

DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO: SU NIVEL EDUCATIVO

¿CUÁL ES EL NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO POR LOS DOCENTES EN ACTIVIDAD DEL NIVEL PRIMARIO?



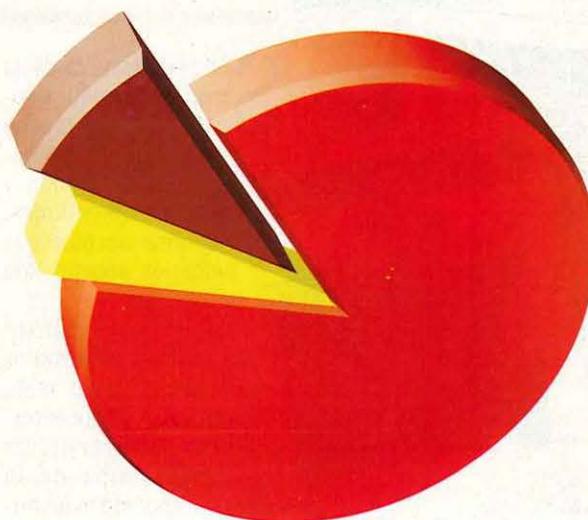
0.22%	HASTA PRIMARIO
17.81%	MEDIO
63.37%	SUPERIOR NO UNIVERSITARIO
15.26%	UNIVERSITARIO
0.87%	POSGRADO
2.60%	SIN INFORMACIÓN

NOTAS:

- Hasta Primario incluye: primario completo y medio incompleto.
- Medio incluye: medio completo, superior universitario y/o no universitario incompleto.
- Superior no universitario incluye: superior no universitario completo.
- Universitario incluye: universitario completo y posgrado incompleto.
- Posgrado incluye: posgrado incompleto.

Una gran mayoría (casi el 80%) de los docentes del Nivel Primario tienen estudios superiores completos (no universitarios o universitarios). Un 17% tiene estudios medios completos o superiores incompletos. En este grupo se encuentran los docentes con título de maestro normal nacional, que acredita para la enseñanza en escuelas primarias. Esto quiere decir que prácticamente todos (87%) tienen la formación pedagógica básica adecuada.

¿QUÉ PORCENTAJE DEL PERSONAL DOCENTE DEL NIVEL PRIMARIO TIENE FORMACIÓN PEDAGÓGICA?



87.00 %	Con formación pedagógica
8.00 %	Sin formación pedagógica
4.00 %	Sin formación

Con el fin de apoyar al docente en su labor, el **Ministerio de Cultura y Educación de la Nación**, a través de su plan editorial, presenta los **"CBC en la escuela"** y **"La Transformación del Sistema Educativo"**. Ambas publicaciones son elementos esenciales que acercan al educador y a la escuela dos de los aspectos más importantes de la *Ley Federal de Educación*: los **Contenidos Básicos Comunes** y las diferentes maneras de encarar la transformación.

Los CBC en la escuela, Contenidos Básicos Comunes para Nivel Inicial, Primer y Segundo Ciclos de la EGB, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación-1996.

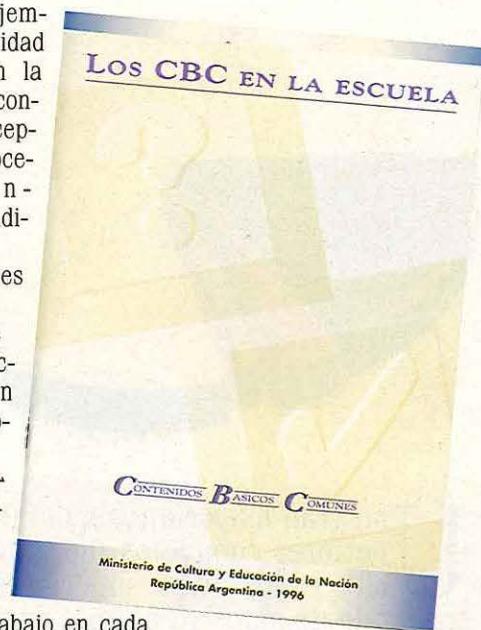
Esta serie de publicaciones fue elaborada para que se constituyera en un soporte más para los docentes. No intentan sustituir a los diseños curriculares, sino iniciar la aplicación de los CBC, cuyo contenido ya ha sido acordado por el Consejo Federal de Cultura y Educación. La serie cuenta con nueve volúmenes: uno por cada ciclo de la EGB, otro para el Nivel Inicial y otro por cada modalidad del Nivel Polimodal. Próximamente se distribuirán los volúmenes correspondientes al Nivel Inicial y a los dos primeros ciclos de la EGB. Cada cuadernillo cuenta con una introduc-

ción que explica: qué son los CBC, cómo se seleccionaron, en qué forma trabajar con ellos y cuál es la relación que se establece entre el trabajo que se realiza en la escuela y en el aula con los CBC.

Por ejemplo, en el volumen dedicado al Nivel Inicial se transcriben los CBC que le corresponden. Cada capítulo cuenta con una introducción. Luego se incluye una síntesis explicativa de cada bloque, los contenidos y las expectativas de logros para el nivel. Junto con estos textos se han incluido dos referencias especiales: inquietudes y sugerencias. Al final de la publicación se puede encontrar, a modo

de ejemplo, una unidad didáctica, en la que se vinculan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El objetivo es que cada maestro se mantenga actualizado y en continuo progreso, sin que ello signifique desplazar las instancias de capacitación o del trabajo en cada jurisdicción.



La Transformación del Sistema Educativo, ¿Por qué? ¿Para qué?, Temas Básicos, Programa Nueva Escuela.

Ser protagonista de la transformación educativa implica mucho más que ganar espacios de opinión y asumir dificultades. Significa aceptar que todos los aportes son necesarios. Uno de esos aportes son estos cuadernillos que tienen como meta compartir con docentes, directivos y supervisores los fundamentos de la nueva propuesta educativa.

La serie comprende los siguientes títulos: El sentido de la transformación, Niveles y ciclos, Los contenidos, Los docentes y La institución escolar. Y en cada uno se incluyen los anexos: glosario, bibliografía y acciones concretas para la transición. El primer cuadernillo analiza el tema de la transformación y su sentido, mientras que el segundo lo hace con las actuales demandas sociales y las respuestas que ofrece o debería ofre-

cer la educación. En el tercer cuadernillo se desarrollan los interrogantes y estrategias de la transformación de los contenidos de la educación. Finalmente, el cuarto y el quinto cuadernillos profundizan sobre las cuestiones que conforman el perfil docente y las particularidades de la institución escolar, respectivamente. La lectura se complementa con ilustraciones, fotos y cuadros sinópticos.



Zona Educativa sigue recibiendo información relacionada con el ámbito educativo para publicarla en esta sección. Para su difusión, las cartas deben ser enviadas a:

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

Es importante aclarar que el Ministerio de Cultura y Educación no gestiona el ingreso a estas actividades, sólo las difunde a través de “Zona Educativa”

BECAS

■ La Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito patrocinan el curso: “Indicadores de Gestión en Programas de Crédito Educativo”. Este curso teórico se complementa con talleres y ejercicios prácticos; su duración es de veinte días y se llevará a cabo en Panamá. Para solicitar más información acerca de los requisitos y la obtención de formularios dirigirse a: Dirección General de Cooperación, Ministerio de Relaciones Exteriores, L.N. Alem 449, 2º piso, (1003) Bs. As., teléfono: 315-3280 (int: 104).

■ La Fundación OSDIC otorga becas para realizar estudios de posgrado en

Argentina en todas las áreas de conocimiento. El lugar a llevarse a cabo quedará a elección del candidato y su duración es de 8 meses a 2 años. La inscripción se realiza en: Fundación José María Aragón, Av. Córdoba 1345, 9º piso, (1055) Capital Federal. Teléfono: (54 1) 811-1067, fax: (54 1) 814-4072. De lunes a viernes de 11 a 13.

JORNADAS

■ Espacio Abierto informa que está abierta la inscripción para las “Primeras Jornadas Montevideanas de Capacitación Educativa”, a realizarse los días 13 y 14 de septiembre en Montevideo, Uruguay. El tema central es “Desde la gestión con creatividad”. Para informes: Espacio Abierto, Calle 55 N° 1077, (1900) La Plata. Teléfono: (021) 51 2134.

■ Organizada por la Fundación para la Educación Musical, se llevará a cabo

del 19 al 22 de septiembre la “2da. Clínica Latinoamericana de Educación Musical”, que tendrá lugar en la ciudad de Villa Giardino, provincia de Córdoba. Consistirá en cuatro talleres de experimentación didáctica: “Estudio experimental del sonido”, “La iniciación a la audioperceptiva”, “Los recursos didácticos múltiples” y “La práctica alternativa en el aula”. Estos talleres estarán a cargo de prestigiosas músicas, educadoras y autoras como: Silvia Malbrán, Susana Espinosa y Chabela Martínez. Informes a los teléfonos: (01) 342-3312 en Capital Federal o (021) 53-9201 en la ciudad de La Plata.

CURSOS

■ La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) dictará en la sede Argentina el curso “Construyendo la Enseñanza General Básica: una propuesta para la enseñanza de la Matemática y las Ciencias Socia-

les”. Destinado a docentes del primero y segundo ciclos, el curso se desarrollará en el período agosto-diciembre. Se otorgará un certificado de especialización en el área curricular. Para más información dirigirse a: FLACSO, Ayacucho 551, (1026) Capital Federal, o llamar a los teléfonos: 375-2435/2446/2438 o vía fax: (54-1) 375-1373. De lunes a viernes de 10 a 18.

FLACSO

■ “Ajedrez Escolar” es una propuesta que intenta a través del juego comprender estrategias e inventar respuestas adecuadas para cada situación. Se puede obtener información sobre clases a grados completos, talleres, actividades de integración con diferentes áreas (matemática, lengua, plástica, etc.), organización de encuentros con chicos de todas las jurisdicciones. Informes y asesoramiento: Lic. Héctor Restifa: (54 1) 982-0449.

DIRECCIONES ÚTILES

COLOMBIA

■ **Ministerio de Educación de Colombia**
 Apdo. 077983
 Bogotá
 Teléfono: (0571) 222 33 11
 Fax: (0571) 222 45 78

■ **Universidad Externado de Colombia**
 Facultad de Educación
 Dicta posgrados en Ciencias de la Educación: "Pedagogía para el Aprendizaje de la Lecto-Escritura y las Matemáticas" o "Diseño de Textos Escolares", entre otros.
 Teléfonos: (0571) 28392 20/ (0571) 2843729/ (0571) 2826066

■ **Biblioteca del Campo**
 Especializada en Ecología. Única en América latina.
 Avda. 22 N° 41-18 (Park Way Soledad)
 Teléfonos: (0571) 338 28 24/25 o 245 89 75
 Santa Fe de Bogotá, D.C.

■ **SENA**
 Sistema Nacional de Formación para el Trabajo
 Dirección General: (0571) 212 87 29
 Santa Fe de Bogotá

■ "Alegria de Enseñar" es una revista realizada por la Fundación FES y la Fundación Restrepo Barco con la colaboración del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. A esta publicación semestral, que incluye el suplemento "Hojas Pedagógicas", se accede por suscripción:



Sede Programa Alegria de Enseñar: Carrera 5 N° 6-05, teléfonos: (0571) 880 83 33 o 884 59 33
 Cali, Colombia

CONCURSOS

■ A partir de junio de este año, la Biblioteca del Maestro tiene un espacio en el programa "Leer es un placer" que se transmite por Radio El Mundo (AM 1070) a todo el país, los sábados de 18 a 19. El objetivo es difundir las actividades que la biblioteca realiza. Se promoverá la participación de los maestros por medio de un concurso cuyas bases se enunciarán en el programa y en el próximo número de Zona Educativa.

■ El "IV Concurso de Fotografía y Matemática" es un certamen que depende de la Olimpiada Matemática Argentina en el que participan alumnos regulares de Enseñanza Media y de Institutos de Profesores. La inscripción es gratuita y consiste en tres rondas, la primera a realizarse el 11 y 12 de octubre en los centros zonales de la Olimpiada Matemática

ca Argentina. La recepción de trabajos es hasta el 27 de septiembre de 1996. Informes sobre las categorías y bases: Santa Fe 1548 9° piso, (1060) Bs. As. Teléfono/fax:(54 1) 812-6879 o Pabellón II, 2° piso, Ciudad Universitaria, (1428) Bs. As., teléfono (54 1) 782-0979 o fax: (54 1) 787-0135. E-Mail: dalmasso@omarg.edu.ar.

PUBLICACIONES

■ "Educación y Trabajo" La Red Latinoamericana de Educación y Trabajo (CIID-CENEP), bajo el patrocinio del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID, Ottawa, Canadá), publica un boletín semestral.
 Esta publicación se distingue por su temática específica y por su orientación interdisciplinaria. Se recibe por suscripción. Sede Centro de Estudios de Población, CENEP Casilla de Correo 4397-Correo Central (1000) Bs. As.
 Fax: (0054 1) 961-8195



POSGRADOS

■ El Instituto de Profesorado del CONSUDEC (Consejo Superior de Educación Católica) tiene abierta la inscripción para los interesados en obtener un título con validez nacional en "Informática Educativa para docentes". Todas las materias tienen teoría y práctica y basan el aprendizaje en la realización de proyectos escolares. Para ingresar se debe poseer título docente de cualquier nivel. Se inscribirá hasta cubrir el cupo. Informes e inscripción: CONSUDEC, Esmeralda 759, (1007) Bs. As. Teléfonos: (54 1) 326-3838 / 3831 / 0392 o fax: (54 1) 326-3836.

PROGRAMAS

■ La Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la UBA relanza su "Programa integral de asistencia técnica al sector educativo". El programa está dirigido a directores, rectores, docentes, alumnos y padres, a través de las cooperadoras convocantes para dar charlas, talleres, cursos de capacitación, conferencias, etc., vinculados con las temáticas de actualidad como: problemas de aprendizaje, adicciones, trastornos en la alimentación, etc. entre otros temas, a los que los profesionales de la psicología pueden realizar su aporte. Informes: Secretaría de Extensión Universitaria, Hipólito Yrigoyen 3242, 3er piso.

Próximo número

Nota de tapa

DESCENTRALIZACIÓN Y AUTONOMÍA

¿Cuáles son los caminos para llegar hacia la autonomía de la institución escolar? ¿Qué pasos seguir para cambiar un sistema educativo fuertemente centralizado? En esta nota se analizan los conflictos de la municipalización, los problemas de descentralizar demasiado y la importancia de que, en este contexto, la institución escolar sienta las bases de su propio Proyecto Educativo Institucional.

Además

FRATO EN "ZONA EDUCATIVA"



A partir del próximo número, Francesco Tonucci se incorpora como colaborador permanente. "Con ojos de Frato" será el nombre de su espacio, en el que aportará su particular visión de la sociedad, la educación y los niños. Además, un reportaje a fondo para conocer las ideas de este original investigador.

Otras notas

La educación en el mundo

LA PROFESIÓN DOCENTE EN OTROS PAÍSES (2ª PARTE)

La conclusión de este informe especial sobre cómo es enseñar en Estados Unidos, Francia, Alemania, Italia, Corea y Japón. Funciones de la inspección, formación continua, reciclaje y acreditación docente, son los tópicos comparados.

EDUCACIÓN INICIAL EN ZONAS RURALES

LA BIBLIOTECA DEL MAESTRO

MODELOS DE CAPACITACIÓN NO TRADICIONALES

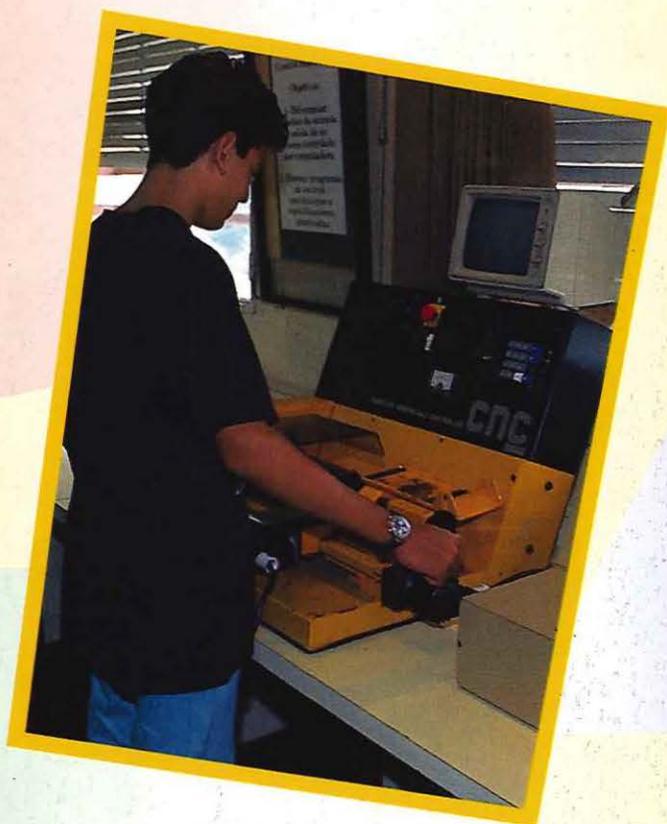
Además, Preguntas y Respuestas, Zona Estadística y la guía más completa de servicios.

ZONA

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

E D U C A T I V A

TECNOLOGÍA PARA ENSEÑAR TECNOLOGÍA



I • N ▲ E ■ T

Instituto Nacional de Educación Tecnológica

**Gente capacitada
es tecnología competitiva**

Av. Independencia 2625 - 4º piso - Capital Federal
943-2517/0488/0532/0940