

ZONA

ZONA EDUCATIVA ES IMPORTANTE
¡COMPÁRTALA CON OTROS DOCENTES!

E D U C A T I V A

Año 1 - Nº 6

República Argentina

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

LOS DOCENTES DE MEDIA
EN EL BALSEIRO



EL ESPACIO DE FRATO

DESCENTRALIZACIÓN Y AUTONOMÍA

¿Cuáles son los caminos para llegar a la autonomía de la institución escolar?

¿Qué pasos seguir para cambiar un sistema educativo fuertemente centralizado?

La importancia de que cada escuela sienta las bases de su propio Proyecto Educativo Institucional.

En el aire



**ESCUCHE NUESTRO MICROPROGRAMA,
INFÓRMESE SOBRE NUESTRAS ACTIVIDADES
Y PARTICIPE EN EL CONCURSO
"DOCENTE 2000"**

LA BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS EN LA RADIO

Todos los sábados de 18 a 19 en "Leer es un placer" por Radio El Mundo AM 1070, podrá concursar llamando al 999-5555 en el horario del programa o escribiendo a la Biblioteca Nacional de Maestros, Pizzurno 935 (1020) Buenos Aires.



Busque las bases del concurso en la sección "Zona de Servicios" de esta revista.

INDICE

3	Editorial
4	Correo
6	Preguntas y respuestas
7	Noticias
<i>Educación Inicial</i>	
8	Inicial en escuelas rurales
<i>EGB</i>	
10	¿Cómo iniciar el camino del cambio?
12	Perfilando los diseños curriculares
<i>Educación Polimodal</i>	
16	Modalidad Artes, Diseño y Comunicación
18	Otras formas de organizarse para enseñar y aprender
<i>Nota de tapa</i>	
20	Descentralización y autonomía
<i>Reportajes</i>	
26	Francesco Tonucci
30	J. M. Gutiérrez Vázquez
<i>Qué y cómo enseñamos</i>	
32	Cómo utilizar la estadística para mejorar la enseñanza
<i>La educación en el mundo</i>	
35	La profesión docente (2ª parte)
<i>Innovaciones educativas</i>	
38	Ciencia y docencia
<i>Capacitación</i>	
40	Capacitación: lo bueno y lo malo
<i>Biblioteca del Maestro</i>	
42	Mucho más que libros
<i>Provincias</i>	
44	Nivel Inicial en La Rioja
47	Zona estadística
48	Libros
48	Zona de servicios

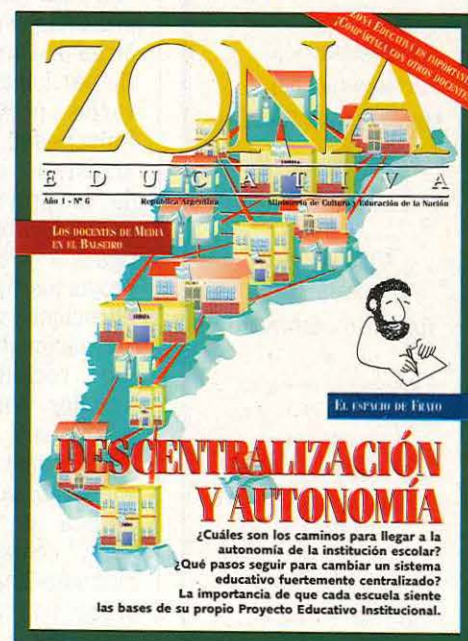
No basta con descentralizar

La descentralización del sistema educativo, completada a partir de la Ley de Transferencia de 1992, obligó a diseñar lo que se concibe como un *Ministerio de Educación sin escuelas, pero para todas las escuelas*. El nuevo modelo -desconcentrado, democrático, eficiente y participativo- es la palanca para la re-creación de un sistema educativo nacional con organización federal. Quedan, sin embargo, algunos temas por saldar para optimizar esta descentralización. En la página 20 de este número, una nota especial sobre el tema apunta a precisar estos puntos. Asimismo, comenzamos una serie de notas tendientes a difundir cada uno de sus aspectos de las resoluciones 41 y 43 del Consejo Federal y de todas las modalidades del Polimodal.

Y como tratamos de que cada número sea mejor que el anterior, para festejar los seis meses, incorporamos a nuestro staff a un colaborador de lujo: Francesco Tonucci. Con su seudónimo Frato, el popular investigador italiano realizará viñetas especialmente para **Zona Educativa**. En este sentido, el reportaje que se le hace en la página 26 es una suerte de presentación de su sección, "Con ojos de Frato". Pretendemos hacer una revista para todos y que los lectores sean cómplices de este deseo. Compartir **Zona Educativa** es ayudar a transformar la educación. Algunos docentes observan que en sus establecimientos no tienen el acceso que

desearían a la revista y no pueden apoyarse en ella para usarla como: una herramienta de discusión y debate para profundizar la transformación. Por eso, si la tiene, no se la guarde: compártala con sus colegas. Y si todavía no la conoce... ¡Bienvenido! Hasta el próximo número.

ZONA EDUCATIVA



ZONA
E D U C A T I V A

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 6

AGOSTO 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

TIRADA DE ESTE NÚMERO:
364.000 EJEMPLARES

Zona Educativa se distribuye gratuitamente a todas las escuelas del país. El objetivo es que todos los maestros tengan acceso a este material. Por lo tanto, si aún en su escuela no se lo han facilitado, solicítelo a sus directores. En caso de que la institución no la haya recibido, envíe su pedido a:

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



Revista **Zona Educativa**: Soy maestro de informática de la Escuela de Educación Especial "José A. Terry" (para sordos e hipocúsicos), ubicada en San Juan (es la única de la provincia especializada en dicha discapacidad). He participado además de varios proyectos de la Universidad (UNSJ) y del Ministerio de Educación de la provincia, en las áreas de Docencia, Investigación y Desarrollo; en proyectos, congresos, publicaciones y cursos de nivel nacional e internacional, recibiendo incluso premios y menciones por mi trabajo (o el de los equipos que integrara). En el laboratorio de informática de la "Escuela Terry" contamos con siete computadoras (...) hay entradas por cable y teléfono previstas por quienes di-

señamos el laboratorio e instaladas (por la empresa constructora) en el laboratorio actual en el período 1991-93.

Durante este año, trataré de implementar un Proyecto de Telemática Educativa en la escuela, probablemente integrando actividades con otras escuelas. Agradecería además vuestras sugerencias sobre cualquier aspecto que consideren de interés a mi E-Mail: <rmorales@starnet.net.ar> o a la casilla de correo 180 - San Juan (CP 5400).

Ricardo M. Morales
Prov. de San Juan



A los integrantes del staff de la revista **Zona Educativa**:

En nuestra localidad, Ingeniero Juárez, que está a 460 Km. de Formosa Capital, funcionan dos colegios de nivel medio, uno de modalidad común y el otro de modalidad aborigen, al que concurren dos etnias de la zona: los wichís y los tobas. No es fácil para nosotros acceder a materiales de calidad, por lo que valoramos enormemente los artículos de la revista, que nos permiten conocer los esfuerzos de todos para la implementación de la Ley 24.195, en la educación Media y el Polimodal, y a la vez enterarnos de lo que hacen nuestros colegas en otros puntos del país.

Héctor Darío
González
Ingeniero Juárez
Prov. de Formosa

De mi mayor consideración:

La Dirección de la Escuela N° 157 provincia de Jujuy con asiento en Herrera, Depto. Avellaneda, provincia de Santiago del Estero, juntamente con el personal docente de esta casa, agradece el valioso aporte que recibe a través de la revista, elemento que instruye y actualiza sobre todos los cambios que se producen conforme con la nueva educación a partir del enfoque que se le da con la Ley Federal de Educación y la consiguiente transformación educativa.

La llegada de este material informativo sirve a los docentes para ilustrarnos con respuestas claras e inquietudes que surgen en todos y cada uno de los más recónditos confines de nuestro territorio. Es por eso que hoy pasa a engrosar la biblioteca escolar. Es anhelo de esta Dirección la continua y permanente interrelación de quienes luchan por una mejor educación desde los más altos cargos hasta el lugar mismo donde se elabora el saber: el aula.

Olga M. M. de Palavecino Herrera
Prov. de Stgo. del Estero



Revista **Zona Educativa**: Me interesaría que en

próximos números se abordara el tema de la contratapa del N° 2 "Maltrato Infantil", ya que considero que es un tema en el cual estamos siendo testigos los docentes y no sabemos a ciencia cierta cómo actuar.

Myriam Agüero de Zabala Embalse
Prov. de Córdoba



Revista **Zona Educativa**:

Con empuje, una nueva alternativa de trabajo es válida...

El Jardín de Infantes N° 24 "Huiliches" (gente del sur, en mapuche), está ubicado en la localidad de G.E. Godoy, en el valle del Río Negro.

Nuestro jardín recibe a niños de 4 y 5 años, distribuidos en cuatro salas, atendidos por la directora, sus respectivas maestras, una profesora de música, un profesor de educación física y una portera a la cual consideramos nuestra auxiliar docente.

Los niños provienen de hogares de clase media y media baja, viviendo algunos en zona urbana y otros en zona rural (chacras). De a poco y con gran esfuerzo se está acondicionando el espacio físico a las necesidades

que van surgiendo.

Motivado por un curso del área de matemática, una docente del plantel propuso elaborar un proyecto, en el cual se realice el trabajo por áreas, apuntando a las mayores posibilidades de sociabilización de los niños, y a poder desarrollar en su totalidad los contenidos que enmarca nuestro currículum, para responder con más efectividad a las necesidades y demandas de nuestros niños. La propuesta se comenzó a traducir al papel hasta que quedó plasmada en "nuestro proyecto": "**Diversificaciones Específicas en Campos de Conocimiento**".

Claudia Pieri de Monteiro
G.E. Godoy
Prov. de Río Negro



Sres. de **Zona Educativa**:

Soy supervisora de escolaridad primaria, jubilada. Continúo perfeccionándome y ayudando a los maestros que así lo requieren. Además poseo un programa radial, "Ámbito Educativo", por una FM local. Junto a otra colega abordamos allí temas de educación y perfeccionamiento a distancia. La audiencia abarca unos 75 km.

Entre los oyentes contamos con maestros de zonas rurales y urbanas.

Libia Margarita Tellería de Forneron Macia, Depto. Tala
Prov. de Entre Ríos



AGRADECIMIENTOS

Agradecemos las cartas de: Matilde Rodríguez de Sisteró (Pque. Vélez Sársfield, Prov. de Córdoba), Gladis Beatriz Milatich (Isla Verde, Prov. de Córdoba), Carlos Alberto Berizzo (Castelar, Prov. de Bs. As.), Ing. Carlos Goupillaut (Pto. Deseado, Prov. de Santa Cruz), Elida Vivas de Andrés (Lomas de Zamora, Prov. de Bs. As.), Luis Eduardo Remonda (gerente periódico del diario "La Voz del Interior", Prov. de Córdoba), Marcela y Andrea Turconi (Gral. Lavalle, Prov. de Bs. As.), Laura R. de Pérez (Dpto. Colón, Prov. de Córdoba), Antonio Cantarutti (Río Cuarto, Prov. de Córdoba) Escuela Normal Superior N°2 "Juan María Gutiérrez" (Rosario, Prov. de Santa Fe), María Elena Pereyra (Prov. de Córdoba), Lic. Emilio Alberto Crespo (Capital Federal); entre otros.

Las primeras inquietudes se han ido disipando. Las preguntas son cada vez más específicas y concretas. El camino para mantener esta comunicación directa y sin vueltas se encuentra abierto.

Las cartas deben enviarse a:

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

P: ¿Qué va a suceder con los profesores que ejercen en el Nivel Superior? ¿Cómo se los va a capacitar?

¿No está previsto dentro de la Red de Perfeccionamiento Docente, algún curso de capacitación a distancia?

Elida Vasconcellos, Las Lomitas, Prov. de Formosa.

R: El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a través del *Programa de Actualización Académica para profesores de profesorado* tiene previsto capacitar a los profesores en actividad de este nivel de todo el país.

Cada profesor de profesorado podrá realizar un curso, de su especialidad, de 300 horas durante dos años, en forma absolutamente gratuita.

Los cursos están a cargo de universidades que concursan con sus propuestas para acceder al dictado y a su vez proponen algún tipo de reconocimiento en sus carreras de grado y de posgrado, para los profesores cursantes luego de aprobado el curso.

El *Programa Actualización Académica para profesores de profesorado* tiene, en este momento, cursos en diversos estadios. Los primeros cursos comenzaron el 22 de julio en distintas localidades de la provincia de Buenos Aires. En concurso de propuestas hay 28 cursos más, distribuidos en las siguientes jurisdicciones: Chubut, Santa Cruz, Tierra del Fuego, Capital Federal, Mendoza, Chaco, Buenos Aires y Santa Fe. El plazo para la presentación de las propuestas venció el 12 de julio y está previsto que los cursos comiencen entre agosto y septiembre. Además se continúan organizando nuevos lla-



mados a concurso.

Los docentes interesados en estos cursos tienen que informarse en la cabecera jurisdiccional de la Red de Formación Docente Continua.

P: ¿Quién define los temas transversales, la jurisdicción o la institución?

María Elida Tellerta,
Prov. de Entre Ríos.

R: En el documento del Consejo Federal de Cultura y Educación, Serie A, N° 8, de julio de 1994, se dice que: "contenidos transversales son aquellos contenidos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general. Su tratamien-

to requiere el aporte de distintas disciplinas y de una lógica espiralada, ya que pueden ser abordados con distintos niveles de complejidad y profundidad según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo es posible precisar en el nivel de cada institución escolar". Sin embargo, y sin negar lo anterior, la jurisdicción podría sugerir el tratamiento de alguna problemática de interés regional para ser tratada como contenido transversal.

P: Muchos docentes de Lengua y Matemática enseñan o asesoran pedagógicamente en varios niveles del sistema, ¿pueden completar las 180 horas eligiendo los cursos de la Red que más respondan a su perfil o deben completar las 180 horas en cada nivel en el cual trabajan?

Alberto González,
Mar del Plata,
Prov. de Buenos Aires.

R: La oferta de circuitos de 180 a 200 horas para cada nivel no es obligatoria para ningún docente. Se trata de una opción que se ofrece a todos ellos para que accedan a los contenidos de los CBC que no fueron parte de su formación en el momento en que estudiaron su carrera. Siendo esto así, el docente puede elegir el circuito de capacitación de acuerdo con su perfil y con sus planes futuros de desarrollo profesional.

La acreditación de los conocimientos para desempeñarse en el nuevo sistema educativo se hará después de 1998 a través de una evaluación homologable nacionalmente a la cual se podrá presentar todo docente, haya hecho o no los cursos que ofrece la Red Federal de Formación Docente. ♦

CRÉDITO FISCAL: AL SERVICIO DE LA CAPACITACIÓN

El 25 de junio el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, representado por la ministra Susana Decibe, firmó un acuerdo con el denominado Grupo de los Ocho del sector empresario, que impulsará el uso del Régimen de Crédito Fiscal. El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (I.N.E.T.) fue instituido como la unidad ejecutora del mencionado régimen. La mediación del I.N.E.T. logrará la agilización de las formalidades para facilitar el uso de este recurso y a su vez pondrá en conocimiento de las empresas los mecanismos para hacerlo efectivo.

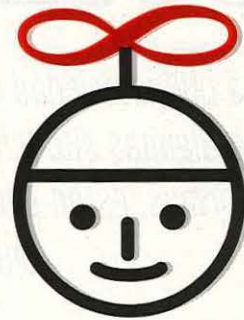
El Régimen de Crédito Fiscal es un sistema que favorece la inversión directa en recursos humanos, es decir, en la creación de puestos de trabajo, la inserción laboral y en la disminución de los niveles de desempleo.

El Régimen de Crédito Fiscal sirve para realizar actividades formativas de alumnos de escuelas secundarias, brindar capacitación a jóvenes que buscan su primer empleo, dar formación profesional a los empleados y financiar el equipamiento de escuelas.

El acuerdo dispone que las empresas puedan deducir de impuestos hasta el 1% del total de los sueldos y destinar esa suma a la capacitación laboral. Este porcentaje, que se estableció en el convenio, es de un valor considerable, sobre todo si se lo compara con el que hasta ahora se había utilizado, no más del 0,3% de lo que se paga en salarios.

De esta forma, se genera el compromiso de las entidades y empresas para promover y procurar respectivamente la utilización total del monto asignado por la Ley de Presupuesto. ♦

PREMIADOS EN BOMBAY



Olimpiada Matemática Internacional

Una medalla de Plata y tres de Bronce fueron las distinciones que los jóvenes representantes argentinos lograron en la 37ma. Olimpiada Matemática Internacional.

Entre el 5 y 17 de julio los jóvenes ganadores de las diferentes Olimpiadas de Matemáticas (zonales, regionales y la nacional) de nuestro país, arribaron a la ciudad de Bombay para competir en la versión internacional de este certamen. Como jefa de la delegación actuó la Dra. Ana María Patricia Fauring y como tutora la Dra. Flora Gutiérrez Giusti. Los alumnos ar-

gentinos que lograron destacarse fueron:

Medalla de Plata: Daniel Perrucci, del Instituto Secundario Lincoln de Hurlingham (Prov. de Bs. As.)

Medallas de Bronce: Alejandro Kocsard, del Instituto Politécnico Superior Gral. San Martín de Rosario (Prov. de Santa Fe).

Gerardo Daniel Aguiar, de la Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1 de Reconquista (Prov. de Santa Fe).

Martín Mereb, de la Escuela Industrial "Luis A. Huergo" de Capital Federal.

Felicitemos a todos ellos y a quienes desde diferentes lugares (familiares, profesores, amigos y organizadores) los apoyaron para lograr estas importantes victorias. ♦



La ministra de Educación firma el acuerdo para impulsar el uso del Régimen de Crédito Fiscal. Junto a ella, Martín Redrado, responsable del INET, Enrique Crotto y Julio Macchi, representantes de la Sociedad Rural Argentina y la Bolsa de Comercio respectivamente.

INICIAL EN ESCUELAS RURALES

La obligatoriedad del último año del Nivel Inicial en todo el país presenta algunas situaciones particulares. Las escuelas rurales, de diversas formas, están garantizando a todos los niños la posibilidad de cumplir con este nuevo requisito.



"Ningún niño puede tener un acercamiento a un objeto de conocimiento, si nunca tuvo contacto con él."

La Ley Federal de Educación amplía la responsabilidad del sistema educativo argentino al incluir como primer paso obligatorio, el último año del Nivel Inicial, es decir, la sala de niños de cinco años. Este requerimiento compromete a todas las jurisdicciones en la búsqueda de estrategias que garanticen el acceso de todos los niños del país a este primer escalón de la enseñanza obligatoria.

El Nivel Inicial, desde antes de que surgiera la obligatoriedad de su último año, venía creciendo en sus tres etapas: el ochenta por ciento de los niños de todo el país asiste a la sala de cinco años; un cincuenta por ciento asiste a la sala de cuatro años y un

treinta y cinco por ciento lo hace a la sala de tres años.

Las escuelas en zonas rurales, por sus características particulares, presentan algunas dificultades adicionales para implementar este nuevo nivel.

Distintas situaciones

En primer término hay que diferenciar entre las escuelas de zonas rurales, ubicadas en pequeñas localidades donde la concentración de su población es suficiente para permitir, sin mayor dificultad, instalar salas de Nivel Inicial, que pueden ser salas separadas de tres, cuatro y cinco años, o una sala integrando estas

edades, según sean las posibilidades y el número de niños, escuelas rurales con una población muy dispersa en un radio promedio de cuatro kilómetros. En estos casos es común encontrar una escuela atendida por un único docente que trabaja con un grupo de entre diez y treinta niños de todos los niveles, de manera integrada. En estas circunstancias es probable que la demanda para el último año del Nivel Inicial ronde entre los tres y cinco niños.

La primera dificultad que se presenta es que la Ley Federal de Educación explicita como requisito que los docentes del Nivel Inicial sean precisamente docentes de jardín y no docentes de otros niveles.



"El Nivel Inicial, desde antes de que surgiera la obligatoriedad de su último año, venía creciendo en sus tres etapas."



En los casos de escuelas rurales con docente único, los alumnos suelen ser agrupados para trabajar en diferentes actividades según sus edades. Dentro de ese esquema la incorporación de niños de cinco años se puede plantear como otro grupo autónomo, o integrando a los niños a los primeros años del primario, según sea el número, composición y situación de los alumnos de cada escuela y los objetivos que el docente se plantee en cada situación.

En la provincia de Entre Ríos ya implementaron la obligatoriedad de la sala de cinco en todo el territorio de la provincia y resolvieron este punto incorporando a los chicos de cinco años en la escuela rural con docente único, poniendo como requisito que el maestro a cargo tenga los dos títulos: docente primario y docente de jardín de infantes.

Docentes itinerantes

Otra experiencia fue implementar un sistema con docentes itinerantes que, con una camioneta dispuesta por la provincia, recogen a los niños de cinco años de sus hogares para conducirlos a una escuela rural don-

"ABLANDANDO OÍDOS"

Ningún niño puede tener un acercamiento a un objeto de conocimiento y tener curiosidad de aprenderlo, si nunca tiene contacto con el mismo.

El acercamiento a la lectura y la escritura se logra disponiendo de un medio adecuado. Los niños urbanos disponen de un mundo cotidiano rodeado de palabras y de letras, que les permite incorporar de manera temprana y asistemática ese objeto de conocimiento. En muchas zonas rurales, el único ámbito que posibilita a los niños ese acercamiento, es la escuela, por lo que es muy importante la concurrencia a la misma lo más temprano posible.

Una recorrida por el país permite constatar que en establecimientos rurales pequeños los niños solían asistir a la escuela antes de los seis años de manera informal. En la zona de Pellegrini, en la provincia de Santiago del Estero, los niños concurrían desde los tres o cuatro años a la escuela, lo que permitía "ablandarles el oído", explicado en términos corrientes por los docentes.

de realizan sus actividades y almuerzan. Al finalizar el día, el maestro devuelve a los alumnos a sus hogares. Esta rutina se realiza tres o cuatro días a la semana. En el resto de los días, el docente trabaja en la sede de la supervisión, donde selecciona materiales que entrega a los padres para que preparen con sus hijos los días libres de la próxima semana. En la camioneta, en el trayecto de los viajes, que pueden ser de una hora u hora y media, el docente organiza actividades de acuerdo con los contenidos y objetivos que viene desarrollando: principalmente canciones, adivinanzas y conversaciones que, con fines didácticos, hacen divertido y placentero el viaje.

Este sistema brinda muy buenos resultados y fue incorporado por muchos países en sus zonas rurales. El inconveniente que presenta es la dependencia hacia el vehículo, ya que un desperfecto implica dejar sin jardín de infantes a los niños. Otro inconveniente se presenta en zonas difíciles o intransitables en épocas de lluvias.

Nuestro país es muy diverso en cuanto a su geografía, lo que significa buscar la estrategia más eficiente para cada caso particular. ♦

¿CÓMO INICIAR EL CAMINO DEL CAMBIO?

En el número 4 de **Zona Educativa** se incluyó una separata con las resoluciones 41 y 43 del Consejo Federal de Cultura y Educación. A partir de este número dedicaremos esta sección para analizarlas en forma detallada. Esta primera entrega servirá como un acercamiento a estas dos importantísimas herramientas para empezar el camino de la transformación.

Seguramente, al leer los diferentes documentos producidos por el Ministerio de Cultura y Educación en torno a la transformación educativa, e inclusive de la lectura misma de los artículos de **Zona Educativa**, vayan surgiendo dudas e interrogantes sobre cómo aplicar los cambios y modificaciones, desde el más grande hasta el de menor relevancia. Cada uno de los actores de esta transformación (docentes, alumnos, padres, técnicos, especialistas, personal administrativo, de maestranza, etc.) tiene una opinión propia acerca de su tarea y de la escuela que desea.

¿Cómo es posible acordar criterios básicos y acciones para que la transformación incluya la participación activa y responsable de todos? Es probable que sea fácil llegar a

acuerdos en los grandes enunciados u objetivos generales, pero resulta difícil aplicarlos a la resolución de las situaciones concretas que se presentan día a día. Sin embargo, es de fundamental importancia que los postulados de la transformación encuentren en la escuela la manera concreta de modificar las prácticas, ya que muchas veces se intentó renovar la escuela y esos intentos, generalmente bienintencionados, fueron quedando sólo en las palabras, sin que se modificara real y profun-

cial" hacia las acciones de aplicación concreta de la ley 24195, el Consejo Federal de Cultura y Educación, compuesto por todos los ministros de educación del país, acordó en dos resoluciones (la 41/95 y la 43/95, publicadas en el número 4 de **Zona Educativa**) algunos pasos fundamentales que **todas las escuelas** deben dar en relación con la reorganización del sistema educativo.

Y decimos las escuelas, porque en el proceso que ahora se inicia se entiende que la institución educativa

damente la organización escolar.

La escuela como base del cambio

Pensando en todo esto y tratando de lograr un "puntapié ini-



es la unidad del cambio, porque es allí donde se podrá refundar el sistema educativo. Esto no significa descuidar los niveles macro y micro, sino darles sentido desde una unidad escolar autónoma y flexible, articulada con el sistema e integrada en el marco de políticas consensuadas federalmente. Será la escuela la que delinearé cómo desarrollar el trabajo en el aula y cómo articularse mejor con las necesidades de su entorno, cómo evaluar sus logros, etc.

“En el proceso que ahora se inicia, se entiende que la institución educativa es la unidad del cambio”.

Paso a paso

Es necesario explicitar cuáles son los aspectos prioritarios para la transformación institucional que servirán como ejes orientadores para el trabajo de cada escuela. Con esta finalidad, el Consejo Federal de Cultura y Educación, en la resolución 41/95, ha formulado algunas prioridades que comprometen a todas las jurisdicciones. Cada una de las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires las llevará adelante según el ritmo y la modalidad de aplicación de la ley que ha escogido oportunamente. Queda claro también que estas prioridades generales se irán especificando en cada nivel del sistema, siempre de acuerdo con las particularidades de cada contexto escolar, según las posibilidades y recursos de cada establecimiento. De los seis aspectos enunciados en la resolución 41/95, es probable que no todos tengan igual prioridad en la realidad concreta de cada escuela. Además, aunque los seis fueran prioritarios, sería difícil encararlos todos a la vez. Por ello, es conveniente hacer una selección adecuada-



da de aquellos aspectos que demandan mayor atención y un trabajo específico en cada caso. Aun cuando las escuelas no los aborden todos simultáneamente, la implementación de algunos criterios necesariamente involucrará ciertos aspectos de los otros.

Reorganización escolar

Los seis aspectos referidos específi-

camente a la organización escolar están detallados en el punto E de la resolución 41 bajo el título de Reorganización Institucional. Ellos son:

1. **Gestión.**
Promueve la formulación de un proyecto institucional y una autoevaluación en relación con las competencias de los alumnos y las metas del proyecto.
2. **Organización institucional.**
Propone que se facilite la participación de los docentes en el proyecto pedagógico.
3. **Trabajo institucional de los alumnos.**

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

4. Aula flexible.

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

5. Inclusión progresiva de los CBC.

Propone la inclusión progresiva de los contenidos nuevos de los CBC.

6. Procesos orgánicos de participación.

Consejos de convivencia de aula, de escuela. Relaciones participativas con la comunidad. Informar a la comunidad la evaluación total del proyecto institucional.

En próximos números de **Zona Educativa** dedicaremos un artículo a cada uno de estos seis apartados, tratando de aclarar algunas dudas que puedan surgir sobre su aplicación concreta. ♦

PERFILANDO LOS DISEÑOS CURRICULARES

Todas las jurisdicciones del país están abocadas a la actualización y adecuación de sus diseños curriculares a la Ley Federal de Educación.

Este nota repasa el trabajo que se está realizando en ese sentido.

La Ley Federal de Educación requiere, a partir de la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.) y demás Acuerdos Federales del Consejo Federal de Cultura y Educación, que cada jurisdicción defina su diseño curricular particular.

Diseño curricular no significa definir sólo el "qué" enseñar, sino también perfilar el "cómo" enseñarlo. Por este motivo es conveniente entender este trabajo como un **proceso** de Transformación Curricular.

Los Desarrollos Curriculares son las acciones concretas que realizan las escuelas y el objetivo principal de esta transformación es lograr que a partir de actualizados Diseños Curriculares (entendidos como propuesta de objetivos) se avance en mejores desarrollos curriculares, acortando

la distancia entre lo que se pretende lograr y lo que concretamente se está realizando.

Existen jurisdicciones que, en esta área, tienen un trabajo previo muy interesante. Algunas desde el año 1984 tuvieron sucesivas actualizaciones en sus diseños curriculares, en cambio otras inician esta transformación curricular prácticamente desde cero.

Diferentes estrategias

Cada jurisdicción tomó sus decisiones políticas y eligió su estrategia de transformación considerando su particular punto de partida y las características propias de su estructura.

En principio algunas jurisdicciones encararon esta transformación enfocando su trabajo en la elaboración del diseño curricular. Otras optaron por

iniciar un proceso de estudio a partir de sus desarrollos curriculares, para finalmente redactar su diseño curricular. Las que centraron su atención en el diseño curricular optaron, a su vez, por actualizar o adecuar los diseños curriculares que ya poseían, a los nuevos requerimientos y definiciones, o encarar la reescritura integral de sus diseños curriculares.

Comenzar desde los desarrollos curriculares significa trabajar con los supervisores, directores y maestros sobre propuestas didácticas concretas, escribiendo documentos, orientaciones y guías, apoyados con cursos de capacitación. Los mismos maestros se reúnen, discuten y elevan contrapropuestas de acuerdo con lo que su práctica docente les va dictando. Recién a partir de todo este trabajo, se elabora el diseño curricular.

Ambos procesos tienen ventajas y



De izquierda a derecha: Dra. Cecilia Braslavsky, directora nacional de Investigación y Desarrollo; Dr. Jorge Pérez, ministro de Educación de Córdoba; Lic. Susana Decibe, ministra de Educación nacional y Lic. Inés Aguerro, subsecretaria de Programación y Gestión Educativa.

desventajas. Comenzar con el diseño curricular permite planificar innovaciones más ligadas a las aspiraciones, y comenzar por el desarrollo curricular es mucho más complejo y costoso, pero más cercano a la realidad cotidiana de las escuelas.

Diseños Curriculares Compatibles

Si cada provincia administra su sistema educativo sin tener en cuenta lo que pasa en la otra, se corre el riesgo de terminar con 24 sistemas educativos. De ahí la necesidad de acordar pautas básicas y mínimas para lograr entre unos y otros una coherencia y compatibilidad que garantice el libre tránsito de una jurisdicción a otra sin provocar, tanto en alumnos como en docentes, una situación traumática. Al mismo tiempo, acordar pautas comunes es esencial para la construcción de una

¿CONOCE ESTOS MATERIALES?

LA TRANSFORMACION DEL SISTEMA EDUCATIVO



"La transformación del sistema educativo"

Una serie de 5 cuadernillos que responden a los interrogantes más comunes sobre la aplicación de la nueva ley de educación.

Éstas son sólo algunas de las publicaciones que el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación ha mandado por correo a las escuelas de todo el país. Por eso, en su escuela tienen que estar.

Solicítelas a su director y si no fueron recibidas envíe su pedido a:

Unidad de Publicaciones del MCyE
Pizzurno 935
4° P., OF. 403
(1020) Buenos Aires

e. mail:
public@mnpp.gov.ar



"Resultados del censo nacional de docentes"

Es necesario saber quiénes y cómo somos para saber cómo queremos ser.

identidad nacional, más allá de las diversidades de cada zona.

El documento conocido como A8, titulado: "Criterios para la Planificación de Diseños Curriculares Compatibles en las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires", un Acuerdo Federal definido por el Consejo Federal de Cultura y Educación, es el marco con que cuentan las jurisdicciones como punto de partida para la elaboración de sus diseños curriculares, atendiendo a la necesidad de bases comunes a las que enumera y ordena: la Constitución Nacional, la Ley Federal de Educación, los Contenidos Básicos Comunes y los criterios posteriores fijados por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

De la misma forma define qué es un diseño curricular, cuáles son sus componentes y lo mínimo que debe incluir para considerárselo compatible.

Seminario Cooperativo

Pero las provincias no están solas a la hora de elaborar sus diseños curriculares. La Dirección General de Investigación y Desarrollo depen-

diente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación las asiste en la confección de sus diseños curriculares compatibles, asesorando en dos grandes áreas de trabajo. Por un lado organiza una serie de encuentros del "Seminario Cooperativo para la Elaboración de los Diseños Curriculares Compatibles", una experiencia inédita internacionalmente, donde los equipos técnicos de las veinticuatro jurisdicciones discuten y trabajan en forma paralela, compartiendo horizontalmente información y experiencias. Este seminario es un espacio común, administrado por el Ministerio Nacional, donde se brinda una asistencia masiva y colectiva para impulsar la continuidad del trabajo de elaboración de los diseños curriculares. Es cierto que existen las diferencias lógicas de cualquier trabajo colectivo, pero se encuentran coincidencias más allá de las diferencias políticas, porque son criterios construidos colectivamente.

Distintos encuentros

El primer encuentro se realizó en



Para setiembre de este año está previsto el cuarto encuentro de este seminario.

DIVERSOS EJEMPLOS

La provincia de Río Negro a partir del año 1986 comienza un proceso de renovación curricular, con una forma de trabajo que contempla la participación de los docentes, con una metodología muy adecuada de consulta a las escuelas y a los distintos niveles educativos, que supone un ida y vuelta para reformular los documentos en función de las consultas y propuestas que surgen, mejorando la calidad de los materiales de trabajo. A partir de la aprobación de los C.B.C. está actualizando con una metodología muy similar, sus diseños curriculares. Los borradores de las propuestas de Inicial, EGB1 y EGB2 ya están muy avanzados.

La provincia de Mendoza trabaja desde el año 1994 sobre la perspectiva del desarrollo curricular, articulando el proceso de adecuación curricular

que se inicia como consecuencia de la Ley Federal de Educación, con experiencias innovadoras que se venían llevando a cabo con anterioridad. Organiza encuentros y acciones de capacitación con supervisores, directores y docentes, presenta materiales preliminares de contenidos y de cómo enseñarlos.

La Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires modificó su propuesta curricular en 1986, con un diseño muy actualizado y a partir de la Ley Federal de Educación publica una serie de documentos complementarios de actualización curricular, que el docente y la escuela debe leer y adosar al diseño del año 1986, el cual está planteado como un diseño curricular abierto.

El intercambio de experiencias permite constatar que las provincias que

menos dificultades tienen en sus propuestas curriculares, son las que desde el año 1984 han tenido más continuidad en sus procesos curriculares a pesar de los cambios de gestiones, aun de diferente signo político, manteniendo el criterio de recuperar el trabajo anterior, revisándolo si se considera necesario, pero sin desconocerlo.

Si estos procesos curriculares no fueron acotados a niveles de decisión, sino que involucraron a los docentes y comprometieron la opinión y participación de toda la comunidad educativa es importante respetarlos.

Como contrapartida, las provincias con mayores dificultades, fueron justamente aquellas con problemas de continuidad en su trabajo, a raíz de la falta de comunicación y cooperación entre gestiones salientes y entrantes.



el mes de abril del año 1995 en Vaquerías, provincia de Córdoba; el segundo, en el mes de setiembre del mismo año en Termas del Rey, provincia de Jujuy; y el tercero, en el mes de mayo de este año en Villa Giardino, provincia de Córdoba, donde se instalaron veinticuatro oficinas equipadas con computadoras para que durante las dos semana que duró el encuentro los

ASISTENCIA DIRECTA

La otra forma en que trabaja la Dirección General de Investigación y Desarrollo es asesorando a cada jurisdicción en sus necesidades específicas. Para lograr este objetivo se organizan encuentros para capacitar equipos técnicos.

Muchas provincias envían sus borradores, pidiendo una lectura crítica de ellos, siendo la función de esta Dirección enviarles un informe, respondiendo también a cualquier necesidad de material o documentos técnicos que se requieran. Ante cualquier duda sobre el tema, dirigirse por correspondencia a:

Dirección General de Investigación y Desarrollo
Pizzurno 935 - P. 3° Of. 241
(1020) Capital Federal.

equipos técnicos de cada jurisdicción, compuesto cada uno por diez personas, tuvieron el ámbito adecuado para elaborar sus documentos allí mismo. También se contó con el servicio de una biblioteca circulante transportada desde Buenos Aires. En setiembre de este año está previsto el cuarto encuentro de este seminario, donde se continuará trabajando en los diseños curriculares. ♦

ZONA

E D U C A T I V A

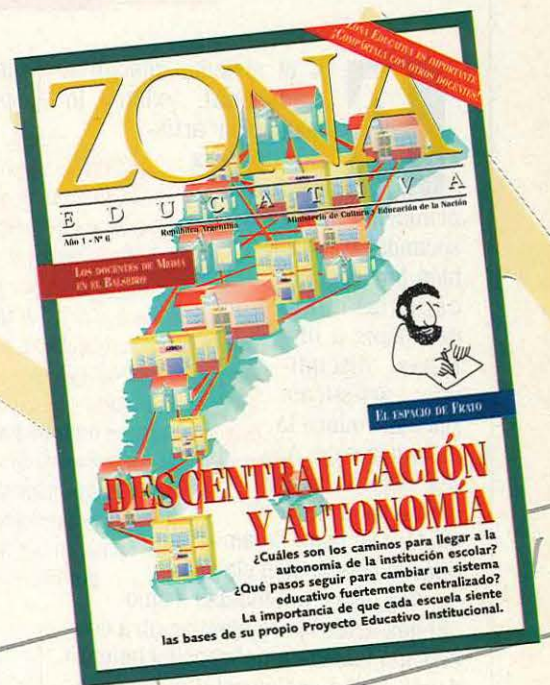
es una revista para

**leer
compartir
revisar
comentar
discutir
releer**

**prestar
subrayar
estudiar
aprender
conocer
mostrar**

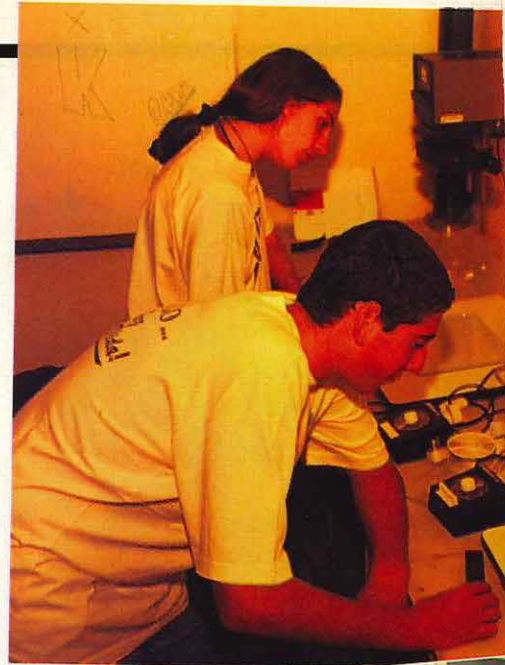
Si no la tiene, solicítela en su escuela. Si no llegó, pídale al Ministerio de Cultura y Educación. Y si la tiene... no se la guarde, compártala con otros docentes.

También la puede leer en Internet: <http://www.mcye.gov.ar/zonaedu/home.html>



ARTES, DISEÑO Y COMUNICACIÓN

A partir de este número comenzaremos a analizar cada una de las cinco modalidades de la futura Educación Polimodal. En esta ocasión hablaremos de Artes, Diseño y Comunicación. El por qué de la modalidad, cuáles son sus contenidos y como será su organización.



En el sistema educativo tradicional existe la educación artística desde la escuela primaria hasta el secundario, y también hay escuelas especialmente dedicadas a distintas disciplinas artísticas. ¿Qué introduce la modalidad de Artes, Diseño y Comunicación del Polimodal? Se trata de ampliar la concepción clásica de las artes entendidas como "Bellas Artes" para aceptar otra concepción basada en el reconocimiento de que la dimensión estética ha pasado a ser un elemento común y cotidiano en la cultura de nuestra sociedad. No se trata solo de producir objetos artísticos ni tampoco solamente de poder apreciarlos, aunque esto, indudablemente, sigue estando presente. Se trata también de entender

lo artístico como un objeto social que puede adquirir múltiples formas y que se define básicamente a partir de la producción de diferentes tipos de imágenes: visuales, sonoras, gráficas, audiovisuales. Trabaja en relación al arte quien pinta o ejecuta música, pero también el iluminador de teatro o la TV, el cameraman, el sonidista, quien diseña objetos, un creativo de publicidad, etc.

¿Por qué Artes, diseño y comunicación?

Hoy las artes y la comunicación se encuentran inmersas en una realidad multifacética. La cultura de la imagen ha invadido todos los ámbitos.

LA MODALIDAD NO PROPONE:

- Una formación especializada en un lenguaje artístico o comunicacional en particular.
- Una formación que se reduzca al enfoque de las "bellas artes".
- Formación de artistas o docentes de arte.
- Formación de comunicadores sociales.
- Formación de diseñadores.

Esto ha producido un redimensionamiento de lo estético, una redefinición del arte y del rol del artista, así como nuevos modos de expresar y comunicar a través de nuevos medios. La proyección de las artes y la comunicación en múltiples campos propone nuevos intercambios e interacciones, a la vez que desarrolla nuevos lenguajes y los incorpora a la cotidianeidad. Cultura, ciencia y tecnología interactúan permanentemente y construyen espacios comunes. Hoy en día, los medios de comunicación son parte de nuestra vida diaria y a través de ellos también lo son el arte y el diseño.

En la modalidad Artes, Diseño y Comunicación, el eje conceptual se centra en las distintas formas de análisis y construcción de las imágenes en diferentes contextos espacio-temporales, con diferentes lenguajes y como forma de expresión y comunicación. Es por esto que en los CBO se incluye el desarrollo de las nuevas tecnologías como soportes e instrumentos de antiguos y nuevos lenguajes artísticos y las relaciones entre artes, comunidad, trabajo y ambiente. El eje procedimental está directamente relacionado con la producción y gestión en las artes y la comunicación, es decir el trabajo concreto sobre la base del diseño de imágenes verbales, visuales, sonoras, audiovisuales, de objetos y de espacios; y en la producción y gestión multimedial organizada.

“formación sólo para la expresión”, sino de una formación orientada -no especializada- que se abre hacia el campo de las artes y la comunicación, y hacia la interacción de ambos; que suma a lo expresivo lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

Estos CBO incluyen seis capítulos, que integrados a los diez que componen los CBC de la Formación General de Fundamento del Polimodal conformarán la modalidad de Artes, Diseño y Comunicación.

El primero *-lenguajes y cambios culturales-* responde a la pregunta sobre el “qué”. Allí se analizan los distintos lenguajes (gráficos, sonoros, audiovisuales) desde los primeros en el tiempo hasta los de última aparición en relación con los procesos culturales en los que se producen.

El segundo capítulo *-materiales, soportes, recursos y tecnologías de las imágenes-* habla de los materiales, es decir “con qué” se construyen las imágenes, teniendo en cuenta que, cuando se habla de imágenes en esta modalidad no se hace referencia exclusiva a las imágenes visuales, sino que se habla también de imagen sonora y de otros tipos. Por ello, en este capítulo se pueden encontrar temas tales como: el sonido y la imagen digital o la holografía y sus técnicas. El capítulo tres *-diseño-* habla de “cómo” construir esas imágenes abordando aspectos plásticos (forma, proporción, movimiento), aspectos técnicos (herramientas y tecnología a usar), aspectos funcionales (uso de la imagen) y aspectos creativos.

El capítulo cuatro *-artes, realidad y complejidad-* propone a los estudiantes una redefinición del arte, del rol del artista y del objeto estético. Procura además establecer relaciones entre el campo de las artes y los de ciencia y tecnología, analizando las relaciones planteadas entre las artes y los medios con la comunidad, las organizaciones sociales, la salud, la naturaleza y la industria cultural.

Los dos últimos capítulos, al igual que en el resto de las modalidades, están dedicados a contenidos procedimentales y actitudinales en relación a la producción y gestión en las artes y la comunicación. ♦

Los contenidos

Los CBO de la Modalidad Artes, Diseño y Comunicación abordan todos los elementos que confluyen hoy alrededor de la imagen. Para esto, focalizan, desarrollan e integran contenidos referidos a la comprensión de los procesos expresivos, comunicativos y de producción artística, al desarrollo de capacidades de apreciación estética. Incluyen también el uso creativo de los distintos lenguajes artísticos y el conocimiento de materiales, recursos y soportes técnicos en ellos involucrados.

Por eso, no se trata de una formación de artistas o docentes de arte, ni una

LA MODALIDAD PROPONE:

- Abordar los campos de las artes y la comunicación y las interacciones en los que convergen diferentes lenguajes.
- Capacitar para el análisis y la producción en los distintos lenguajes.
- Capacitar para la decodificación de las imágenes en el entorno cotidiano.
- Integrar los aportes de otros campos del saber y de las nuevas tecnologías.

Otras formas de organizarse para enseñar y aprender

El tiempo y el espacio en la escuela son dos elementos que por su aparente rigidez, muchas veces impiden pensar nuevas y más eficientes formas de enseñar y aprender. Pero ambos son modificables con ingenio y mucha voluntad.

El espacio y el tiempo de la escuela nos parecen tan naturales y obvios que repensarlos resulta muchas veces una banalidad. Por otra parte suelen aparentar una rigidez tal, que nos impide pensarlos como variables posibles de ser modificadas. Pero sólo cambiaremos la escuela si nos negamos a aceptar como invariables sus espacios y sus tiempos.

¿Por qué todas las actividades de enseñanza-aprendizaje deben tener la misma duración y ubicación dentro de la jornada escolar todas las semanas? ¿Por qué deben hacerse con el mismo número de alumnos? ¿Por qué todas (o casi todas) las tareas deben hacerse en un mismo -y rígido- espacio escolar? Formularse estas preguntas es el primer paso para un cambio que, no por complejo, deja de ser enriquecedor.

Darle cuerda al reloj

Si existe un ámbito de la educación en el que los principios de una práctica son aceptados sin ser explicita-

dos, funcionando desde el dominio de lo implícito, éste es sin duda el de la planificación del tiempo.

La hora es una referencia superior en la enseñanza que indica tanto la duración de la presencia obligatoria de los alumnos y el servicio del profesor en la escuela, como el método de enseñanza ligado a la hora de clase. En consecuencia, modificar un parámetro de duración, hasta tal punto anclado en la mentalidad y en la práctica, significa arremeter -mucho más que contra un hábito profesional y temporal- contra una referencia simbólica de la enseñanza.

La planificación del tiempo es el instrumento de organización del conjunto de las actividades de un centro educativo. El director tiene una visión global de los parámetros que hay que estructurar: el horario de los alumnos, de los profesores, la distribución de las aulas, los proyectos pedagógicos, los equipos, etc. Equilibrar la planificación del tiempo de los alumnos es ciertamente la gran preocupación del director de la escuela, y la cuestión es tanto más importante cuando se trata de organizar este tiempo de tal forma que conduzca a

El panel donde se expone el horario semanal y flexible en la escuela Súnion de Barcelona.

una vida escolar equilibrada, lo que significaría contar con los aspectos biológicos, psicológicos y sociológicos de la adolescencia.

Durante mucho tiempo se creyó que toda estructura no estática engendra forzosamente el desorden. Sin embargo, todos los estudios actuales sobre el funcionamiento en un sistema abierto (y, por consiguiente, en transformación y en movimiento constantes) prueban precisamente lo contrario. Es la rigidez la que termina conduciendo, obligatoriamente, a la disfunción. El orden se consigue cuando se alcanzan las metas y se consiguen los objetivos propuestos, y para conseguir esto debe haber movimiento.

Qué y cómo cambiar

Quizás una buena manera de empezar es repensando viejos términos que hacen todo más rígido y difícil de cambiar. **La hora**, porque la duración de los aprendizajes puede variar entre media hora hasta todo un día, para todas las disciplinas y en cualquier momento del año, según las necesidades y el criterio del equipo de profesores; **el aula**, porque no todas las actividades deben ser desarrolladas en el mismo espacio; **la clase**, porque en la

perspectiva de diversificación de las prácticas pedagógicas la clase es sólo una de las posibles situaciones de enseñanza; y **la división** (o el curso), porque no todas las actividades tienen que estar dirigidas a la misma cantidad de alumnos.

De esta forma se podría empezar a cambiar:

- la variabilidad de la duración de las secuencias de enseñanza, sustituyendo la duración única de la hora de clase.

- la diversificación de métodos de enseñanza y prácticas pedagógicas, que van desde la clase magistral hasta el debate entre los propios alumnos sin intervención del profesor (y quizás hasta sin su presencia).

- la utilización de diferentes espacios, según el tipo de actividad y el conteni-

do de la misma, aprovechando lugares que, a primera vista, muchas veces no parecen aptos para la enseñanza.

- la reorganización de los alumnos para el trabajo en grupos reducidos y flexibles.

Además se hace necesario diversificar los ritmos de progresión de las disciplinas, para evitar la atomización sistemática de las materias estudiadas y crear una coherencia entre las diferentes disciplinas que el alumno aprende en forma paralela.

En próximos números de **Zona Educativa** analizaremos con más detalle cada una de estas posibilidades que ayudan a quebrar viejas estructuras y transformar la escuela en un ámbito más moderno y consciente de las diferentes necesidades de los alumnos y profesores. ♦



TIEMPO Y ESPACIO EN BARCELONA

Un ejemplo concreto de las variantes que se pueden lograr en tiempo y espacio es "Súnion, Institución Cultural Catalana", una escuela de educación media de Barcelona que funciona desde su fundación, en 1974, con una organización muy particular.

Cada alumno de Súnion forma parte de un Grupo Natural (GN) de unos 10 integrantes. El GN es una célula que permitirá organizar todas las actividades escolares, agrupando tantos de ellos como sean necesarios.

La organización del tiempo y la distribución del espacio se expresan mediante el "horario": un gran panel de 15 metros cuadrados expuesto en un patio central.

Este horario es flexible y funcional, porque cambia cada semana de

acuerdo con la secuencia de actividades que el profesor de cada materia ha diseñado. Esto permite que las actividades programadas puedan adaptarse, en todo momento, al proceso de enseñanza-aprendizaje que van desarrollando los docentes y alumnos. El panel horario tiene dos coordenadas, la horizontal representa el tiempo, expresado en unidades de cuarto de hora, lo que permite variar la duración de las actividades escolares. La vertical representa a los GN y se refiere al número de alumnos que se agrupan para realizar cada actividad. Puede incluir desde un pequeño grupo (10 alumnos) hasta todos los GN de un mismo año. Además se indica (mediante colores y títulos) a qué área pertenece cada actividad, sobre qué tema y qué tipo de recursos pedagógi-

cos se utilizarán y, mediante un número, en qué espacio escolar se dictará cada curso.

En Súnion, existen varios tipos de espacios. Aulas convencionales, pensadas para actividades con protagonismo del profesor, seminarios, aulas para un GN con una mesa y diez sillas, agrupadas de cuatro en cuatro, aulas más grandes, con capacidad para cuatro GN, aulas semicirculares, pensadas para debates entre alumnos, aulas equipadas con monitores de TV, además de una sala de proyecciones y distintos laboratorios.

Esta forma de organización del espacio y el tiempo demuestra que ambas variables son secundarias a la hora de enseñar y que pueden (y deben) adecuarse a las necesidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

DESCENTRALIZACIÓN Y AUTONOMÍA

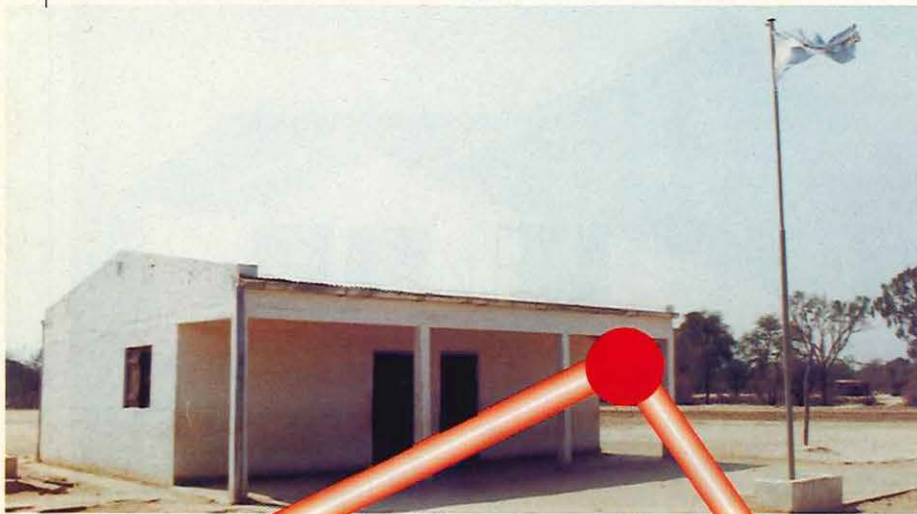
En varios países se entendió que descentralizar la educación era pasarla a manos municipales. Algunos que realizaron esta experiencia empeoraron sus resultados. Otros piensan en privatizarlos, pero escuela privada, modernización y desarrollo no siempre van de la mano. No se debe olvidar que el objetivo es la autonomía de la institución escolar. Pero, ¿cuáles son las ventajas y los riesgos de los procesos de descentralización?

El objetivo de todas las transformaciones iniciadas es el mejoramiento de la calidad de enseñanza. Por ello, la autonomía de la institución escolar es el punto de llegada y no el de partida. Autonomía es mayor capacidad y responsabilidad para que cada establecimiento decida sobre lo que conviene hacer y gestione mejor los recursos que se le asignan; y cuando se habla de recursos, no sólo se hace referencia a los económicos; importan más los pedagógicos. Históricamente tuvimos en la Argentina un sistema educativo centralizado, donde todo pasaba por el Ministerio nacional y los provinciales. La descentralización, es decir repartir las responsabilidades entre los distintos componentes del sistema educativo, aparece como una posible solución para mejorar el rendimiento y la calidad de la educación.



La importancia del proyecto institucional

El nuevo sistema educativo tiene que basarse en escuelas de alta calidad. ¿Qué quiere decir esto? Escuelas que puedan resolver los problemas educativos de la comunidad que atienden generando respuestas adecuadas, flexibles y creativas. Por eso, es muy importante el papel del PEI, ya que un proyecto escolar no es responsabilidad ni patrimonio de una sola persona o un grupo de personas. El Proyecto Educativo Institucional es una alternativa para la gestión, en el marco del modelo escolar propuesto por la Ley Federal. Un PEI será válido si logra un cambio hacia la escuela deseada a partir de la intervención, el aporte y el compromiso de todos sus miembros. Y en esta autonomía escolar,



cuanto más se distribuye el poder, más gana la organización. Es sabido que una organización que tiene totalmente centralizado el poder, es poderosa en su cúspide pero muy endeble en su base. Distribuir el poder, permitir la toma de decisiones en forma cada vez más autónoma, implica necesariamente dar información y crear redes de circulación de la información. Pero la descentralización no es la solución a todos los problemas de la educación. Hay algunas dudas sobre ella. Después de un primer período en que se creyó que era la receta máxima ahora se está de vuelta. De hecho, países tradicionalmente descentralizados como Gran Bretaña o los Estados Unidos han empezado un proceso de centralización en algunos temas básicos, como los contenidos que se enseñan.

Hoy se piensa que descentralizar significa dar mayor poder a la escuela para decidir sobre los temas cotidianos. Poder que anteriormente estaba en manos de organismos más

centralizados, como podían ser los ministerios.

¿Qué hacen ahora los ministerios ?

Ampliar la autonomía de la escuela no quiere decir que cada cual hará lo que le parece, ni que cada una deba manejarse con los recursos que pueda conseguir. Los procesos de

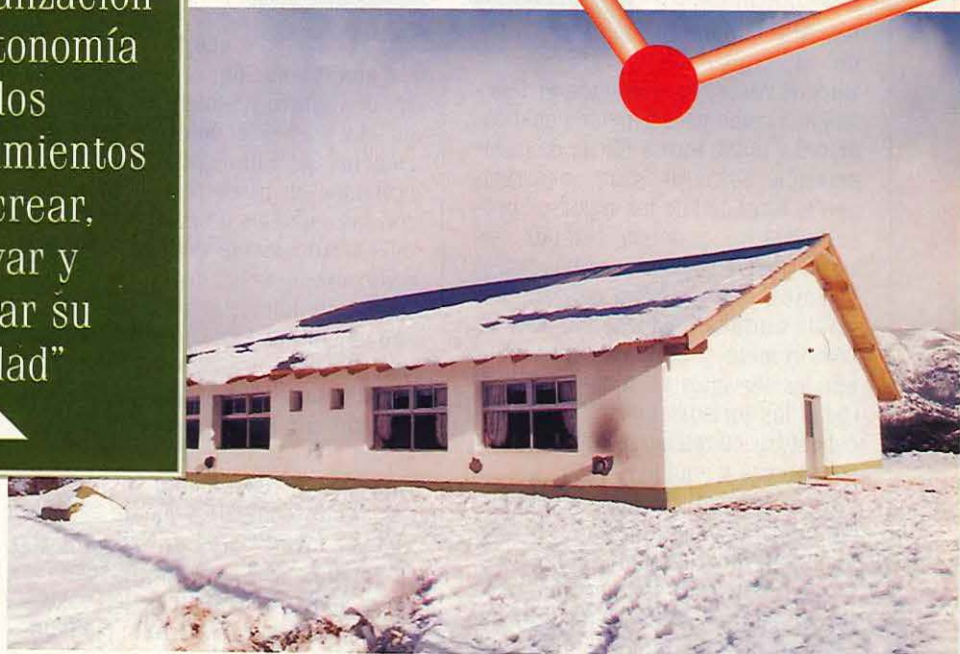
descentralización han demostrado que también hay grandes riesgos si no se toman buenos recaudos. El riesgo principal de la descentralización es que se aumenten las diferencias de calidad entre los que tienen y los que no tienen.

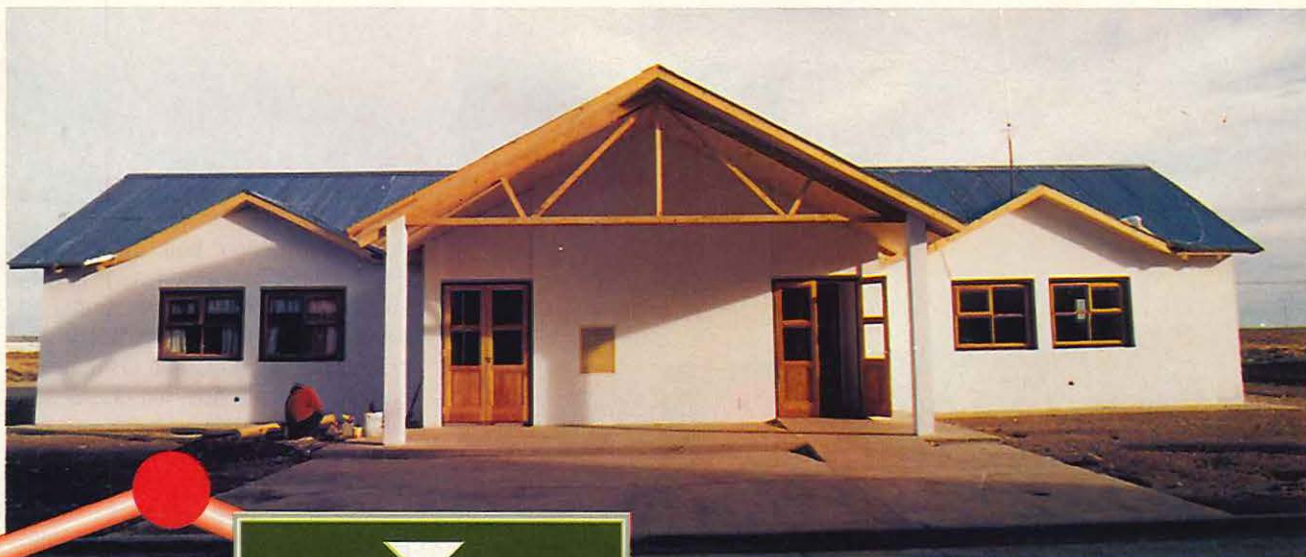
Si por descentralización entendemos que cada escuela se apoye en los recursos que pueda lograr, es lógico pensar que las escuelas de las ciudades o de los barrios más acomodados, tendrán más recursos que las de las zonas marginales o rurales.

El nuevo papel para los ministerios será, por un lado, señalar el rumbo y dar los marcos dentro de los cuales cada escuela encuentre sus propias respuestas. Por otro, garantizar que todas las escuelas cuenten con todos los recursos necesarios para llevar a cabo su tarea de enseñanza, y hasta ocuparse de dar más a aquellas que tienen menos.

Hoy se sabe que la descentralización sólo es positiva si hay un centro (la provincia, la nación) fuerte profesionalmente y con recursos para compensar desigualdades.

“La meta de la descentralización es la autonomía de los establecimientos para crear, innovar y mejorar su calidad”





Descentralizar no es municipalizar

Con la reestructuración del Sistema Educativo Nacional propuesta por la Ley Federal de Educación, la descentralización de los servicios educativos nacionales a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de

Buenos Aires, se consolida el federalismo como prescripción constitucional y como forma eficaz de organización. Estas jurisdicciones reciben la totalidad de los recursos presupuestarios y deben cumplir con todos los derechos y obligaciones vigentes, con el apoyo del Ministerio de Cultura y Educación. Este se compromete y obliga a garantizar que los servicios sean cumplidos en todas las jurisdicciones con óptima cobertura cuantitativa, alta calidad pedagógica y equidad.

Pero la descentralización no implica municipalización, anarquía o segmentación del sistema educativo. Por el contrario, esa segmentación era la característica de la situación anterior, que presentaba tantos sis-

“El Proyecto Educativo Institucional es el instrumento base para una adecuada descentralización / autonomía de la escuela”

temas educativos como provincias hay, cuya constante eran los resultados deficientes y la ausencia de equidad.

El nuevo modelo está basado en el concepto de unidad en la diversidad y en la filosofía de que la unidad nacional se preserva y potencia articulando las identidades provinciales que la constituyen.

En una resolución, el Consejo Federal de Cultura y Educación deja bien en claro que “el análisis de experiencias de municipalización desarrolladas en otros países que dejaron las escuelas a cargo de organismos técnicamente débiles, produjeron consecuencias negativas al poco tiempo de iniciar estos procesos”, y señala que “es erróneo identificar en nuestro país la descentralización y el estímulo a la capacidad de gestión escolar, con la transferencia de servicios a los municipios”.

En el mismo documento se explicita que “la descentralización de los servicios educativos de la Nación a las provincias y a la MCBA, no significa la intención de transferir las escuelas a sus respectivas municipalida-

CADA UNO HACE SU PARTE

Como contrapartida de la descentralización, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación se libera de viejas funciones burocráticas y pasa a ser garante y respaldo de un sistema federal unificado. Las nuevas funciones del MCyE son:

- Fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa.
- Coordinar todo el sistema educativo nacional, en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Efectuar el análisis, evaluación y seguimiento de la situación educativa de todo el país, así como la consistencia, congruencia y calidad de los planes y programas.
- Desarrollar el Sistema Federal de Información y Estadística Educativa.
- Prestar la asistencia técnica y financiera necesaria para el desarrollo de estrategias y proyectos educativos.
- Compensar hacia arriba las diferencias que afectan a regiones o sectores menos favorecidos.

des o distritos”.

En América Latina, tanto Chile como Brasil han empeorado sus resultados por haber seguido esta estrategia.

Escuela pública o privada

Otro dato polémico surge a partir de quienes interpretan que la mejor manera de descentralizar es privatizar. Este modo de encarar la cuestión lleva el eje de la discusión a otra parte. Corresponde al Estado la función de fijar las políticas educativas y ofrecer un servicio de calidad para toda la población. Esto no quiere decir que no puedan existir escuelas privadas.

Existen datos mundiales y regionales que arrojan resultados sorprendentes: muchos países centrales (Holanda, Alemania, Japón, Inglaterra) mantienen una presencia estatal predominante en la educación, sea mediante la gestión directa, sea mediante fuertes regulaciones tendientes a asegurar calidad y acceso igualitarios. Sobre esto, Juan Carlos Tedesco, director del Bureau International d'Education con sede en Ginebra, opina que “No existe una asociación unívoca entre enseñanza privada, modernización y desarrollo”. La disyuntiva entre educación pública y privada es incorrecta. Deben buscarse formas innovadoras de modernizar la educación manteniendo los objetivos de equidad social, combinando distintos tipos de acciones dentro de cada modelo de gestión. El mismo Tedesco propone entender la descentralización no como privatización sino como un proceso de remoción de estructuras rígidamente homogeneizantes, limitantes de la creatividad en el interior de la educación pública, para permitir una escuela más autónoma y vinculada con medio local.

Qué se está haciendo

El camino se ha iniciado con planes y proyectos que ya están dando buenos resultados. Un ejemplo de esto es el Plan Social Educativo, instaurado en 1993 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, con el propósito de compensar las desigualdades que sufren los sectores

“Es erróneo identificar la descentralización y el estímulo a la capacidad de gestión escolar, con la transferencia de servicios a los municipios”

más postergados de la sociedad, para quienes es más difícil el acceso a condiciones óptimas de educación.

El Plan Social otorga subsidios para construcción de aulas e implementación de proyectos escolares.

Hasta 1996 son 10.000 los establecimientos que se beneficiaron con este aporte seleccio-



LA TRANSFERENCIA DE ESCUELAS SECUNDARIAS

Durante más de un siglo, la ausencia de una definición de roles para la Educación hizo que cada nivel de gobierno fuera prestando servicios simultáneamente.

Inicialmente, esto supuso algunas ventajas como la universalización de la educación básica para todos los habitantes. Pero con el tiempo fueron apareciendo inconvenientes como ineficiencias en la asignación de recursos, problemas en la administración, distintos diseños curriculares, remuneraciones desiguales, etc. Además, se presentaban conflictos en la dimensión del financiamiento del servicio: como los roles estaban superpuestos, la Nación y las provincias prestaban el mismo servicio y la asignación de dinero no estaba definida claramente.

Asimismo, a medida que la población y la educación se fueron extendiendo, la definición de hasta los menores aspectos se adoptaba en un órgano alejado de las necesidades y problemas del lugar de su implementación. Este es uno de los aspectos más negativos de la centralización.

Para resolver el problema se hicieron tímidos intentos durante 20 años, hasta que en 1978 se transfirieron definitivamente a las provincias las escuelas primarias que estaban en la órbita nacional.

Pero ese traspaso fue sólo a nivel educativo, no atendió a las diferentes capacidades de gestión del servicio por parte de las jurisdicciones y se hizo sin el consiguiente respaldo financiero. Entonces, se trató de una descentralización parcial, un mero cambio de titularidad de las escuelas.

La experiencia anterior enseñó que el traspaso no podía efectuarse sin los recursos necesarios para atender los requerimientos de la nueva titularidad de esos colegios. Por eso la transferencia de las escuelas secundarias se realizó en un contexto de recursos fisca-

les crecientes derivados de la estabilidad aportada por el plan de Convertibilidad. Actualmente, de los recursos tributarios nacionales se separa el monto de los costos de los servicios transferidos y se envía inmediatamente a las jurisdicciones.

En estos momentos crecen la inversión educativa y la prestación de asistencia técnica, para llevar los cambios descentralizadores a buen término.

EL FEDERALISMO EDUCATIVO

Para que la descentralización tuviera contenido fue necesario el fin del proceso de transferencia. Se inició una nueva etapa en la que se delimitaron las atribuciones y funciones que tendría cada nivel de gobierno. Un equilibrio en el que las jurisdicciones son las prestadoras del servicio y el Estado nacional el garante último del mismo.

En este sentido, la ONU postula que la descentralización no se reduce a una cuestión administrativa ni apunta a la propiedad de los establecimientos. La meta, es la autonomía para crear, innovar y mejorar la calidad de enseñanza.

LOS DESAFÍOS

En la Argentina, recién a comienzos de los '90 empezaron a delimitarse los roles y funciones que le cabe a cada nivel de gobierno. Como lo establece la Ley 24.195, el Estado Nacional define las políticas educativas. A su vez, en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación se consensúan los grandes lineamientos políticos del sistema, y las jurisdicciones instrumentan las decisiones que allí se toman, respetándose las particularidades de cada región.

Así, la descentralización cobra una dimensión diferente: permite y potencia la unidad en la diversidad.

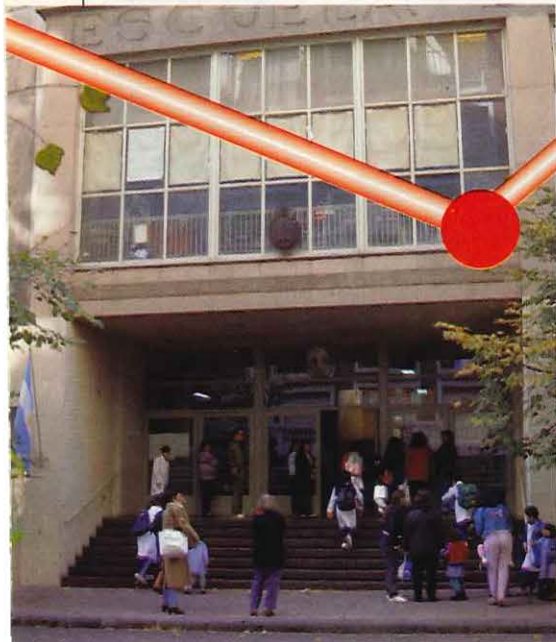
nados por autoridades educativas de cada provincia. Las autoridades de cada escuela reciben directamente del Ministerio los fondos y los elementos didácticos, ya que son ellas quienes deciden la mejor forma de usarlos. Además, el Plan Social Educativo genera un mecanismo de interrelación entre las escuelas involucradas, el gobierno provincial y el Estado nacional donde cada uno tiene misiones específicas e insustituibles. Este es un ejemplo efectivo de descentralización. Con hechos concretos.

Otro caso es el de la provincia de

Mendoza, donde funciona desde 1992 el Programa Escuela Creativa. A través de este emprendimiento, los establecimientos tienen la posibilidad de conseguir apoyo financiero y técnico para sus propios proyectos destinados a solucionar sus problemas de gestión y calidad educativa.

Por otro lado, a nivel nacional, el Programa Nueva Escuela trabaja para que los equipos docentes puedan armar su propio proyecto educativo institucional.

Y es, precisamente, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) el instrumento base para una adecuada des-





centralización/autonomía de la escuela. ¿Por qué? Porque allí se une el marco normativo general (nacional y provincial) con la decisión local del equipo docente que determina cuál es el problema y cómo resolverlo.

Algunas conclusiones

Manuel de Puelles Benítez es Decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, de España, y además profesor titular de Política y Administración de Educación. La conclusión más relevante de su "Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa" es que no hay modelos buenos o malos de descentralización, todos son resultado de los factores que inciden en la manera de organizar un sistema educativo.

Parece empíricamente comprobado que la tradición y las formas de organización política son decisivas a la hora de determinar cómo se va a organizar la educación. Es imposible que en una organización férreamen-

te centralizada florezcan formas auténticamente descentralizadas.

La experiencia de varios países que se adentraron en el camino de la descentralización enseña que no se puede hablar de organizaciones centralizadas o descentralizadas

como modelos puros; existen diversos grados y tipos de descentralización.

Además, la organización educativa no es algo que se determine de una vez para siempre. Países como Francia, con una tradición de varios siglos de organización centralizada ven nacer en su interior tendencias descentralizadoras, y a la inversa, países como los Estados Unidos, de fuerte tradición federal y comunal, ven ascender fuertes tendencias centralizadoras.

Una última consideración: el de la descentralización nunca es un problema abstracto. La descentralización es fundamentalmente una opción política, bien porque se quiera ceder poder por parte del gobierno central, o bien porque se trate de medidas correctoras de la centralización (medidas de desconcentración o delegación). El siglo XX está lleno de ejemplos de uno y otro signo. ♦

UN MITO EQUIVOCADO

El eje de discusión de la dinamización del sistema educativo no radica tanto en el carácter privado o estatal de los establecimientos sino en los estilos de gestión que caracterizan uno u otro segmento de la oferta educativa. Como se ve en el gráfico, modernización y desarrollo no siempre caminan de la mano de la enseñanza privada:

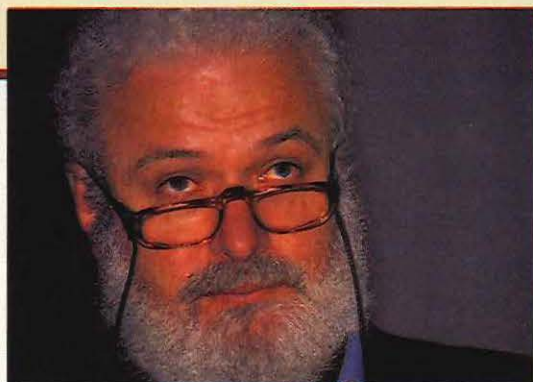
PORCENTAJE DE ALUMNOS DE ESCUELA PRIMARIA EN ESTABLECIMIENTOS PRIVADOS

Japón	0.5
Alemania	1.6
México	5.0
Bolivia	7.7
Argentina	21.1
Chile	31.8
Bélgica	54.6
Holanda	68.5

Fuente: Banco Mundial, 1990 y Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos, 1994.

“LA ESCUELA TRADICIONAL PROPONE UN MODELO DE TRANSMISIÓN: EL MAESTRO ES EL QUE SABE”

FRANCESCO TONUCCI



El 2 y 3 de setiembre de 1995 un investigador italiano logró una proeza sólo reservada para estrellas de rock: 13.000 personas llenaron el estadio Delmi de Salta para escucharlo. Es italiano, se llama Francesco Tonucci y tiene un álter ego, Frato, que con sus viñetas hace reflexionar a los mayores “con ojos de niño”. En esta charla, algunas de sus ideas sobre los maestros, los alumnos y la educación.

Zona Educativa: ¿Cuáles son los principales problemas que encuentra en los docentes?

Francesco Tonucci: Creo que el problema más fuerte que tiene la docencia en todo el mundo es la falta de formación profesional. Es decir, no hay una formación específica para ser docente. Y esto por el hecho de que nuestras sociedades tienen una consideración muy baja de la escuela, que empeora a medida que baja la edad de los niños. Por lo menos en Italia, más baja es la edad del niño, más baja es la formación del maestro. Y eso contrasta de una manera paradójica y brutal con la exigencia de los niños, porque el desarrollo más importante de toda la vida de un hombre es en los primeros años de vida. Yo creo que esto es la raíz fun-



damental de todos los malestares de los maestros. Se encuentran sin un profesionalismo que les dé seguridad suficiente para afrontar con serenidad una profesión dura pero fascinante.

ZE: ¿Qué no entienden los docentes de sus alumnos?

FT: No entienden a los alumnos pero no porque no sepan entenderlos, sino porque no los escuchan. Es que la actitud de los enseñantes es de hablar, de explicar, de enseñar, más que de escuchar. Como no se ponen en una actitud de escucha, no pueden vivir la experiencia de entenderlos.

ZE: ¿Y por qué no escuchan a sus alumnos?

FT: Bueno, porque la escuela que brindan y que ofrecen es una escuela de transmisión: ellos son los que saben. Ésta es la defensa de un maestro con poca formación; se cierra de-

trás de esa máscara del "que sabe todo", defiende con los dientes este rol paradójico y la única manera para defenderlo es proponer siempre sin escuchar nunca. Se ponen en una actitud de ataque, y condenan al niño a una actitud de defensa, de recibir pasivamente, escuchar, repetir, sin interrogantes. Ésta es la peor condición, la más característica de una escuela que hay que cambiar porque no funciona. Si no, queda una escuela para pocos alumnos, para los pocos que coinciden con la cultura de la escuela. Es una escuela buena para aquellos que están ya escolarizados. Todos los demás fracasan.

ZE: ¿Cómo reacciona el chico ante este no escuchar del docente?

FT: Los chicos se adaptan mucho. Hacen lo mismo en casa frente a la incapacidad de entenderlos de los adultos: el niño se queda solo, se encierra y va buscando otros medios para integrarse en el mundo.

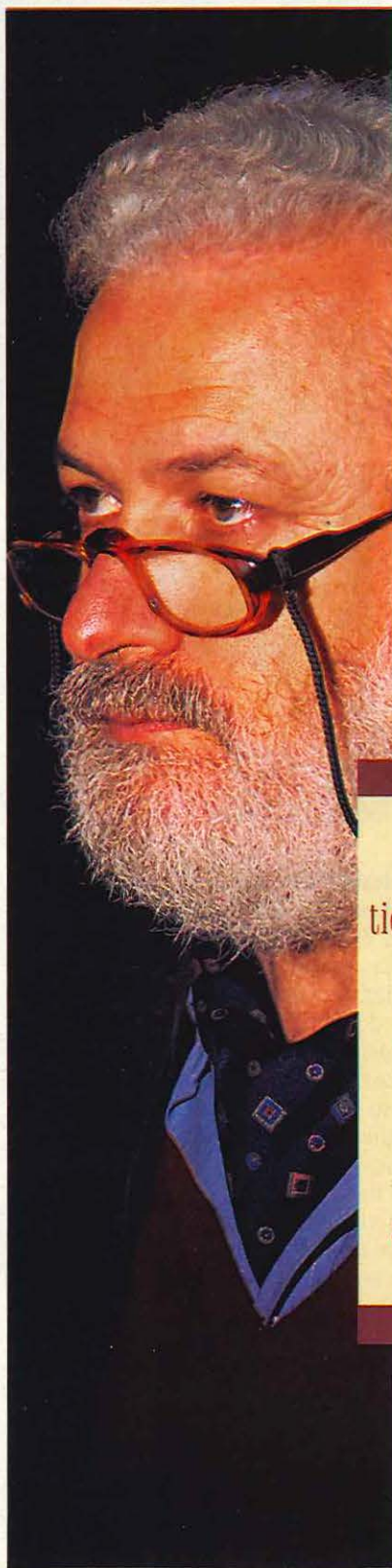
ZE: ¿Cuáles, por ejemplo?

FT: Por ejemplo los amigos, la televisión, los diarios, los videos. En la escuela lo que ocurre es más o menos el mismo mecanismo de defensa: "La maestra quiere esto, a mí no me interesa pero mi papel es de aprender, aprendo, me dan el título y después empiezo mi vida". Esto es claro que funciona con una parte de los alumnos, como decía antes, que están más dispuestos a esta contradicción de una enseñanza que no es para ellos.

Vamos a la librería

ZE: La imagen del maestro que transmite sin escuchar puede ser el complemento de otro de los temas que lo preocupan: maestros que conminan a la lectura, pero que no leen.

FT: Lamentablemente los maestros italianos, que son los que mejor conozco, no leen. Resulta de investigaciones que la de maestro es una de las profesiones que menos lee. Yo frecuentemente me encuentro con



maestros y maestras que me dicen: "No tengo tiempo para leer". Es posible, pero si es verdad, ¿cómo puede enseñar a los otros a leer? Se sigue pensando que enseñar a leer es enseñar a descifrar palabras y es algo más, mucho más. Es transmitir una pasión, una necesidad. El libro vive con nosotros, viaja con nosotros, nos lo llevamos a la cocina, al baño... yo creo que un maestro que no lee mucho es difícil que pueda pasar la necesidad y el amor de la lectura a sus alumnos.

ZE: Muchos docentes reemplazan el placer de la lectura por el análisis de texto.

FT: Recuerdo experiencias terribles con "La Divina Comedia" que es una obra de las que se consideran mayores de la literatura italiana. Esta obra de Dante Alighieri es del 1200 y tiene una estructura muy compleja, con un sistema de rima ternaria, con endecasílabos... yo recuerdo que el interés más grande de los maes-

"Cuando un niño tiene 4 ó 5 cuadernos, seguro que no puede ir buscando cosas pasadas. Por otro lado, no tiene interés alguno en hacerlo."

tros era saber qué hora era, cómo se alineaba la luna con las estrellas o de quién era hijo un personaje o si tenía mujer regular o estaba con otras. La música y

el ritmo se perdían. No importa si nos perdemos algunas palabras, si no se comprende de quién era hijo tal personaje. Antes de todos estos elementos históricos está el sonido, el ritmo, la poesía. Después podemos analizar, trabajar. Pero después de haber gozado con lo oído.

ZE: ¿Qué soluciones propone a la hora de trabajar con el libro en la escuela?

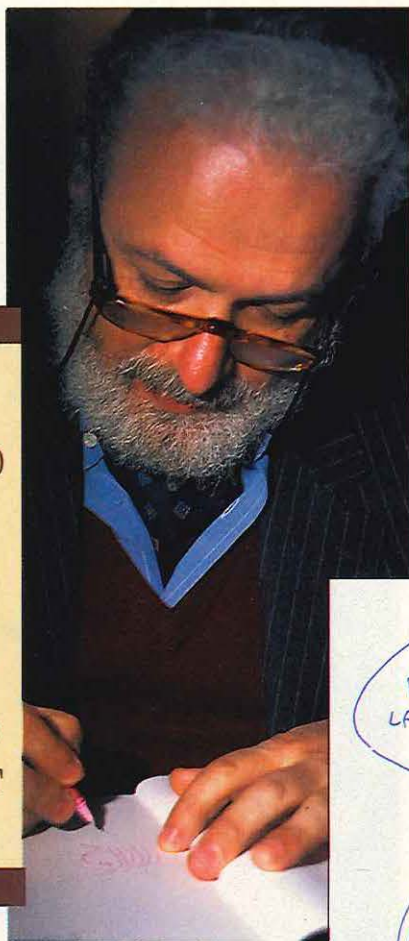
FT: Salir del aula. Ir, por ejemplo, a una librería. La librería como taller de la escuela. A veces la librería es más sensible que ir a una biblioteca. Porque la biblioteca no siempre comunica el placer de la lectura y, por el contrario, muchas veces los que mandan una biblioteca son celosos de los libros: y presumen que mejor es encerrarlos en un fichero. "El fichero es muy frío, yo no entiendo nada", dirá el niño. "Eco, Umberto; 'El nombre de la rosa', puede ser un libro de botánica, de

"La idea del trabajo en grupo verdadero es que juntos vamos a hacerlo mejor de lo que puede hacerlo el mejor del grupo."

lingüística, seguro será feo". Al libro hay que tocarlo, tomarlo en la mano, si es necesario ensuciarlo o romperlo. Por esto, un bibliotecario puede perder el sueño. Por el contrario, en una buena librería yo puedo tomar un libro y leérmelo, ¿cómo leértelo? Sí, nadie me dice nada, no me dice: "O lo comprás o no lo toques". Y ¿por qué un librero hace esto?, porque se da cuenta de que está construyendo un lector y un lector es un cliente. Me gustaría que las bibliotecas funcionaran como librerías, y por eso digo que por un lado las escuelas deben tener una buena biblioteca y por otro lado considerar una librería cerca, amiga, como un taller de la escuela e ir regularmente, cada mes, a hacer una visita, a pasar una hora con el librero.

¿Todos los alumnos son iguales?

ZE: ¿A qué se refiere cuando



habla de "las dos escuelas"?

FT: Hay una concepción de la inteligencia muy particular, una inteligencia como un vacío que se llena por la superposición de conocimientos. Es claro que en este caso la escuela se funda sobre un criterio de igualdad: todos los alumnos son iguales. "Para mí los niños son todos iguales", dicen algunos maestros, y si esto no queda claro, se pone el guardapolvo para que cualquier duda quede borrada. Parte de un criterio de igualdad, porque empiezan iguales y como la propuesta del maestro es de nuevo de igualdad, es decir, propone a todos lo mismo, se espera que la llegada sea igual. Y por eso la evaluación es medir cuánto se ha llenado el vacío. Esta idea de llenarse lleva a un segundo aspecto importante de la es-

cuela, es decir que esa escuela se preocupa mucho de la gradualidad, de la secuencialidad.

ZE: ¿Qué entiende por secuencialidad?

FT: Poner los elementos, los troncos de aprendizaje, uno detrás del otro. Del más pequeño al más grande o mejor, del más simple al más complejo.

Recuerdo clases con biólogos que decían: tenemos que empezar por la célula, si no se empieza por la célula no se puede enseñar. Claro que poniéndose desde el punto de vista del experto, del especialista de la disciplina, no hay posibilidad de construir un conocimiento científico alrededor de la biología si no se da



Susana Decibe, varios años atrás, desde la óptica de Frato

una idea de célula. Sería suficiente darnos cuenta de que los científicos llegaron a la idea de conocimiento de la célula muy recientemente. Durante muchos años estudiaron la naturaleza sin imaginar que había una estructura básica.

Es claro que en una escuela como ésta, el maestro sabe para todos,

porque tiene su programa, donde está escrito todo lo que va a ocurrir, del primero al último día de clases, por lo menos a grandes rasgos. El maestro es la memoria de la clase.

ZE: ¿Cómo se desarrollaría este esquema en el modelo de "la otra escuela"?

FT: La otra escuela parte de una idea totalmente distinta, que es que el niño sabe. Por lo cual hay que cambiar todo, empezando porque los niños son todos diferentes, porque llegan de experiencias diferentes. Cada uno tiene su historia, sus conocimientos, su cultura, porque llegan de familias distintas. Por lo cual, si la escuela es coherente con este principio, no puede ofrecer "algo a todos", sino que, como decíamos al comienzo, hay que ponerse en actitud de escucha para conocer lo que los niños conocen. Hay que aprovechar esta diversidad, que llega a ser el material básico del trabajo escolar. El trabajo escolar comienza desde los conocimientos que los niños ya tienen. Esto es interesante porque significa que la idea o el modelo de inteligencia que se trabaja en la escuela no es más un vacío que se llena, sino que es un "lleno" que se modifica por reestructuración.

Nuevos grupos, nuevos instrumentos

ZE: ¿La nueva escuela demanda nuevos instrumentos?

FT: La primera escuela tiene necesidad de secuencialidad: del primero al último, de la célula al organismo, de los fenicios al día de hoy, del número a la operación, de la palabra al texto; ése es el programa. Si vamos a ver bien esta lógica, esta filosofía de propuesta se corresponde con los instrumentos que se le brindan al alumno. El cuaderno es una medida que se utiliza de la primera página a la última y todo lo que ya se ha escrito, las páginas que se han dado vuelta, mueren. No se puede retomar una información. Cuando un niño tiene 4 o 5 cuader-

TODO TONUCCI

Para conocer más y mejor el pensamiento de Tonucci, ésta es su bibliografía en español:

- *Por una escuela alternativa.* Barcelona. GUX. 1978.
- *Viaje alrededor de "El Mundo".* Barcelona. Laia. 1981.
- *La escuela como investigación.* Buenos Aires. Miño y Dávila. 1988.
- *A los tres años se investiga.* Barcelona. Hogar del Libro. 1988.
- *Los Materiales.* Barcelona. Abril. 1990.
- *El primer año de nuestro niño.* Buenos Aires. Miño y Dávila. 1989.
- *Con ojos de niño.* Buenos Aires. REI Argentina. 1988.
- *Niño se nace.* Buenos Aires. REI Argentina. 1988.
- *Cuántas cosas se pueden hacer.* Barcelona. Aliorna. 1989.
- *L'infant no saltres.* Euma Editorial. 1990. En catalán.
- *Cómo ser niño.* Buenos Aires. REI Argentina. 1990.
- *Las Olimpiadas '92 con ojos de niño.* Buenos Aires. REI. 1991.
- *¿Enseñar o aprender?* Buenos Aires. REI Argentina. 1992.
- *¡Si no os hacéis como yo!* Madrid. PPC. 1995.
- *Con ojos de maestro.* Buenos Aires. Troquel. 1996.

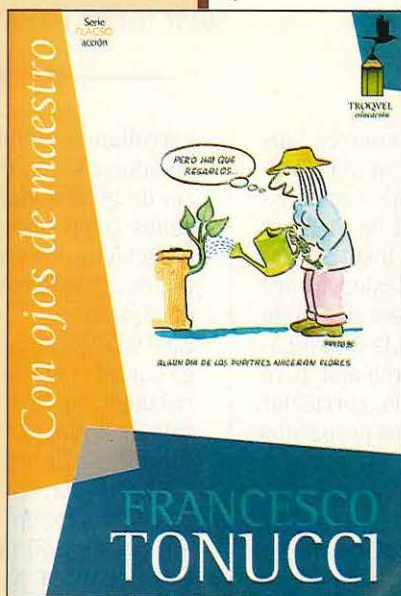
nos seguro que no puede ir buscando cosas pasadas. Por otro lado no tiene interés alguno en hacerlo. El libro de texto sigue la misma lógica: sólo puede leerse de la primera página a la última. Claro que se puede decir que todos los libros se leen de la primera a la última página, pero en este caso podemos decir que no se puede hacer de otra manera. No se puede consultar, hay que estudiarlo paso a paso, acompañando el curso del recorrido escolar.

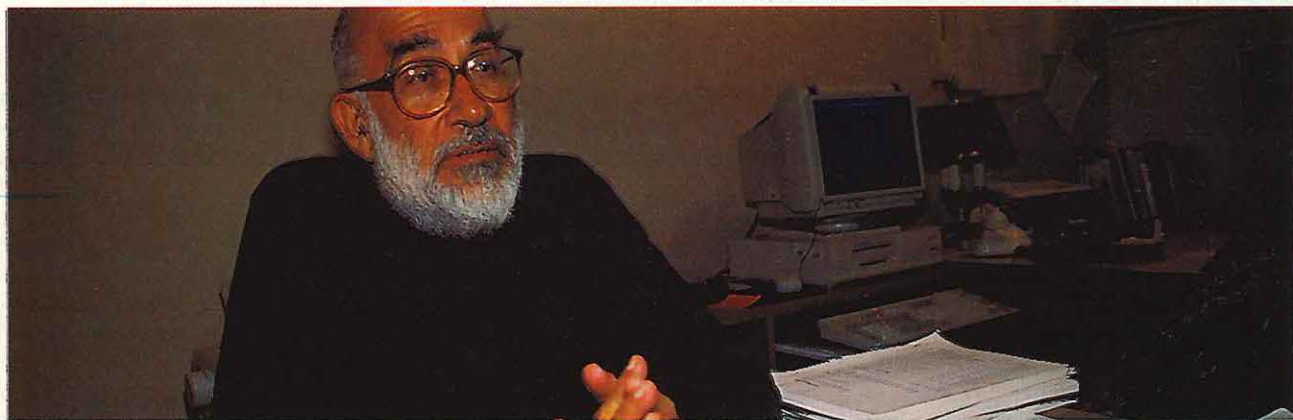
ZE: ¿Cómo se concibe el trabajo en grupo en este nuevo modelo?

FT: La otra escuela no puede seguir esta línea, y de hecho utiliza instrumentos, herramientas, metodologías distintas que se acercan mucho a la metodología de la investigación científica, que es un poco manejar todo junto. Que es mucho más complejo, pero mucho más fascinante: las informaciones llegan de todos lados. Los varios elementos del grupo y el grupo trabajan paralelamente. No tiene sentido esa tontería de que todos leen lo mismo, al mismo tiempo. Porque

tenemos que asumir papeles, cada uno va buscando informaciones distintas y después juntamos todo. De esta misma manera intentamos escuchar los conocimientos de cada uno. Y en esta clase se pone una mesa imaginaria en donde apilamos todo lo recopilado, que es el material de trabajo. Y va a haber elementos que se superponen, información que ya conocemos, información nueva y seguramente va a surgir la necesidad de buscar otro material para sa-

ber más. De nuevo esta idea de que el conocimiento va hacia la profundización y no bajando por novedades. La idea del trabajo en grupo verdadero es que juntos vamos a hacerlo mejor de lo que puede hacerlo el mejor del grupo. ♦





JUAN MANUEL GUTIÉRREZ VÁZQUEZ

Zona Educativa dialogó con uno de los mayores especialistas en diseños curriculares a nivel mundial. En esta entrevista, Gutiérrez Vázquez analiza las transformaciones educativas de nuestro país, su aporte a estos cambios y la comparación con otros modelos educativos

Juan Manuel Gutiérrez Vázquez se formó en Microbiología y Bioquímica en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional de México a fines de los años '40. La década del '50 la dedicó a la enseñanza y la investigación de la fisiología microbiana, pero "ya hacía yo desarrollo curricular sin saberlo: modifiqué los propósitos de mi curso, actualicé los contenidos, introduje nuevas maneras para promover el aprendizaje en mis alumnos, diseñé sistemáticamente procedimientos para evaluar dicho aprendizaje". Esto lo llevó al decanato del plantel en el que se formó, labor que le tomó los siguientes diez años. Ya en los '70 cubrió otros aspectos del desarrollo curricular: el diseño de materiales educativos y la capacitación de profesores. Y del final de los '70 hasta 1986 trabajó de-

sarrollando enfoques y procedimientos para la educación en ciencia de grupos marginales, tanto urbanos como rurales, por lo cual se fue a vivir a un pueblo de 600 habitantes a 450 kilómetros de la ciudad de México.

En 1987, ya jubilado, tuvo a su cargo durante ocho años el curso de currículum en la Escuela de Educación de la Universidad de Bristol, en Inglaterra. En estos últimos quince años trabaja como consultor, habiendo realizado entre una y seis misiones en 46 países de América, Europa, África, el Medio Oriente y el Sudeste de Asia.

Zona Educativa: ¿Qué opina del proceso de transformación curricular en la Argentina?

Gutiérrez Vázquez: Que es muy ambicioso. He tenido la fortuna de participar periódicamente desde 1994. Por una parte, abarca todos

los niveles del sistema educativo y se plantea lograr una articulación de todos ellos. Por la otra, se ha propuesto realizar el proceso mediante la participación de sectores muy amplios. Y por si fuera poco, la transformación curricular no es sino un aspecto entre otros componentes fundamentales de la transformación educativa también en marcha, de acuerdo con los cuales se está reconceptualizando el quehacer de la institución escolar misma, de la gestión de los recursos y de la relación entre los costos y la calidad del servicio educativo; se están desarrollando sistemas para la evaluación del mismo servicio; se han echado a andar programas muy ambiciosos de capacitación docente; y se están implementando programas de apoyo a planteles en condiciones de marginalidad urbana y rural. Y todo ello en el marco de un muy amplio proceso de descentralización.

ZE: ¿La implementación es la adecuada?

GV: No quiero que se me entienda mal: cuando digo ambicioso de ninguna manera quiero decir imposible.

Los recursos que se están poniendo en juego, tanto humanos como financieros y materiales, son consistentes con las tareas que se realizan tanto en calidad como en cantidad.

Los tiempos considerados son asimismo razonables. El espíritu de trabajo y de entusiasta participación que se ha fortalecido y generalizado en el país durante el último decenio constituye también un factor muy importante. Y, finalmente, me viene a la cabeza lo que decía un personaje en la obra "Back to Methuselah" de Bernard Shaw:

"Algunos ven las cosas tal como son y preguntan: '¿por qué?' Yo sueño con cosas que nunca han sido y pregunto: '¿por qué no?'".

ZE: Teniendo en cuenta la tercera reunión en Villa Giardino, ¿cuál es su visión de los logros y dificultades que tienen las provincias en esta tarea de elaborar sus diseños curriculares?

GV: La tercera reunión fue muy exitosa y todos los participantes salimos de ella muy motivados, con mayor claridad sobre diversos aspectos conceptuales y metodológicos, con mejor conocimiento y comprensión de la tarea que tenemos por delante.

ZE: ¿Cuáles serían, en su opinión, los próximos pasos que habría que dar?

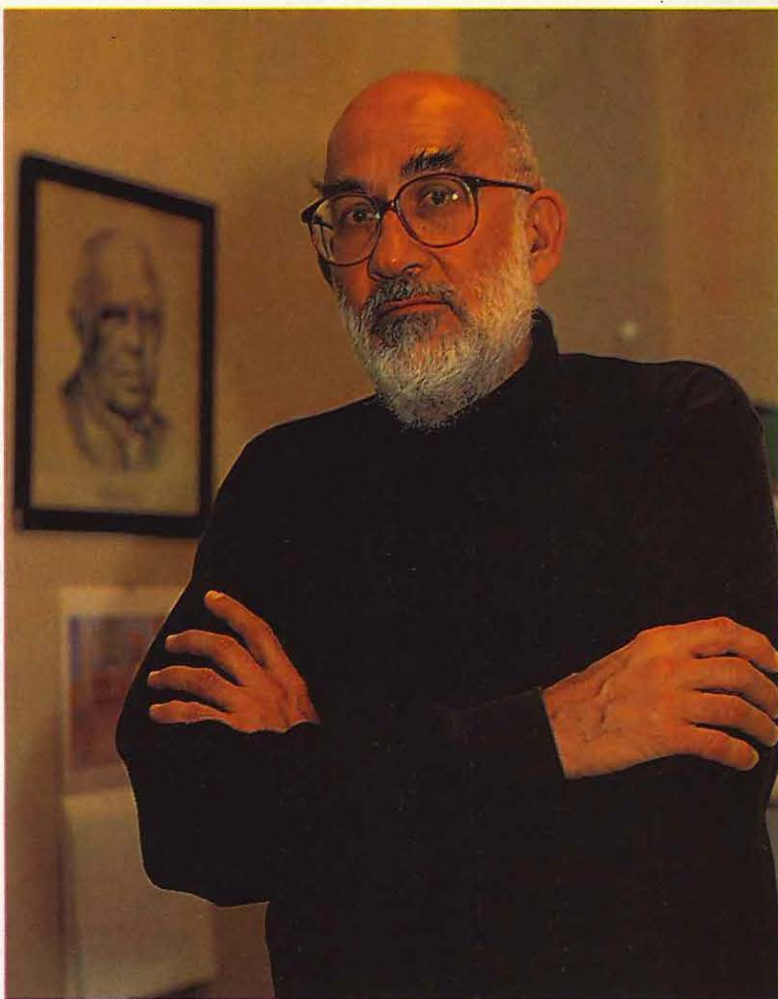
GV: Sería deseable poner más atención a la consistencia interna de los borradores producidos, tanto entre los fundamentos y el diseño curricular, como entre los diversos compo-

siciones comunes: el énfasis en el constructivismo y en el aprendizaje más que en la enseñanza, en las actividades de quienes aprenden, en el auto-aprendizaje y en el trabajo en

equipo y el trabajo cooperativo en general; la diversificación de los roles y el desarrollo profesional de los docentes, por desgracia no siempre exitoso; la importancia de los contenidos procedimentales y actitudinales; la relevancia que ha adquirido la visión total u holística del quehacer educativo en contra de la simple suma o acumulación de partes o fragmentos; el considerar a la escuela, y no al docente, como la unidad de análisis, otorgando un mayor grado de autonomía a la institución escolar; el desarrollo de las relaciones entre la escuela y la comunidad; la implementación de programas de evaluación curricular y del servicio educativo en general; la necesidad de integrar la transformación curricular en un programa más amplio de transformación educativa.

Pero habría que insistir también en que las diferencias contextuales determinan a su vez diferencias en los procesos de

transformación curricular de una sociedad a otra. Por un lado, en algunos países las penosas condiciones materiales de vida han sido determinantes para la selección de los contenidos; en otros, el acceso al poder político de mayorías -hasta hace poco tiempo marginales- ha producido transformaciones curriculares sustanciales; en otros más, cierta modernización cultural ha permitido a las mujeres el acceso a la educación escolarizada que prácticamente les estaba vedada y ello ha influido en el desarrollo curricular; y aun en otros los conflictos recientemente superados dan a la educación para la paz y la democracia un lugar preponderante. ♦



nentes del diseño mismo (esto es, entre las expectativas de logro, contenidos, metodología y evaluación). También debe cuidarse la consistencia externa entre los diseños y las características contextuales en que habrán de ser implementados. Debe igualmente fortalecerse y sistematizarse la colaboración "vertical" entre jurisdicciones y ministerio, y debe seguirse desarrollando la colaboración "horizontal" entre jurisdicciones.

ZE: ¿Qué puntos de comparación podría establecer entre la transformación curricular en la Argentina y la de otros países en los que usted ha trabajado?

GV: Por supuesto que hay preocupa-

CÓMO UTILIZAR LA ESTADÍSTICA PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA

Los datos estadísticos pueden ser usados de manera muy provechosa para mejorar la gestión curricular. Un buen análisis sobre información de los resultados de pruebas o inasistencia puede resultar muy enriquecedor para reformular la propia práctica de la enseñanza.

Desde que el concepto de calidad ha pasado a ocupar un lugar preponderante en la agenda educativa, se han creado una serie de confusiones respecto de ella. ¿Qué es calidad educativa? Se la puede entender y evaluar desde distintos puntos de vista. En primer lugar, calidad entendida en términos individuales y sociales, en donde la pregunta es si la enseñanza recibida corresponde a lo que el individuo necesita para desarrollarse como per-

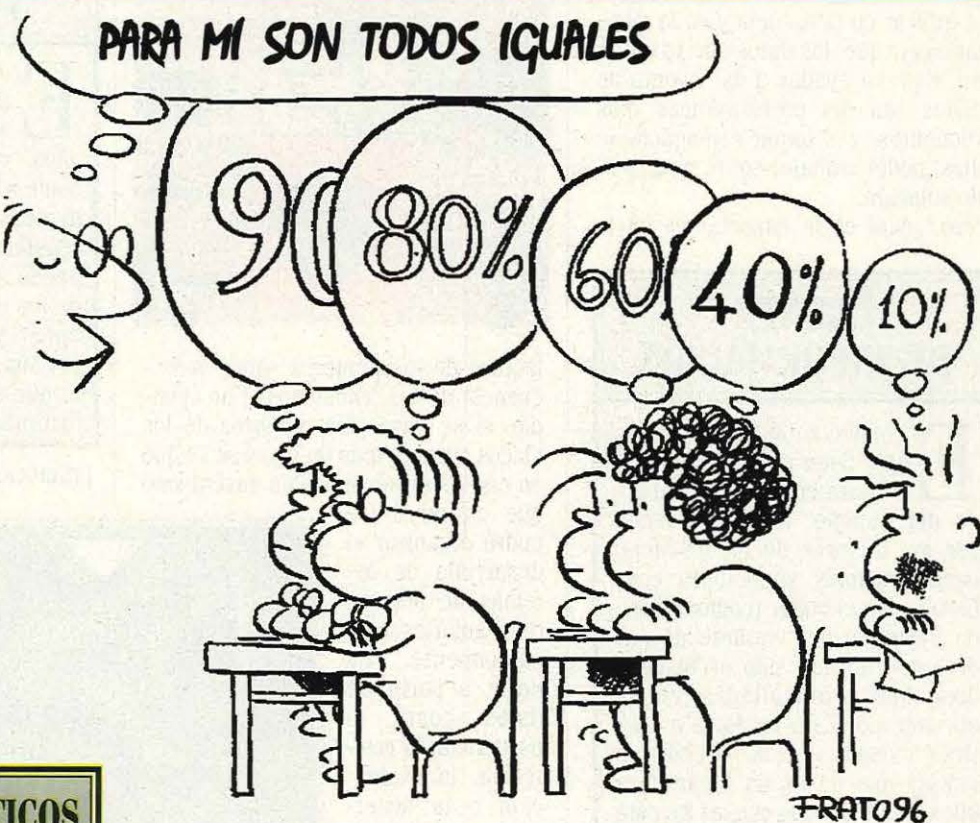
sona y sujeto social. En segundo lugar, según la eficacia de la enseñanza, significa que los alumnos aprendan determinado contenido de acuerdo con lo establecido en los planes de estudio y los diseños curriculares. Por último, como proceso, y esta acepción tiene que ver con el tipo de experiencia educativa que se le brinda a los alumnos. Si entendemos por calidad todas estas cosas, se plantea un desafío: ¿a partir de qué información, de qué datos, podemos establecer si mejora en alguno de estos sentidos la tarea que



realizamos? Para ello se requiere avanzar hacia la producción de determinada información de modo de poder utilizarla para desarrollar y mejorar la enseñanza y su calidad. Para llevar a cabo esta labor, es necesario empezar a incorporar a nuestra práctica algunos de los procedimientos propios de los sistemas de evaluación e investigación, que ofrecen datos sobre las variables que afectan los procesos de aprendizaje así como también las pistas necesarias para modificar esos resultados. Entre las múltiples herramientas que se ofrecen desde esta mirada, proponemos empezar a trabajar con medidas estadísticas. Es importante tener en cuenta que no se trata de

CON OJOS DE FRATO

LA ESTADÍSTICA EN LA ESCUELA



EJEMPLOS PRÁCTICOS

Hay una gran cantidad de datos que ofrece día a día la labor cotidiana. Pero muchas veces sucede que su valor pasa inadvertido por hallarse mimetizado con una rutina. Un ejemplo de ello pueden ser los malos resultados sistemáticos y generalizados en las pruebas de alguna área determinada. El docente debe formular diferentes hipótesis a partir de la comparación de información de, por ejemplo, el rendimiento de los alumnos luego de las vacaciones de invierno. Luego puede preguntarse si hubo una falla en la enseñanza, si se evaluó los contenidos demasiado rápido o si se produjo una pérdida de interés. Si esto se realiza de manera aislada, sin cotejar con otros datos, no sirve: la idea es encontrar una constante y trabajar sobre ella.

medir nada de lo que hagamos o de lo que pase en el aula, sino de incorporar una mirada sistemática que permita ver regularidades. Esto no es sinónimo de mejora inmediata, pero es el primer paso para que se genere un cambio, porque se estará observando de forma intencional, consciente. En este sentido, se puede decir que la estadística es una herramienta que permite procesar información acerca de lo que pasa en la escuela, sobre todo; aquella información que ya está en la escuela. En la mayoría de los casos, las instituciones manejan un enorme caudal de datos que no se procesa. Todos los aspectos educativos que son posibles de ser cuantificados (asistencia, repitencia, tiempo dedicado al estudio, rendimiento, etc.) meritan un análisis estadístico que ponga en evidencia a los responsables de la educación: cuál es la realidad que están manejando y dónde están las dificultades para, de esta ma-

nera, buscar las soluciones más adecuadas.

Qué se necesita saber

El docente y su grupo de colegas tienen a su disposición, dentro de la misma escuela, gran cantidad de datos. Esa información, sistematizada, puede arrojar luz sobre qué actitud tomar y qué cambios realizar para mejorar la enseñanza. ¿Por qué hoy, frente a cómo enseñamos, interesa mirar más allá de lo que hasta ahora se ha mirado? Porque la evaluación en profundidad y caso por caso es importante, pero no basta como único método para dar cuenta de la situación en que se encuentra cada chico. Es necesario tener una visión más global de qué es lo que pasa en el proceso total del sistema educativo. Y un panorama de la situación general lo pueden ofrecer los números. Es importante destacar

que no se trata de una metodología nueva. No hay que salir a realizar un censo específico para eso. Se trata de utilizar en la escuela y en la clase nada más que los datos que ya están allí. Esto va a ayudar a dar cuenta de cuáles son las problemáticas más frecuentes, y al tomar conciencia de ellas, poder trabajar sobre una posible solución.

Pero, ¿cuál es la importancia de la

FUENTES DE INFORMACIÓN

El índice de inasistencias es otro buen ejemplo que sirve para conocer más acerca del alumno. Muchos pueden ser los factores de la ausencia, desde posibles situaciones conflictivas en el hogar (como la falta de incentivo por tratarse de padres que no han sido escolarizados) hasta dificultades en el aprendizaje. Esto los lleva a sentirse inseguros en la escuela y a pensar que no es un lugar para ellos. Entender las causas de este comportamiento y encontrar alternativas metodológicas puede ayudar a los chicos a fortalecer su autoestima. De esta manera, les será más fácil incorporarse al proceso de aprendizaje igual que el resto. Es decir, con una misma información, como puede ser el cálculo de un promedio a fin de trimestre, además de calcular la media individual, se pueden sacar las medias grupales y así establecer relaciones entre las calificaciones de los alumnos en las distintas materias o la influencia en cada caso de la asistencia en el rendimiento. Hay una gran cantidad de elementos diagnósticos que se pueden construir solamente a partir de los datos que ya están en la escuela.

Es importante poder cruzar estas distintas fuentes de información (no entendida como administrativa) para comprender mejor qué pasa con cada alumno.



lectura de los números sobre la frecuencia de los fenómenos? Por ejemplo, si se miran los registros de los chicos durante todo un año y se ve que en ciertos meses hay más ausentismo

que en otros, se podrá organizar el desarrollo de los temas de manera de regularlos adecuadamente. Es decir, a partir de datos como la asistencia, la repetencia, la evaluación o la deserción, se pueden caracterizar determinados problemas dentro del proyecto institucional de una escuela y ponerlos como prioridad. Si con información estadística se puede ver que la dificultad más importante de una escuela es que los chicos repiten primer grado, entonces allí se centrará la atención. Por ello, para mejorar la calidad, es importante que los distintos actores del sistema educativo interpreten y utilicen la información para diseñar estrategias de mejora, para relevar el estado de la situación pedagógica. La eficiencia de la gestión pedagógica se mide por la capacidad de la institución escolar, y de todo el sistema educativo en su conjunto, para retener a la población ingresada hasta que termina todos los años de estudio. Es importante saber no sólo que el alumno

LA FAMILIA Y LOS CHICOS

En otro ámbito, ya fuera del aula, si se llevan registros sistemáticos de los últimos años, resulta interesante ver el comportamiento frente a las reuniones de padres, si éstos acuden regularmente o no. El ausentismo puede tener que ver con el horario de los encuentros o tal vez con la temática a tratar, con el período del año, etc. Por eso es importante que se cuente con datos de las distintas familias.

promocionó, sino el tiempo que le demandó conseguirlo. Esta información es la que más se ha desarrollado en el ámbito de las estadísticas educativas y se la conoce como "eficiencia interna del sistema". Hasta ahora ha servido para los investigadores y para aparecer como país con una cifra en los estudios internacionales. De nosotros depende que sirva también para

"El conocimiento que el docente tiene acumulado acerca de los alumnos debe ser sistematizado para aprovecharlo desde lo pedagógico."

mejorar la enseñanza. ♦

PARA SEGUIR LEYENDO

* Cook, T. y otros. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid. 1996.

* Pogré, P. (comp.). *La trama de la escuela media*. Paidós. Buenos Aires. 1994.

* Van Dalen, D. y Meyer, W. *Manual de técnica de la investigación educacional*. Paidós. Buenos Aires. 1991.

INFORME ESPECIAL

LA PROFESIÓN DOCENTE

(2^{DA} PARTE)

En Francia la inspección es la culminación de la carrera docente, excepción hecha de los médicos que pueden ejercer esas tareas sin haberlo hecho en la docencia. Existen inspectores de nivel nacional y regional. Los primeros se ocupan de todas las disciplinas en el nivel maternal y elemental, pero sólo están a cargo de una parte de las escuelas de un área geográfica. En cambio, los inspectores regionales se organizan por disciplina y cubren toda la región.

Para alcanzar el nivel de inspector en Italia es necesario rendir un examen de estado en Roma y luego presentarse a un concurso: el desempeño es a nivel regional.

Las funciones de los inspectores son de ayuda y orientación general. Los parámetros de inspección de tipo general se definen centralizadamente desde Roma, y en las regiones se dan las directivas para temas específicos que son de incumbencia local.

Los inspectores ayudan en la actualización de los docen-

tes, prestan asistencia técnica, informan sobre nuevas metodologías pedagógicas y medios didácticos, coordinan trabajos y proponen y son fuente de consulta para los exámenes.

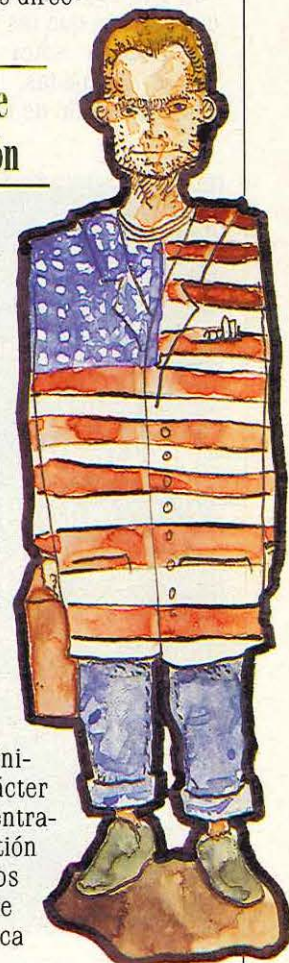
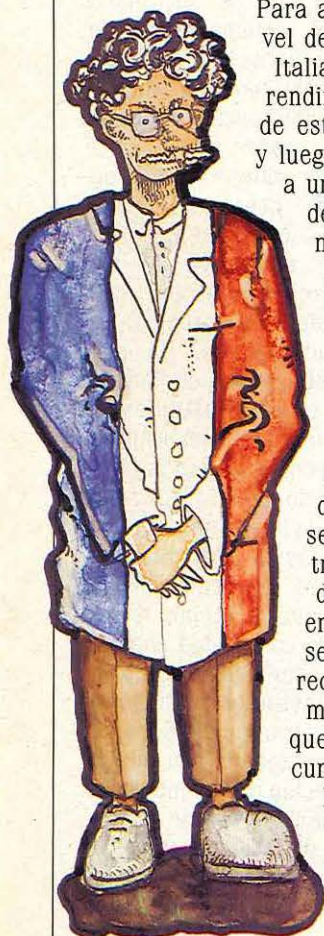
En Alemania los inspectores califican tanto al colegio como a los docentes, pero no tienen facultades punitivas. La frecuencia con que evalúan varía de un Estado a otro. Por ejemplo, en el sur de Baviera se hace una evaluación anual. En otros, son más escasas, salvo que haya reclamos de los padres, de los docentes o de los directivos.

Con esta nota concluye el paneo por el funcionamiento de seis sistemas educativos. Francia, Italia, Estados Unidos, Corea, Japón y Alemania, analizados desde el punto de vista del docente. Un informe especial donde se comparan las funciones de la inspección, formas de contratación, formación continua y acreditación docente en cada país.

Formas de contratación

Por supuesto, la condición salarial de los docentes es muy variable en este panorama, debido a que, como empleados del Estado, atraviesan las alternativas del sector público. Pero es interesante notar las variaciones en las formas de contratación.

En Estados Unidos, por el carácter altamente descentralizado de la gestión escolar, son los Estados los que definen la política



salarial. Cerca del 50 % del financiamiento para la educación primaria y secundaria proviene del Estado, 43% de fondos locales (municipio y distrito) y el resto de recursos federales.

En muchos Estados, como por ejemplo Florida, el contrato docente abarca diez meses. Para cobrar los dos restantes se debe trabajar ("summer time") por 6 semanas suplementarias.

En Corea, el salario mensual inicial de un maestro es inferior al de un obrero calificado de una industria dinámica.

En cambio, en Japón la mitad del salario de los profesores se cubre con dinero del presupuesto nacional. Los gobiernos locales proveen el resto, pero reciben subvenciones y donaciones para que las escuelas puedan estar igualmente equipadas. Un docente de jardín de infan-

tes que ha cursado un doctorado tiene un ingreso mensual inicial de un 30% más que otro con título de bachiller universitario.

Las remuneraciones en Alemania tienen una estructura compleja, que pretende reflejar tanto las diferencias en antigüedad como en categorías de docentes, y tiene variaciones según los Länder. Un maestro de primaria, casado, con un hijo puede ganar un 30% más que si fuera soltero.

Se cobran altos impuestos a los solteros sin hijos. La remuneración del director de escuela se relaciona con el tamaño del establecimiento y la diferencia con un docente es de alrededor de un 20%.

El salario inicial de un docente en Francia puede duplicarse con antigüedad y otras asignaciones.

En Italia el salario mensual de un docente varía un 24% entre el mínimo y el máximo. El de un directivo varía un 28%.

El personal no docente percibe un salario que tiene una variación del 30%.



Formación continua y reciclaje

Existen distintas modalidades para acompañar la actualización de conocimientos de los docentes, en todas las instancias de su vida profesional. Veamos cómo lo hacen estos países.

En Alemania, la política iniciada en 1973 exigía la **formación continua** como uno de los pilares del sistema educativo. Mientras el reciclaje sirve para la adaptación permanente del saber y los conocimientos del docente, a la evolución científica y educativa, la formación continua está

destinada a proporcionar calificaciones adicionales. En este sentido, los ministerios de Cultura de los Länder crearon institutos especializados en actualización profesional que ofrecen una amplia gama de actividades donde se trata sobre los problemas de los distintos tipos y niveles de escuelas y se atienden preguntas sobre la escolaridad en general, sobre los derechos de los miembros de la comunidad educativa y sobre la administración de las escuelas. Los institutos publican regularmente sus programas para que cada maestro organice su propia elección en función de sus intereses. Existe una amplia gama de cursos, desde algunos de larga duración con internado y suspensión de la actividad docente, hasta otros con técni-



“En Alemania los inspectores califican tanto al colegio como a los docentes, pero no tienen facultades punitivas.”

cas de capacitación a distancia, ap-
tos sobre todo para introducir a los
maestros en nuevas técnicas de en-
señanza y nuevos contenidos didác-
ticos. En todos los casos, la partici-
pación en los cursos es voluntaria.

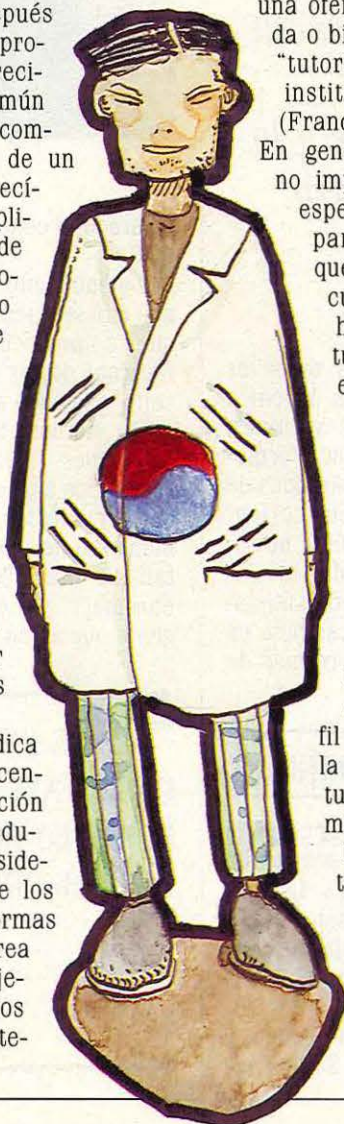
En Japón la legislación sobre perso-
nal educativo dispone la capacita-
ción de maestros y profesores, y el
Ministerio de Educación ha prepara-
do diversos programas que incluyen
desde cursos para directores y jefes
de estudios de escuelas locales has-
ta pasantías en el exterior.

A partir de 1992, todos los docentes
reclutados por el gobierno de Fran-
cia con nivel de licenciatura

se beneficiaron después
con una formación pro-
fesional. Para ello reci-
bieron una base común
de conocimientos y com-
petencias, además de un
entrenamiento especí-
fico sobre las discipli-
nas en los niveles de
enseñanza. Cada do-
cente tiene derecho
a 36 semanas de
capacitación sin
atender a los
alumnos, a lo largo
de su carrera
(una semana por
cada año de acti-
vidad).

En Italia, para
que un curso otor-
gue puntaje al do-
cente, debe tener
por lo menos dos
años de duración.

En Corea se adjudica
importancia a los cen-
tros de investigación
sobre problemas edu-
cativos, que se conside-
ra han sido uno de los
pilares de las reformas
educativas en el área
de las ideas, los obje-
tivos, las teorías, los
métodos y los siste-
mas.



Formación y acreditación docente

Describir y comparar
las modalidades de la
formación y acredita-
ción docente para todos
los países permite inferir algunas tendencias.

Una se refiere al crecien-
te papel de las universi-
dades en la formación del
docente, ya sea mediante
una oferta especializa-
da o bien a través de
"tutorías" sobre los
institutos terciarios
(Francia y Alemania).

En general, los países
no imponen requisitos
especiales de admisión
para estos estudios,
que están al alcance de
cualquier persona que
haya obtenido el tí-
tulo secundario. La
excepción es Co-
rea, que trata de
incentivar la par-
ticipación de
alumnos aventajados
para levantar el nivel
de rendimiento

Esta característica
confirma el hallazgo de
algunos investigadores
latinoamericanos acerca
de variaciones en el per-
fil social de los aspirantes a
la docencia que incluye ac-
tualmente en forma predo-
minante a las capas popu-
lares, en lugar de los sec-
tores medios tradiciona-
les.

La duración de la forma-
ción es variable, aun-
que nunca inferior a
cuatro años. A ellos
hay que sumarles los



“En muchos Es-
tados norteameri-
canos, el con-
trato docente
abarca diez
meses. Para
cobrar los dos
restantes se de-
be trabajar
seis semanas
suplementa-
rias.”

períodos de práctica peda-
gógica, que no sólo ponen
al futuro docente frente a
los alumnos, sino que
avanzan en formas com-
plementarias de forma-
ción, como pasa en
Alemania.

El aspecto más re-
levante se refiere a
la separación entre
formación del docen-
te y habilitación para el
trabajo, que se encuentra en Ale-
mania, Italia, Japón y Francia.

En esos países, la finalización del
período de estudios no es suficiente
para hacerse cargo de un curso. Es
necesario presentarse ante jurados
examinadores especiales, para ren-
dir pruebas que pueden adquirir
distintas complejidades. En Fran-
cia, por ejemplo, luego de ser se-
leccionado para ocupar la dirección
de un establecimiento, se debe ha-
cer un curso adicional de cuatro se-
manas sobre administración, ges-
tión, dirección, consejo de ciclo, re-
laciones con los padres, inspección
analítica, etc. ♦

CIENCIA Y DOCENCIA

Hace doce años que el Instituto Balseiro y el Centro Atómico Bariloche ofrecen cursos de capacitación para docentes de media y terciarios de todo el país para actualizar sus contenidos. Se les abre así la posibilidad tanto de contactarse con investigadores en actividad como de profundizar su conocimiento de las ciencias naturales y la tecnología y por lo tanto, su enseñanza.



El Instituto Balseiro y el Centro Atómico Bariloche se dedican a la investigación científica, la formación superior de investigadores en física y dictan un posgrado en ingeniería especializada. Su prestigio es reconocido internacionalmente. Hace 12 años ininterrumpidos que ofrecen sus cursos de capacitación para docentes de media y terciarios para actualizar la enseñanza básica de las ciencias naturales y la tecnología.

La iniciativa nació en manos del Dr. Alberto Maiztegui, que es un verdadero pionero en este tipo de experiencias. Luego de trabajar durante muchos años en el Instituto Balseiro, se trasladó a Córdoba. En esa provincia comenzó a realizar actividades de capacitación con profesores hasta que se decidió a organizar talleres en el Centro barilocheño. La experiencia fue tan positiva que se siguió ha-

ciendo hasta nuestros días, todos los años sin excepción. La Dra. Verónica Grünfeld y el Dr. Ernesto Martínez, codirectores del Centro de Formación Continua, son los encargados de que esta innovadora propuesta funcione. Su éxito puede medirse no sólo en la numerosa demanda -que lamentablemente no se puede satisfacer en su totalidad- sino también en que hay gente que concurre más de una vez.

Cómo se trabaja

Todos los años se trabaja con temas distintos. El curso se ha promovido entre docentes de distintas disciplinas (física, química, matemática y biología) y la idea es trabajar en conjunto, en constante interacción. Por ejemplo, este año se va a tratar sobre la energía, su equilibrio y flujo, y el cupo ya está completo. Se ha con-

siderado el contenido que está en los CBC.

Por el momento, el máximo de personas que se puede atender es 40, porque se aprovecha la época de receso invernal de los estudiantes del Balseiro y se usan sus habitaciones a un costo mínimo. Se trabaja 40 horas semanales. "A la noche, como están residiendo acá, se quedan trabajando hasta cualquier hora entre ellos, tomando mate. Los docentes manifiestan que una de las cosas que más los enriquece es esa interacción con gente que viene de todo el país, des-

"UNO SE ENCUENTRA CON GENTE FANTÁSTICA, TANTO DESDE LO HUMANO COMO DESDE LO INTELECTUAL."

**TERESA VAZZANO,
CHOELE CHOEL,
RÍO NEGRO.**



El grupo de docentes que concurrió al curso el año pasado.

La ciencia en la vida

El gran eje sobre el que giran estos cursos de capacitación consiste en desmitificar la ciencia. Existe una brecha entre la que se enseña en la

“UNO GANA EN CONOCIMIENTO, PERO SOBRE TODO EN INQUIETUDES. LO QUE SE LOGRA ES UN CAMBIO DE MENTALIDAD, MÁS ALLÁ DE LOS CONTENIDOS QUE UNO SE LLEVA. ME INTERESÓ MUCHO ACERCARME A OTRO TIPO DE BIBLIOGRAFÍA.”

ALBERTO RODRÍGUEZ.

LANÚS, PROV. DE BUENOS AIRES.

MÁS ALLÁ DEL BALSEIRO

Unos docentes de la Universidad de Catamarca quedaron tan entusiasmados con el curso que iniciaron allí un proyecto de investigación y trabajo interdisciplinario a partir de lo aprendido en el Balseiro, que los supervisa y asesora. “Una de las satisfacciones más grandes es que este grupo de gente podrá trabajar dentro de algunos años de forma independiente. Ésa es la idea, lo que uno aspira cuando educa: formar gente que haga sus propios proyectos”, dijo la Dra. Grünfeld.

En mayo pasado fueron invitados con su programa del Centro de Formación Continua por la Universidad de San Juan; y Rosario los espera. También ha habido mucha respuesta por parte de la gente del Valle de Río Negro, en Choele Choele.

de lugares muy distintos. También el hecho de estar sumergidos en un ambiente donde la ciencia se está haciendo.”, explicó la Dra. Grünfeld.

La temática que se aborda es específica de ciencias, correspondiente a los niveles del tercer ciclo de EGB y Polimodal. Se está intentando incorporar los avances y desarrollos en esta área para que se los vaya trabajando en los nuevos contenidos. Además de las clases en el aula, hay clases expositivas, visitas al laboratorio, la posibilidad de usar la biblioteca, trabajo en el gabinete de computación (con acceso a la Internet) y conferencias a cargo de los profesores del instituto. Arturo López Dávalos, del Balseiro, contó a **Zona Educativa** que “se pone en contacto al docente con los investigadores, y esto es importante no sólo por el conocimiento más avanzado que éstos puedan tener sino fundamentalmente por la metodología de trabajo que se les transmite: que la ciencia no es un misterio. Es una actividad humana como la literatura o la poesía”.

escuela y el mundo científico real. Por eso, el leitmotiv de esta propuesta es que los docentes puedan transmitir una genuina vivencia de esto, habiéndolo experimentado en carne propia. Sólo así pueden volverse parte activa en la recreación y transmisión del conocimiento.

Se discuten temas en donde la ciencia tiene gran importancia sobre las acciones más normales de la vida cotidiana. Por ejemplo, la reconstrucción de accidentes de tránsito: se investigan sus causas y condiciones a través de sencillas experiencias en el aula, como la medición de los tiempos de reacción del conductor ante una situación de peligro. Otro tópico puede ser la biomecánica y la fisiología del cuerpo humano. Es decir, se intenta mostrar cómo la física está presente hasta en la posición en que nos paramos, la manera que tenemos de golpear o cuando nos lastimamos. ♦

Para obtener información, escribir a:
Centro de Formación Continua.
Instituto Balseiro - (8400) Bariloche,
Río Negro, Argentina.

CAPACITACIÓN: LO BUENO Y LO MALO

*El enfoque tradicional de la capacitación demostró ser ineficaz e ineficiente.
Debe ser superado por otro cuya modalidad forme parte del contenido y que
involucre a todos los actores del mundo educativo.
Una nueva manera de capacitar.*

Hablar de capacitación no es nuevo en nuestro sistema educativo. Hace años que los docentes se interesan y hacen diferentes cursos que los capacitan en múltiples temas. Sin embargo, es una realidad en todos los países, que pese a los esfuerzos de capacitación, no se vislumbran cambios en las escuelas. ¿Cómo se explica esto?

Sin duda la capacitación es un recurso estratégico para la transformación educativa, que debe garantizar la transformación de la práctica pedagógica en el aula, pero los métodos con que se organiza deben permitirle al docente transitar por prácticas pedagógicas alternativas. Por eso, la forma de trabajar con los docentes también es "contenido" de la capacitación. No se puede pretender que un docente aplique la pedagogía interactiva si se la han enseñado con el método clásico de escuchar la lección sentado y repetir lo que dice el profesor. No se puede pretender que un docente genere situaciones de aprendizaje significativo si nunca las ha experimentado.

Por eso, la meta estratégica es que la capacitación permanente debe formar parte de la propuesta de trabajo en la escuela. La idea es que sea la propia escuela la que genere ámbitos para capacitar de acuerdo con su singularidad institucional.

Para que el resultado de la capacita-



*La forma de preparar a los docentes también es contenido de la capacitación.
Seminario de Nivel Inicial realizado en Viedma en el mes de julio.*

ción llegue al aula, debe asumirse desde una perspectiva institucional con el equipo docente de la escuela. De este modo, los dispositivos de capacitación que se diseñen para la transformación educativa deben tener elementos que ayuden a hacer posible este objetivo en el futuro.

Un primer tema es cómo se convoca. El llamado a la capacitación se hacía tradicionalmente a cada docente en forma aislada. Esto daba como resultado que en una misma escuela hubiera docentes que habían concurrido a cursos y otros que no. El cambio institucional se dificultaba. Por eso es importante hacer la convocatoria por institución, para dar oportunidad a que todos los docentes de una escue-

la se capaciten en conjunto.

Pero todo no termina en la convocatoria ni en la realización misma del curso-taller. Le debe seguir la actividad postcurso, en la que los docentes, cuando vuelven a sus escuelas, son seguidos allí por sus capacitadores, a fin de poner en práctica proyectos de aula que aprovechen institucionalmente el fruto de la capacitación.

Modelos de capacitación

La manera de capacitar opera como un modelo para quien se capacita y

por eso es importante para lograr la articulación entre la teoría y la práctica, entre el obrar y el conocer. Y para generar un modelo diferente de obrar, la capacitación no puede dejar de lado la reflexión sobre el propio desempeño de los docentes. Por un lado, tiene que dar lugar durante su transcurso, a que los docentes que se están capacitando puedan desarrollar y poner en práctica las competencias que se pedirán en el futuro a los alumnos.

A su vez, las escuelas donde trabajen los docentes deben asegurarles un espacio para el despliegue de las competencias abordadas durante la capacitación. De no hacerlo, estarían contradiciendo -en términos estratégicos- su propia demanda.

En síntesis: una capacitación que articule la teoría con la práctica no es responsabilidad exclusiva del capacitador y los capacitandos, sino también de todos los demás actores del sistema educativo.

“El aula de capacitación es un centro de recursos para el aprendizaje, similar al que el docente recreará luego con sus alumnos.”

pueden tener un alcance masivo, entonces, ¿cómo se capacita? Para 1996 se ha adoptado a nivel nacional una estrategia innovadora, que trata de rescatar las bondades de los talleres de reflexión pero se combina con la masividad. La oferta de capacitación no es individual, sino para grupos de docentes por escuela. Allí, quien va a capacitarse no sólo escucha lo que le dicen, sino que participa, interactúa y se compromete con un producto: empieza con los nuevos abordajes didácticos, ya que durante el desarrollo mismo de la capacitación se empiezan a poner en práctica estrategias que luego llevarán a clase.

El aula de capacitación se convierte entonces en un centro de recursos para el aprendizaje, similar al que el docente recreará luego con sus alumnos. Pero no sólo en esto, es también un espacio para el aprendizaje interactivo, un lugar que accede a las diversas fuentes de información y las

aprovecha, entendiendo que son herramientas inherentes a la tarea de enseñanza-aprendizaje: bibliografía, material interactivo, periódico, documental, archivo, el conocimiento previo de los profesores y material de uso cotidiano como cuadernos de clase y registros narrativos de las experiencias en el aula. En segundo lugar, una vez que se termine el curso, cuando el grupo docente vuelve a la escuela, tendrá la ayuda y el seguimiento de los capacitadores para empezar a poner en práctica lo que se aprendió. ♦

Cursos con modalidad particular

Cuando en el mundo se tomó conciencia de la ineficacia de los cursos tradicionales, se generaron otras alternativas, entre las que se destaca la de los talleres intensivos de acción y reflexión. Esta modalidad es interesante y provechosa, pero su principal dificultad es que requiere demasiado tiempo y personal para su conducción y coordinación. Muchas escuelas la implementaron con gran éxito, pero no parece una estrategia viable para una capacitación masiva como la que supone este proceso de transformación. Si los talleres no

COSAS POR CAMBIAR

A sí como se debe revisar la tarea pedagógica, también es necesario revisar los enfoques desde donde se piensa la capacitación. ¿Cuáles fueron sus características tradicionales?

- visión academicista
- teórica y formalista
- centrada en el evento, y en una única modalidad de capacitación
- centrada básicamente en contenidos cognitivos
- disocia entre contenidos y métodos: hay cursos especiales para cada una de estas cosas
- capacita a individuos sueltos, sin la visión de la institución
- niega la experiencia y el conocimiento previo de los profesores
- no recupera la práctica como espacio y herramienta del aprendizaje
- metodología frontal, verbalista
- es un fin en sí misma
- no existe la posibilidad de retroalimentación entre teoría y práctica, o de reforzar la discusión de los problemas centrales
- se basa en un evento puntual, sin proceso y sin seguimiento

- no hay criterios de evaluación que vayan más allá del contenido o de la reacción al curso

- no se evalúan competencias logradas

- está aislada de las condiciones de trabajo de los docentes

- saca a los docentes de su lugar de trabajo; los capacita en otro lado

- el fin de la capacitación es ajeno a los requerimientos del aula (para subir en el escalafón, para cobrar un plus, etc)

- se empieza de cero; no se revisan los éxitos y fracasos de los procesos anteriores

- no se tiene en cuenta la calidad técnica de los eventos de capacitación, ni los materiales para apoyar los mecanismos que se instauran (ej.: grupos de estudio).

Todo esto reproduce el sistema educativo tradicional, en el que el docente es visto como el sujeto de aprendizaje. Proponer una capacitación que supere estos criterios implica mejorar la situación educativa actual dentro de una estrategia de transformación global.

MUCHO MÁS QUE LIBROS

Cada día cientos de personas se acercan al palacio Pizzurno para consultar el material de la Biblioteca Nacional de Maestros. Libros, videos, CD-Rom, documentos o revistas son sólo algunas de las opciones cada vez más numerosas y variadas, que ofrece este centro para los docentes y la comunidad en general.

Un poco de historia

La Biblioteca Nacional de Maestros tiene su origen a fines del siglo XIX como producto de la generación del '80. Es Sarmiento quien decide establecer una "oficina de libros" que después se transforma en una Biblioteca Nacional gracias a la ley 1420. Este paso trascendental de crear una biblioteca que sirva a los docentes para que se capaciten, tengan bibliografía y puedan acudir a buscar los materiales más adelantados y las revistas de la época es potenciado en la década del '30 por Leopoldo Lugones, que le da al proyecto un nuevo impulso. En esa época tiene uno de sus principales períodos de esplendor y es Lugones quien adquiere textos valiosos,

La Biblioteca Nacional de Maestros funciona desde fines del siglo pasado, brindando información y documentación a docentes e investigadores. En esta nueva etapa su fin es poder ofrecer mucho más que solamente libros.

atrae a coleccionistas que donan sus piezas y da un giro al servicio para docentes comprando obras de educación (libros de texto, didáctica, etc.) que hoy constituyen una colección histórica extremadamente valiosa para poder hacer estudios comparativos entre lo que es la educación hoy y lo que se hacía en ese momento.

Para todos los docentes

Durante los últimos años, la biblioteca toma un nuevo impulso con el objetivo de que vuelva a ser utilizada por **todos** los docentes. Y la palabra todos incluye no sólo a los de Buenos Aires sino también a los del resto del



país, ya que hoy en día no es necesario estar cerca de la sede para aprovechar los servicios de la biblioteca.

Gracias a las consultas remotas vía BBS (teléfono y computadora mediante), los catálogos que se envían a escuelas y bibliotecas o los centros de documentación de cada provincia, existe la posibilidad, si no de ver, al menos de consultar cuáles son las posibilidades y existencias de bibliografía, qué es lo más actualizado y tratar de conseguirlo en bibliotecas locales.

"Es muy importante el rol que cumple la información y la consulta, ya que el docente necesita informarse, actualizarse, capacitarse y para eso demanda la mayor cantidad de materiales posible", asegura Graciela Perrone, actual directora de la Biblioteca Nacional de Maestros, "por ahora están en ventaja los docentes que viven en el área conurbana, pero es una tendencia que está desapareciendo."

Información documental

Actualmente la biblioteca funciona como **Centro Nacional Multimediales y de Información para el Docente**. Este organismo coordina las actividades de la **Biblioteca Nacional de Maestros** y del **Centro Nacional de Información Documental Educativa**, una dependen-

cia que tiene varias décadas de trayectoria en el ministerio y coordina el **Sistema Nacional de Información Educativa (SNIE)**. Ésta es una de las redes de información que tiene el ministerio y que está materializada en cada provincia por los Centros de Documentación Provinciales. El SNIE se dedica a distribuir todos los documentos que producen las diferentes áreas del Ministerio de Educación informando sobre sus planes o sus desarrollos y además todo lo que tiene que ver con el marco legal en el cual se está dando la transformación educativa.

A partir del año que viene los Centros de Documentación del SNIE van a estar comunicados en red para que el usuario pueda acceder a los documentos en forma inmediata y desde cualquier punto del país.

Clásica y moderna

A pocos años del 2000 la tecnología es parte habitual del paisaje de la biblioteca. Por medio de computadoras se puede acceder a una base legal completa de todo lo producido por el país y por el Mercosur, una base sobre innovaciones educativas, una con todos los eventos que produce el ministerio, congresos, capacitación, etc. Además hay una base de entidades relacionadas con la educación y otra con novedades educativas que se actualiza cada 15 días. Por otra parte, cada vez es más numeroso el material del área multimedial entre los que se cuentan casi 3000 videos, CD-Rom, casetes,

ACTIVIDADES Y PLANES

Próximamente, la BNDM va a editar el nuevo catálogo (del que también se publicará una edición en CD-Rom), que se envía a todas las bibliotecas populares y a los Institutos de Formación Docente de todo el país. Mientras tanto, continúa la difusión de las actividades a través del programa "Leer es un placer", que se emite todos los sábados a las 18 por radio El Mundo (AM 1070). Se publica además un boletín bimestral con las últimas novedades de la biblioteca y la hemeroteca.

LA BIBLIOTECA EN NÚMEROS

La Biblioteca Nacional de Maestros cuenta con **150.000** piezas bibliográficas y documentales compuestas por: **100.000** volúmenes entre diccionarios, enciclopedias, libros de referencia y textos.

1313 obras distribuidas en **1759** volúmenes conservadas en su mobiliario original de la biblioteca privada de Leopoldo Lugones, muchas de ellas con marcas y acotaciones del escritor.

12.000 volúmenes de la biblioteca de ciencias jurídicas y sociales del Dr. Colmo.

25.000 piezas del Centro Nacional de Información Documental Educativa.

3000 títulos del Fondo de Materiales Multimediales compuesto por videos, CD Rom, discos láser, casetes, diapositivas y disketes de software.

5000 registros de legislación educativa que comprenden años de leyes, normas, decretos y resoluciones.

700 usuarios en sala por día.

48 empleados permanentes, además de personal contratado para actividades específicas.

diapositivas y disketes de software, 90% de los cuales están relacionados con formación y educación.

Pero esto no quiere decir que deja de funcionar la biblioteca en su forma más clásica, en la que pueden encontrarse obras valiosísimas como la colección histórica de educación, libros exquisitos, raros y antiguos, la colección privada de Leopoldo Lugones, además de una completísima hemeroteca, compuesta por revistas especializadas en educación de todo el mundo.

"Nuestra misión es servir al docente, que tenga un espacio privilegiado de permanente consulta, donde pueda encontrar todo lo que necesita para perfeccionarse", asegura Perrone. Y, al parecer, este objetivo se está logrando. ♦

Biblioteca Nacional de Maestros y Centro Nacional de Información Documental Educativa. Pizzurno 953 - Capital - Tel/Fax: (01) 811-0275 - E.Mail: postmaster@bibnma.edu.ar - BBS (consulta remota las 24 horas): 811-5202.

NIVEL INICIAL EN LA RIOJA

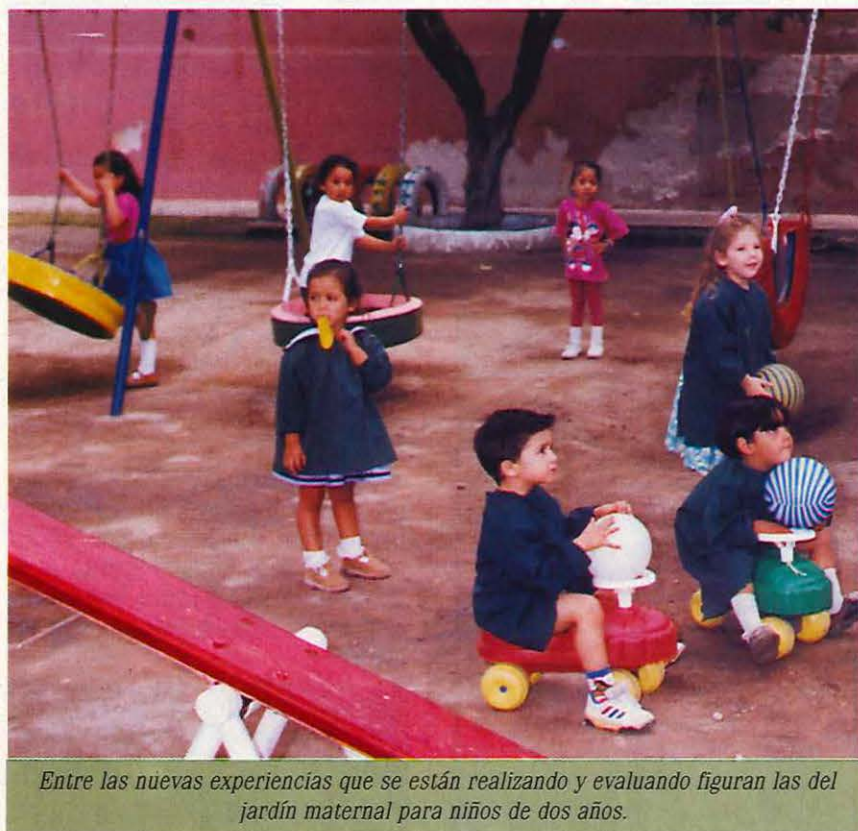
La Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, define la nueva estructura del sistema educativo a partir de la educación inicial, determinando la obligatoriedad escolar desde los cinco años. En La Rioja esta norma se vivió como una reafirmación de las decisiones jurisdiccionales ya tomadas en este sentido por la ley provincial 4554, en vigencia desde 1985, que establece la obligatoriedad de la educación desde el último año del Nivel Inicial.



LA RIOJA

Esta normativa provincial constituyó un significativo avance y trajo como consecuencia el progresivo incremento de los jardines de infantes, tanto independientes como anexos a escuelas primarias. Sin embargo, a pesar de ello, no se logró cubrir la demanda en toda la provincia, especialmente en zonas rurales y con población dispersa. Existe un marcado desequilibrio entre la realidad del Nivel Inicial en las zonas urbanas con relación a las del medio rural, donde hay pocos jardines independientes, prevaleciendo las salas que funcionan anexas a las escuelas primarias. Hay que destacar el alto porcentaje (86%) de escuelas rurales de 3era. categoría con multigrado que funcionan en la provincia, de las cuales un 50% es de personal único.

Algunas de ellas atienden esporádicamente a chicos de cinco años, y los docentes suelen explicar esto diciendo que los reciben como "oyentes". Sin embargo, estos niños y niñas, que se destacan por su elevado índice de asistencia a clases, son atendidos con las mismas estrategias pedagógico-didácticas correspondientes al 1er. grado de EGB. Para modificar esta situación, esta franja de docentes reci-



Entre las nuevas experiencias que se están realizando y evaluando figuran las del jardín maternal para niños de dos años.

birá capacitación específica.

Consolidación del Nivel Inicial

Desde los lineamientos y propuestas políticas del sistema educativo nacional y provincial se impulsa y consolida la configuración del Nivel Inicial que tiene, sin duda, su propia identidad. Dentro del proceso de transformación gradual y progresiva del sistema educativo, es prioridad para 1996 garantizar la escolaridad de todos los niños y niñas de cinco años en el ámbito provincial.

Poner énfasis en la sala de cinco años no significa desconocer la importancia del resto de las instancias previas del Nivel Inicial para la construcción del conocimiento, la adquisición de competencias y la formación integral desde temprana edad. Para ello, en la provincia no sólo se mantienen las salas de tres y cuatro años existentes sino que se están realizando y evaluando nuevas experiencias. Ejemplo de esto son las del *jardín maternal* para niños de dos años y la de los *jardines itinerantes*, que se están llevando a cabo con la vista puesta en una futura expansión del nivel.

Nuclearización de Jardines

Con el objeto de asegurar la igualdad de oportunidades y posibilidades y de reparar las inequidades históricamente existentes, especialmente con la población más desfavorecida, desde la Dirección General de Servicios Educativos del Ministerio de Educación y Cultura, se inicia este año la Nuclearización de Jardines en las zonas rurales y alejadas del radio urbano.

Esta estrategia implica la independi-



Un padre participando con los alumnos en una experiencia de Ciencias Naturales.

zación del nivel, por cuanto integra entre sí las salas que funcionaban anexas a escuelas primarias. Así se conformará una unidad pedagógica con una Dirección de Nivel Inicial de modalidad itinerante. Esto favorece el apoyo y el asesoramiento pedagógico-didáctico específico del nivel por parte del director a los docentes de Jardines quienes, hasta el momento, habían sentido esta carencia.

Además, la nuclearización implica la integración de los docentes para planificar y para ser capacitados según sus propias necesidades y demandas. También facilita la participación de la comunidad en la construcción de los proyectos educativos institucionales particulares y del núcleo, y permite un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles. Por otra parte, favorece la socialización de la información y la integración de alumnos de diferentes localidades, a través de experiencias educativas que amplían su conocimiento del medio, al desplazarse desde su entorno inmediato hacia una realidad próxima pero, a la vez, nueva y diferente.

Alguno núcleos integran a los *jardines itinerantes*, otra modalidad que atiende demandas temporarias de poblaciones dispersas o de escaso número de habitantes que no justifican la existencia de

localizaciones estables. En estos casos, las maestras itinerantes se trasladan a las distintas localidades realizando su tarea bajo condiciones muy desfavorables, fruto del aislamiento en que se encuentran. Al integrar un núcleo, tienen las posibilidades y las ventajas de esta nueva organización, conformando un equipo de trabajo con los docentes de los otros Jardines involucrados.

Se ha previsto la creación de 8 núcleos, los que se irán implementando paulatinamente, por cuanto la diversidad de realidades locales exige contextualizar la propuesta. Para ello, se trabaja sobre cada situación local con los actores involucrados en la experiencia.

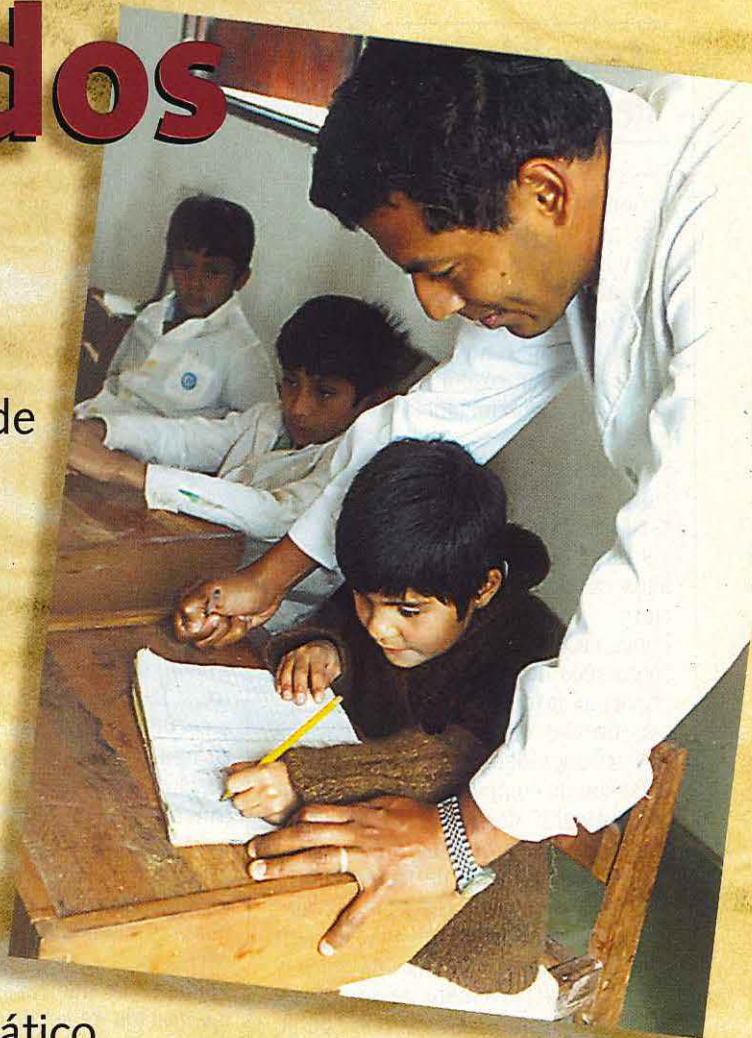
Hasta la fecha, la nuclearización está en marcha en cuatro Departamentos de la provincia.

Para lograr encaminar esta nueva forma de organización se concretaron jornadas de trabajo con las maestras jardineras, directivos y supervisores de los Niveles Inicial y EGB de cada zona, junto con los equipos técnicos de la Dirección General de Servicios Educativos. En ese contexto, analizaron las posibilidades y las dificultades, organizaron el nuevo núcleo y participaron en la elaboración del reglamento que enmarca el funcionamiento de la nuclearización. Con el trabajo conjunto quedó claro que la independización del Nivel Inicial no implica una ruptura con la EGB. Tanto la integración como la articulación entre niveles contribuirá a mejorar la oferta educativa, permitiendo a los alumnos transitar por la escolaridad sin cortes abruptos.

El trabajo de reflexión y construcción participativa realizado en cada zona se puede sintetizar en esta frase expresada por un maestro al finalizar uno de los encuentros: "Nos estamos despidiendo pero, al mismo tiempo, empezamos a conocernos para iniciar una nueva etapa y una manera diferente de ayudarnos." ♦

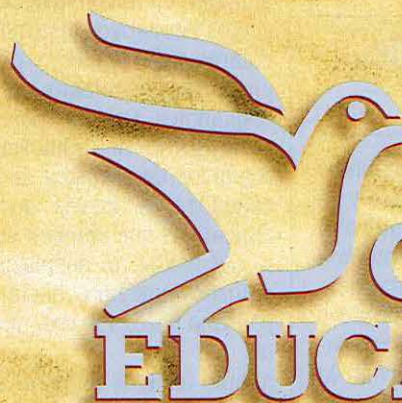
Mejor Educación para Todos

- 1960 nuevos edificios (erradicación de las escuelas rancho)
- Construcción de 2.747 salas de jardín
- Refacción de 2.746 escuelas
- Subsidios para equipamiento de 70.000 aulas
- 5.500.000 libros distribuidos
- Entrega de 7.500.000 cuadernos
- 64.000 docentes capacitados al año
- 5.600 computadoras (1.400 escuelas con gabinete informático instalado)



Estas son algunas de las metas cumplidas por el Plan Social Educativo en el período 1993-1995, a través de sus programas **Mejor Educación para todos** y **Mejoramiento de la Infraestructura Escolar**, con una inversión de **\$291.450.000**.

Que los alumnos aprendan más y que lo hagan en un ambiente agradable son nuestros principales objetivos. Trabajemos juntos para conseguirlo.



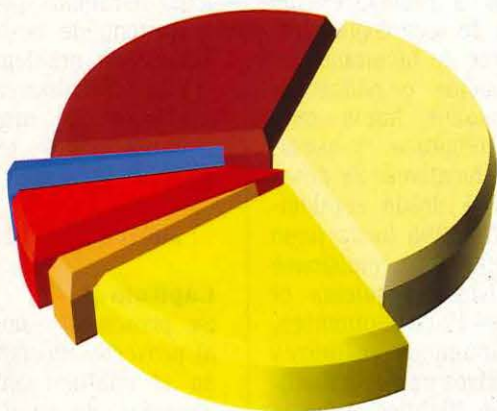
**PLAN
SOCIAL
EDUCATIVO**

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

DOCENTES DE NIVEL MEDIO: SU NIVEL EDUCATIVO

En el número anterior de **Zona Educativa** se presentaron los porcentajes correspondientes al nivel educativo y formación pedagógica de los docentes de Nivel Primario. En esta edición, siguiendo el mismo criterio, se publican los datos correspondientes a los docentes de Nivel Medio.

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



1,12 %	HASTA PRIMARIO
32,08 %	MEDIO
37,07 %	SUPERIOR NO UNIVERSITARIO
22,61 %	UNIVERSITARIO
1,89 %	POSGRADO
5,23 %	SIN INFORMACIÓN

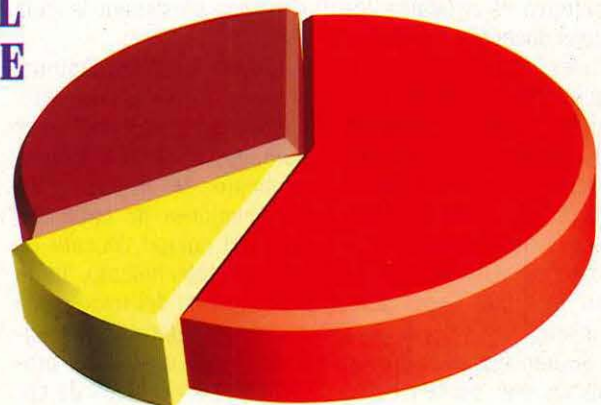
NOTAS

- * 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 completo.

Algo más del 60% de los docentes del Nivel Medio tiene estudios superiores completos (no universitarios o universitarios). El 32%, tiene estudios medios completos o superiores incompletos. Un poco más de la mitad (57,5%) de los docentes tiene formación pedagógica.

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

57,46 %	Con formación pedagógica
32,3 %	Sin formación pedagógica
11,17 %	Sin información



El plan editorial del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación continúa con la publicación de textos al servicio del profesional docente. Este mes se reseñan los
"Cuadernillos para la transformación, Hacia la escuela de la Ley 24.195".

CUADERNILLOS PARA LA TRANSFORMACIÓN, HACIA LA ESCUELA DE LA LEY 24.195; MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 1996.

Estos cuadernillos permiten abordar la aplicación de la Ley Federal de Educación a partir de la Resolución 41/95 del Consejo Federal, incluida en el texto. En ellos se desarrollan cada una de las seis líneas de acción que propone la resolución en forma de capítulos. Estas líneas de acción son: Gestión, Organización institu-

cional, Trabajo institucional de los alumnos, Aula flexible, Inclusión progresiva de los CBC y Procesos orgánicos de participación. El objetivo es ayudar a los equipos docentes a elaborar sus ideas y crear espacios para la reflexión. Estos cuadernillos se basan también en la Resolución 43/95 del Consejo Federal (su texto aparece en cada capítulo cuando resulta necesario). Si bien se confeccionó un único material para todos los niveles, esto no implica que se han ignorado las diferencias que existen entre ellos, sino que se atiende al proceso común de transfor-

mación de todas las instituciones educativas, que supone pasos similares en sus inicios.

Cada capítulo se divide en dos partes: Conceptualizaciones Básicas y Actividades. En la primera, se pueden encontrar reflexiones y análisis de conceptos básicos para la transformación junto con actividades para el trabajo en

equipo.

Sobre los márgenes del texto se incluyen preguntas y actividades que vinculan los conceptos analizados con la situación particular de cada escuela.

Al final de cada capítulo, aparece la segunda parte, donde hay actividades más pautadas que servirán como elemento de trabajo para las reuniones de capacitación del equipo docente de cada establecimiento. Tanto el desarrollo del texto como las recomendaciones permitirán a los directivos programar las acciones de capacitación en forma articulada.



Presentación de la serie

Cuadernillos para la transformación
Hacia la escuela de la Ley 24.195

NUOVA ESCUELA 1

TELEVISIÓN EDUCATIVA IBEROAMERICANA

JUEVES 19 - 11:40

Capítulo 1

Ofrece una consideración sobre el papel de las ideas preconcebidas en la solución de los problemas; analiza la evolución histórica de las estructuras y los materiales y su contribución a la resolución de diversos problemas; propone al profesorado un proyecto: diseño y construcción de un sistema de rampas; presenta el método de resolución técnica de problemas en el aula; y finaliza con una propuesta de organización del aula de tecnología.

Jueves 26 - 11:40

Capítulo 2

Se presentan soluciones al proyecto encomendado en el capítulo anterior: sistemas de rampas. A continuación, se tratan los siguientes contenidos: los puentes como sistemas que resuelven problemas técnicos; las poleas reductoras de velocidad para incorporar dicho operador al sistema de control eléctrico de sistemas técnicos; una nueva propuesta: diseñar y construir un sistema que permita salvar un río navegable; el análisis e identificación de problemas técnicos de la vida cotidiana como actividad didáctica y, por último, el uso de la pistola de pegamento termofusible y las normas de seguridad al respecto.

Televisión Educativa Iberoamericana

El Programa Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación del Ministerio de Educación y Cultura de España presenta el curso: "Del clavo al ordenador", que produce y emite la Televisión Educativa Iberoamericana. Su objetivo es profundizar en los contenidos didácticos más novedosos del área de Tecnología. El curso está dirigido a profesores del área de tecnología, profesores de facultades de educación o pedagogía orientados hacia esta área temática, y asesores educativos. Se desarrollará desde septiembre de 1996 hasta junio de 1997. Las emisiones previstas se inician el jueves 12 de septiembre, continuando en jueves sucesivos hasta su finalización. El taller se recibe a través del Satélite Hispasat 1A y en la Argentina el público en general puede acceder por cable a través de TVE (señal española al exterior). El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación está organizando la implementación de un sistema de cable de mayor acceso.

Calendario de Emisiones Septiembre

JUEVES 12 - 11:40

Presentación del Curso
Mesa Redonda en directo con la participación de responsables del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Zona Educativa pone este espacio a disposición de quienes deseen comunicar la realización de actividades relacionadas con el quehacer educativo.

Ahora, además de enviar la información por carta a:

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

pueden hacerlo a nuestro E-mail: zona@fausto.mcy.gov.ar

BECAS

■ La Confederación Suiza ofrece becas de especialización o perfeccionamiento a universitarios graduados. Las disciplinas artísticas no están comprendidas. El límite de edad es de 34 años y se debe tener conocimiento de alemán o francés. Los trámites deben realizarse en el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto de la República Argentina, Dirección de Asuntos Culturales, Arenales 761, 2o. piso, Buenos Aires, a los teléfonos: 311-9635/6. Para informes previos los postulantes pueden dirigirse a la Embajada de Suiza, Av. Santa Fe 846, piso 12, (1059) Buenos Aires, teléfono: 311-6491, de 9 a 12 hrs.

SEMINARIOS

■ El Centro de Comunicación Educativa La Crujía tiene abierta la inscripción para el Seminario de Perfeccionamiento "El Teatro en la Educación" coordinado por el Prof. Roberto Vega. Este espacio de encuentro está destinado a

docentes de todos los niveles, educadores no formales, teatristas, promotores culturales, agentes comunitarios, a fin de evaluar las prácticas de utilización del teatro en la educación. Se desarrollará los días martes de 18 a 21 hs. entre el 13 de agosto y el 29 de octubre. Informes e inscripción: Centro La Crujía, Tucumán 1993, Bs. As., de lunes a viernes de 11 a 19 hs. Teléfono y fax: 375-0376/0664.

CURSOS

■ La cátedra de Educación para la Salud perteneciente al Profesorado en Ciencias Biológicas que se dicta en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, de la Universidad Nacional de Córdoba desea difundir su curso a distancia sobre "Educa- ción y Salud", dirigido a docentes del tercer ciclo de la EGB y de la futura educación Polimodal. El curso se desarrolla en cuatro módulos: "El hombre y la salud", "Tabaquismo", "Alimentación" y "Mal de Chagas". No se cobra inscripción, sólo se abona el material. Para más información

escribir a: Cátedra Educa- ción para la Salud - Curso de Posgrado, Departamen- to de Enseñanza, Facultad de C. E. F. y Naturales, Av.

Vélez Sársfield 299, (5000) Córdoba. Para información telefónica llamar al (051) 610826, los días lunes y martes de 20 a 21 hs.

Concurso "Docente 2000"

Organizado por la **Bi- blioteca Nacional de Maestros**, el concurso tiene tres modali- dades:

1) Todos los sábados se sor- tearán ejemplares de nove- dades sobre educación entre los docentes que llamen al programa "Leer es un Placer" (de 18 a 19 hs. por Radio El Mundo AM 1070) al teléfono 999-5555.

2) Para los docentes de to- das las provincias:

Enviar una carta respon- diendo a las siguientes pre- guntas:

- ¿Cuáles son los principios organizadores de la Nueva Escuela?
- ¿Qué es el PTFD?

3) Para los docentes que vi- ven en Capital Federal o Conurbano

Claves para la búsqueda en base de datos de la Biblio- teca:

- Mencionar tres descrip- tores relacionados en la ba- se con el descriptor temáti-

co "Gestión Institucional".

- Mencionar dos títulos existentes en la base de da- tos bajo el descriptor "Aprendizaje lento".
- Mencione 5 títulos de libros que aparecen en la base de datos "Bibliografía Educativa" sobre temas transversales.

Requisitos:

La información enviada de- berá tener la acreditación de la escuela y/o institución donde ejerce sus funciones. En el sobre deberá decir:

Biblioteca Nacional de Maestros

Concurso "Docente 2000" N° 1

Pizzurno 933 (1020) Capital Federal

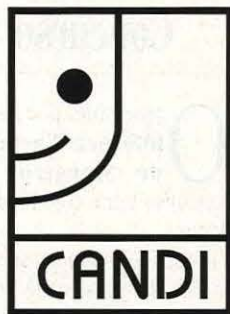
La modalidad será bimen- sual. Cada concurso se de- sarrollará desde el 15 de cada mes (junto con la pu- blicación de la revista) has- ta el día 10 del mes siguien- te. Se elegirán cinco sobres por mes, con la presencia de un escribano público.

Las instituciones interesadas en participar de los talleres de **"Introducción a las Técnicas de búsqueda de bibliotecas"** dirigidos a alumnos de 6to y 7mo grados y 1er y 2do año deben saber que los mismos se realizan en el ámbito de la Biblioteca Abraham Weiss e incluyen una introducción básica al manejo de Microsis (programa utilizado en bibliotecas informatizadas). La biblioteca se encuentra completamente informatizada y cuenta con una terminal de consulta pública de base de datos y CD-Rom. Comunicarse telefónicamente o por fax al: 831-6000.

El Ministerio de Educación y Ciencia de España, en colaboración con el Instituto de Cooperación Iberoamericana de la Agencia Española de Cooperación Internacional, viene concediendo anualmente ayudas para la realización de cursos dentro del Programa de Cooperación Educativa con Iberoamérica, dirigido a los profesionales de la educación en todos los países de latinoamérica. Este Ministerio ha dispuesto convocar a concurso público para la adjudicación de ayudas dentro del Programa de Cooperación Educativa con Iberoamérica. El programa se estructura en torno a los siguientes cursos: "Curso de alumnos con necesidades educativas especiales y su integración en los centros educativos ordinarios", "Curso de educación para personas adultas", "Curso sobre Formación Permanente del profesorado", "Curso de Supervisión Educativa", "Curso sobre Desarrollo Curricular", "Curso sobre las Nuevas Tecnologías de la Infor-

mación y la Comunicación". Para obtener más información, los postulantes deben comunicarse con los ministerios de sus respectivas jurisdicciones.

La Escuela de Educación Especial Part. Inc. N° 1281 "Candi" organiza dentro del marco de las **3ras. Jornadas sobre Distintos Niveles de Integración de las Personas con Discapacidad** el curso: "Propuestas para una Integración a la Escuela y al Aula Común". El mismo se realizará el sábado 14 de septiembre y cuenta con el auspicio del Servicio Provincial de Enseñanza Privada del Minis-



terio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe. Informes e inscripción: CANDI, Alem 636 - 2322 Sunchales, Prov. de Santa Fe. Teléfono: 0493 21999, fax: 0493 21914. Horarios: de 8 a 12 hs. y de 14 a 17 hs.

MISCELÁNEAS

La Cédula Regional de América latina de la Alianza Internacional de la Cooperación Escolar solicita a todas las escuelas (Inicial, Primario, Medio y/o Superior) que cuenten con cooperativas escolares integradas por alumnos, que envíen los siguientes datos: denominación y domi-

cilio de la escuela y la cooperativa, actividades que desarrolla, datos personales del director y del presidente, respectivamente, a la Secretaría de la Cédula: Gral. Paz 483 -(2421) Mor-

teros, Prov. de Córdoba o al teléfono: 0562-23979, fax: 0562-22316, para integrarlos a la base de datos que se está construyendo con el fin de comunicarse y compartir proyectos.

EN CAMPAÑA POR LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE

Durante el mes de septiembre de 1996 el Programa Nacional por los Derechos del Niño y del Adolescente impulsará una campaña educativa y comunicacional en los establecimientos escolares de Nivel Inicial, Primario y Medio.

Para la realización de esta actividad, los docentes dispondrán de una cartilla con orientación metodológica y recursos didácticos.

La campaña se realiza por segunda vez en nuestro país y es de alcance masivo. Se prevé una edición de 200.000 ejemplares que se distribuirán por correo a los establecimientos.

Con el fin de acentuar el impacto comunicacional, se espera que se utilice el material en forma simultánea durante la última semana de septiembre. Pero dado que la formación en Derechos del Niño es una tarea cotidiana enmarcada en la aplicación del eje Formación ética ciudadana, los docentes podrán seguir haciendo uso de la cartilla el resto del año. La acción se promueve conjuntamente con el organismo internacional Radda Barnen, entidad

sueca que trabaja en favor de la infancia promoviendo campañas similares en el resto de América latina, y la Asociación por los Derechos de la Infancia, organización no gubernamental que desarrolla acciones juntamente con el Ministerio a través del Programa Nacional por los Derechos del Niño y del Adolescente.

Los ejes temáticos que se abordarán son:

- 1- Tengo derecho a no ser discriminado.
- 2- Tengo derecho a un mundo menos violento.
- 3- Tengo derecho a recibir y dar protección.
- 4- Tengo derecho a construir una sociedad solidaria.
- 5- Soy chico y como toda persona tengo derechos.



Y en septiembre...

Especial

"EDUCACIÓN TECNOLÓGICA"

Tecnología en el Nivel Inicial

Tecnología en EGB

**Tecnología en la Formación General de
Fundamento**

Cómo enseñar tecnología

Museos Interactivos

Libros de tecnología

A d e m á s

**Reportajes a María Antonia Gallart, una de las
mayores especialistas en Educación y Trabajo y a
María de Ibarrola, hablando sobre la experiencia
mexicana de enseñanza de tecnología.**

**Seguimos analizando las resoluciones 41 y 43
y las distintas modalidades del Polimodal.**

ZONA

Busque el
próximo
número de
Zona Educativa
y encuentre lo
que necesita

E D U C A T I V A

Por los Derechos de los Niños y los Adolescentes

CAMPAÑA NACIONAL EDUCATIVA
ARGENTINA 1996

Tenemos derecho
a tener derechos.



MINISTERIO DE
CULTURA Y EDUCACION
DE LA NACION



OFICINA RÁDDA BARNEN
PARA AMÉRICA DEL SUR



Durante el mes de septiembre de 1996 se distribuirán en los establecimientos escolares 200.000 cuadernillos de actividades, como parte de la segunda campaña nacional por los derechos del niño y el adolescente.



Programa Nacional
Derechos del Niño
y del Adolescente