

Sr. Director:
Zona Educativa es importante
¡Compártala con otros docentes!

ZONA

E D U C A T I V A

Año 1 - Nº 8

República Argentina

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación



SENTIMIENTOS

COMUNIDAD

FAMILIA

IDENTIDAD

DEMOCRACIA

SALUD

RAZÓN



**DIFERENCIAS
ENTRE
ACREDITACIÓN,
PROMOCIÓN Y
CALIFICACIÓN**



COMUNICACIÓN

IMAGINACIÓN

CULTURA

JUSTICIA

COSTUMBRES

CONSTITUCIÓN

RESPONSABILIDAD

PAZ



REPORTAJES

**ANA MARÍA
KAUFMAN**

**ALFREDO
VAN
GELDEREN**



DIVERSIDAD

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA





Para empezar a trabajar en el aula.

Para reflexionar sobre los nuevos contenidos.

Para seleccionar actividades.

Para evaluar los resultados.

Para esperar los diseños curriculares.

Ya salieron...

LOS CBC EN LA ESCUELA



Una propuesta de lectura de los Contenidos Básicos Comunes de Inicial y de 1er y 2do ciclos de EGB.

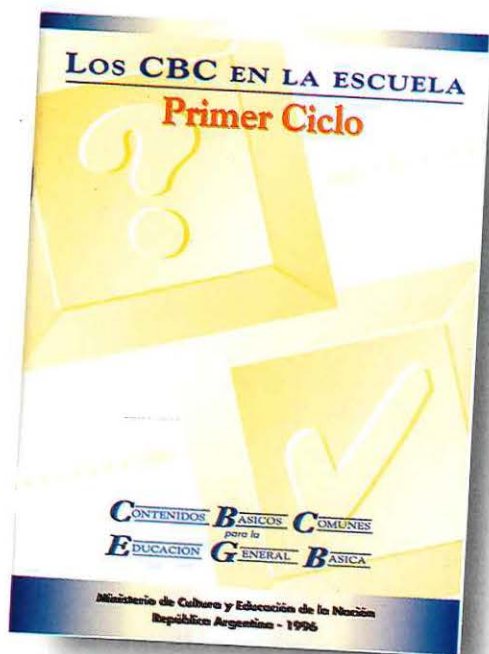
En su escuela tienen que estar, consúltelos

Sr/a Director/a:

Si su escuela no los recibió, solicítelos a la Unidad de Publicaciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Pizzurno 935, 4° piso, (1020) Buenos Aires.

E-mail: public@mndgpp.gov.ar



ESCUELAS DEMOCRÁTICAS, ALUMNOS PARTICIPATIVOS

INDICE

3	Editorial
4	Correo
6	Preguntas y respuestas
7	Noticias
	<i>Educación Inicial</i>
8	Jardín de infantes para todos
	<i>EGB</i>
10	El trabajo institucional de los alumnos
12	Procesos orgánicos de participación
16	Los desafíos de la EGB3
	<i>Educación Polimodal</i>
18	Modalidad Ciencias Naturales, Salud y Ambiente
	<i>Nota de tapa</i>
20	La formación ética y ciudadana en la escuela
	<i>Reportajes</i>
26	Ana María Kaufman
29	Alfredo van Gelderen
	<i>Qué y cómo enseñamos</i>
32	Cómo seleccionar los mejores contenidos
	<i>La educación en el mundo</i>
35	Aprendizaje para todos
	<i>Innovaciones educativas</i>
38	El nivel medio se abre camino
	<i>Diseño curricular</i>
40	Diferencias entre acreditación, promoción y certificación
	<i>Modalidades de trabajo</i>
42	El trabajo en equipo
	<i>Círculo E</i>
44	Maestros de maestros
	<i>En pocas palabras</i>
46	El crédito fiscal
47	Zona estadística
48	Libros
49	Zona de servicios

La posibilidad de ir construyendo cada día una sociedad mejor se vincula fuertemente con las prácticas escolares. La formación de ciudadanos responsables, participativos y críticos es una de las funciones esenciales de la escuela y está en la base de la consolidación del sistema democrático en nuestro país. Hemos recuperado la democracia como régimen de gobierno. Todavía nos queda mucho por hacer para que ese régimen se asiente sobre una cultura democrática sólida.

La promoción de la solidaridad, la paz, la justicia y la defensa de los derechos humanos, constituyen compromisos que nuestros alumnos deben asumir crecientemente junto a sus docentes. Los contenidos vinculados con el área de Formación Ética y Ciudadana proponen una actividad reflexiva, respetuosa y crítica de los valores socialmente aceptados y el acceso de los alumnos a conocimientos, al desarrollo de prácticas y actitudes, que les permitan lograr un pensamiento autónomo y creativo.



Esto es difícil de lograr sin una escuela donde se viva y se practique la democracia, se respeten las diferencias, se promueva el cuidado del otro y se conforme un ambiente caracterizado por la solidaridad y la responsabilidad. En este sentido, la coherencia entre lo que decimos y hacemos favorecerá, sin duda, que los alumnos adquieran actitudes de compromiso con los valores propuestos.

Los límites claros y conocidos, el diálogo, la resolución pacífica de los conflictos y la existencia concreta de espacios de concertación y mediación, constituyen metodologías absolutamente necesarias para la convivencia democrática en la vida escolar. Hoy, transitando un proceso profundo de transformación de la educación, la Formación Ética y Ciudadana nos ayudará a formar jóvenes protagonistas de una sociedad cada día más integrada, tolerante, respetuosa y solidaria. ♦



Lic. Susana Decibe
Ministra de Cultura
y Educación de la Nación

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 PISO

(1020) BUENOS AIRES

REVISTA

"ZONA EDUCATIVA"

AÑO 1 - NÚMERO 8

OCTUBRE 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:

360.000 EJEMPLARES



De mi mayor considera-
ción:

(...) Ingresé como maestro del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBA) este año en Cusi-Cusi, Depto. de Santa Catalina, Pcia. de Jujuy, y es la primera vez que en esta localidad se da este tipo de escuela para la terminalidad del nivel primario para adultos. La mayor parte de la población no tiene su estudio primario completo, algunos asistieron a la escuela, pero no completaron sus estudios primarios. Por eso mi objetivo es ofrecer mejores condiciones de la vida cotidiana y en particular en el mundo del trabajo.

La localidad de Cusi-Cusi se encuentra ubicada en el extremo noroeste de la provincia de Jujuy, en plena puna, a una distancia de 400 km., de la ciudad de San Salvador. Se accede por la ruta provincial N° 85.

(...) Sabiendo que su solidaridad es para con todos los habitantes en cuanto a la educación que tanta falta nos hace, aun no teniendo los habitantes una buena información ni lecto-escritura, están defendiendo nuestra celeste y blanca en este rincón norte de nuestra Patria.

Sin otro particular, aprovecho la ocasión para saludarlos atentamente.

Florentino Llampa

Abra Pampa

Prov. de Jujuy



Revista Zona Educativa: En nuestra provincia (Santa Fe) existe desde el año 1995 un proyecto propuesto desde el Ministerio de

Cultura y Educación para la capacitación docente, que se puede llevar a cabo desde las mismas escuelas, en horario de trabajo. Nosotros participamos en él desde diversos lugares, y a partir de un análisis de la situación, es que proponemos un modelo alternativo para llevar adelante la propuesta.

(...) La mayoría de las propuestas de capacitación y perfeccionamiento docente se basan en una oferta asentada en un modelo tecnocrático: cursos, técnicas, recetas para operar en el aula. Pensar que el docente se "forma" o se "actualiza" adquiriendo nuevas teorías pedagógicas es una ilusión. Sólo conseguirá adosar ideas ajenas.

(...) Creemos que para lograr un cambio, debemos trabajar desde un modelo de formación situacional, institucional, grupal y centrado en el análisis de la propia práctica, que per-

mita rever las matrices de aprendizaje, indagar en las propias historias e instituciones a la luz de la teoría, para emprender una relación dialéctica con el conocimiento científico y socialmente relevante, y al mismo tiempo, con los propios saberes.

(...) La propuesta se deberá estructurar a través de encuentros presenciales cuyos postulados metodológicos deberán ser: la articulación entre lo intelectual y lo vivencial y la producción colectiva del conocimiento.

Saludan atentamente

Claudia R. Ortega
Carlos A. Acebal
Rufino
Prov. de Santa Fe



Señores de Zona Educativa:

(...) He tenido la oportunidad de leer la Revista N° 4 y me ha parecido sumamente interesante para que pueda ser conocida por el personal del establecimiento a mi cargo.

En estos momentos de transformación educativa debemos fundamentarnos para que podamos aportar nuestro esfuerzo comprometido en esta hora decisi-

va para dar una orientación acorde a nuestro tiempo a la misión de educadores que nos corresponde.

El establecimiento al que pertenezco depende de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la provincia de Buenos Aires y se denomina Centro Educativo Complementario N° 1 de esta ciudad. Nuestro objetivo primordial es, como su nombre lo indica, complementar la acción que ejercen el hogar y la escuela. Si bien el último fin es darle al niño la oportunidad para que alcance el máximo desarrollo de potencialidad para que se integre en forma armónica, debemos procurar un acompañamiento del educando con actividades que difieren de las que realizan en la escuela en cuanto a su forma pero no a su contenido.

Los niños que recibimos oscilan entre los tres y los catorce años, en horario contrario al de la escuela de origen. Además de tareas complementarias de apoyo, realizan tareas específicas tales como huerta, manualidades, talleres de reciclado de papel y otras. Asimismo, brindamos servicios de desayuno, almuerzo y merienda.

Actualmente contamos con una población cliente de trescientos treinta y tres niños. El equipo docente está integrado por un director, un vicedirector, un secretario, un orientador social, tres preceptores titulares y dos excedentes y

diez maestros especializados.

Lidia Rabellino
Capitán Sarmiento
Provincia de Buenos Aires



A los miembros del staff de Zona Educativa:

Tengo el agrado de dirigirme a ustedes con un fin primordial que es el de felicitarlos por la información y material que a través de la revista ponen a nuestra disposición pudiendo así esclarecer temas, y otras veces ser participantes activos actualizados de la transformación.

Les comunico brevemente que soy docente de EGB en la ciudad de Pergamino y que a su vez concuro los días sábado a un instituto de formación docente de esa ciudad donde curso el magisterio especializado en la educación de adultos (carrera que he elegido con el corazón) y leyendo un número de Zona Educativa, precisamente el de mayo de 1996 encontré un artículo sobre la educación de adultos que fotocopié y llevé a clase; fue así que trabajamos en base a ese material.

Marcela Caciorgna
Pergamino
Prov. de Buenos Aires



AGRADECIMIENTOS

Pascual Sarli (Concordia, Prov. de Entre Ríos), Stella Maris Delamer (Huangan-Có, Prov. del Neuquén), Ricardo Duce (Gral. Ramírez, Prov. de Entre Ríos), Beatriz Leticia Arribas (La Caleña, Prov. de Córdoba), Biblioteca Popular "Pbro. Guillermo Avila Vázquez" (Río Primero, Prov. de Córdoba), Marcela Ábalos (Prov. de Santiago del Estero), Margarita Serafini (Florencio Varela, Prov. de Buenos Aires), Dirección Provincial de Formación y Capacitación Docente Continua, Cabecera Red Federal (Prov. del Neuquén), Ana María Rudeña y Amparo Castro (Olavarría, Prov. de Buenos Aires), Prof. Edith A. Kirigin de Berlín (Gral. San Martín, Prov. de Mendoza), Beatriz Elena Alderete (Puesto de Uncos, Prov. de Tucumán), Agreración Docente Provincial, CTRA (Prov. de Salta), María I. Rius de Aguilera (Tinogasta, Prov. de Catamarca), entre otros.



P: Sabemos que en algunos establecimientos existe una nueva manera de estructurar los recreos; no hacen hora didáctica de 45 minutos, sino que salen al recreo en cuanto terminan un tema que están dando. Nuestro planteo es el siguiente: los niños salen al recreo en cuanto terminan el tema del proceso enseñanza-aprendizaje sin que suene el timbre, ¿a dónde van?, ¿tienen espacios limitados?, ¿cómo se organizan los recreos: por ciclos o por grados?

Al tener recreos en distintos horarios, ¿no afecta la atención de los alumnos que están en el salón?; estos recreos ¿son horarios fijos o son bloques de distintos horarios?, ¿cuántos minutos abarca cada descanso?, ¿cuántos descansos tienen en un día de clase?, ¿no influye en la integración con los demás chicos?

*Establecimiento EGB N° 384,
Quitilipi, Prov. del Chaco*

R: En el momento en que se decide descansar, los chicos salen al patio. Algunas escuelas tienen dos patios. En ese caso se distribuyen los cursos en ambos.

Los recreos no se organizan por ciclo o por grado: simplemente cada grado lo realiza en el momento indicado, evitando interrumpir el proceso de aprendizaje.

Como los grupos salen al patio en diferentes momentos, el ruido no es tan intenso como el que se produce cuando toda la escuela está en recreo.

Los descansos no son en horario fijo; se llevan a cabo cuando el docente lo considera oportuno. En algunos casos, los alumnos acuerdan con su

Esta sección destinada a abrir un espacio para el diálogo es cada vez más requerida. Intenta dar respuesta a cada una de las dudas e inquietudes que docentes de todo el país manifiestan a través de sus cartas. Para poder hacerlo con mayor rapidez es necesario que las preguntas estén redactadas claramente y apunten a un tema en particular. La correspondencia debe enviarse a:

**Revista
"Zona Educativa"
Pizurno 935
4° piso
(1020) Capital Federal**

*o a nuestro E-mail:
zona@fausto.mcy.gov.ar*

maestro el momento en que tomarán el descanso.

Generalmente se realizan dos recreos de 15 minutos. Si el grupo está desarrollando una actividad para la que se necesita más tiempo, y el nivel de motivación de los alumnos sigue siendo alto, entonces se implementa un solo recreo, de media hora.

La integración de los alumnos no se da solamente por compartir un recreo. Existen tiempos institucionales que constituyen un espacio organizado sistemáticamente para favorecer aprendizajes a través de la interacción entre alumnos de diferentes cursos. En estos tiempos se realizan diversas actividades, como por ejemplo, campañas ecológicas, hora de lectura a cargo de alumnos de grados superiores destinados a los alumnos más pequeños, talleres de radio, etc. Además se organizan diferentes comisiones: de eventos escolares, de campamentos y salidas didácticas, de presupuesto para diversas actividades, etc.

P: ¿De qué manera el docente puede capacitarse sin que ello le implique gastos que en estos momentos, sumando el gran problema que afecta al campo, no puede afrontar?

Amelia Dallavía de Bocelli, Bahía Blanca, Prov. de Buenos Aires

R: La capacitación que se ofrece a través de la Red Federal de Formación Docente Continua es gratuita. Además se suministran al docente los materiales y bibliografía requeridos para el cursado. La oferta se localiza en sedes próximas a los lugares de trabajo y de no ser así, se le pagan al cursante los gastos de traslado. Para mayores detalles, dirigirse a la Cabecera Provincial de la Red de Formación Docente Continua: calle 13 entre 56 y 57 - La Plata - Tel. (021) 215538 o a la línea de Información al Docente 0-800-33233. ♦

INICIAL Y EGB

PREPARANDO LOS DISEÑOS

Entre el 9 y el 21 de septiembre pasado se realizó en el complejo del Sindicato de Luz y Fuerza de la ciudad de Villa Giardino, Córdoba, una nueva reunión del Seminario Federal para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles. Esta cuarta reunión tuvo como principal actividad el avance del borrador del diseño curricular de cada provincia, el que contiene una propuesta de contenidos y su organización, la definición del proyecto pedagógico didáctico y el encuadre institucional para el Nivel Inicial, EGB1 y EGB2.

Para esto, más de 300 educadores, entre los que ha-

bía especialistas, docentes y funcionarios de todos los ministerios de Educación del país, trabajaron en comisiones de trabajo por temas, y asistieron a las conferencias presentadas por profesionales de nuestro país y del extranjero. Se crearon, además, espacios de trabajo jurisdiccional o de grupos de cada provincia y espacios para consultas bibliográficas a especialistas y a consultores de las jurisdicciones y de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Por otra parte, durante el seminario se inició la discusión de las alternativas de organización institucional y curricular del Tercer Ciclo de la EGB. ♦



OLIMPIADAS DE QUÍMICA

MEDALLAS PARA ARGENTINA

Tras hacerse acreedores de una medalla de oro, una de plata y dos de bronce en la última Olimpiada Internacional de Química realizada el pasado mes de julio en Moscú, los integrantes del equipo argentino acaban de partir ahora a la 2da Olimpiada Iberoamericana que se realiza en la ciudad de México. Mientras tanto continúa preparándose el próximo Certamen Nacional (6to OAO) que se realizará el

6, 7 y 8 de noviembre. Para participar en cualquiera de las actividades relacionadas con Olimpiadas de Química contactarse con: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Olimpiada Argentina de Química, Pabellón II, 1er piso, Ciudad Universitaria (1428) Buenos Aires. Vía fax al (01) 782-0529/0620 y vía E-mail a: nudelman@quimor.qo.fcen.uba.ar. ♦



Pablo Barrios, Sebastián Klinke, Rodrigo Zapata Zorza, Andrés Zelcer, Norma Nudelman y Alberto Chini integrantes del equipo argentino ganador en las Olimpiadas Internacionales de Química en Moscú.

CAPACITACIÓN POR TV

Desde mediados de septiembre por CableSaber y Cablevisión Satelital se emite el programa "Transformación Empresarial". Se trata de un programa de capaci-

tación televisiva para la Pequeña y Mediana Empresa realizado por la Fundación Educación y Trabajo, la Unión Industrial Argentina, Cable Saber y Cablevisión, auspiciado por

el INET y el Ministerio de Cultura y Educación.

La serie saldrá al aire todos los martes, jueves y domingos a las 11:30, 17:00 y 20:30 hasta diciembre.

JARDÍN DE INFANTES PARA TODOS

Los chicos marginados por su condición social tuvieron que padecer un sistema poco comprensivo de sus necesidades, ya desde su ingreso en el jardín de infantes. Ahora, con los profundos cambios introducidos en el Nivel Inicial, sintetizados en la incorporación de este nivel a la enseñanza obligatoria y al diseño de los CBC que tienen en cuenta la importancia de una formación integral, se apunta a terminar con las desigualdades efectivas resultantes del anterior sistema educativo.

Muchos estudios realizados sobre la Educación Inicial han demostrado que concurrir al jardín de infantes dejó de ser una característica exclusiva de los chicos de clase media, y también que en los sectores pobres de la sociedad existe cada vez un interés más creciente por enviar a los niños al jardín. Pero ampliar el acceso de sectores sociales marginados no es una solución mágica y suficiente de por sí. El sistema educativo estaba estructurado hasta ahora de tal manera que daba menos cantidad y menos calidad de educación a los más pobres. Es reconocido que tanto el proceso de construcción de la lecto-escritura como la génesis de las operaciones matemáticas, comienzan mucho antes de los seis años, precisamente en las edades comprendi-

das por el Nivel Inicial. Teniendo en cuenta estas comprobaciones, el hecho de concurrir o no concurrir a la escuela a los cinco años o antes, establece diferencias en el acceso al conocimiento.

En el anterior sistema de educación preescolar el primer obstáculo con que se encontraban los pequeños en general, y los niños y niñas de menores recursos en particular, era la no obligatoriedad. Su asistencia al jardín de infantes dependía en la mayor parte de los casos, del interés o de la necesidad de los padres por enviarlos.

Así planteado, el jardín de infantes carecía desde lo legal y lo administrativo de un status organizativo definido y sufría históricamente una confusión en su definición que se disputaba entre las áreas de bienestar social y educación. Además se utilizaba una metodología de trabajo



a partir de objetivos, de actividades o de recursos, pero nunca de contenidos (ver **Zona Educativa** N° 5)

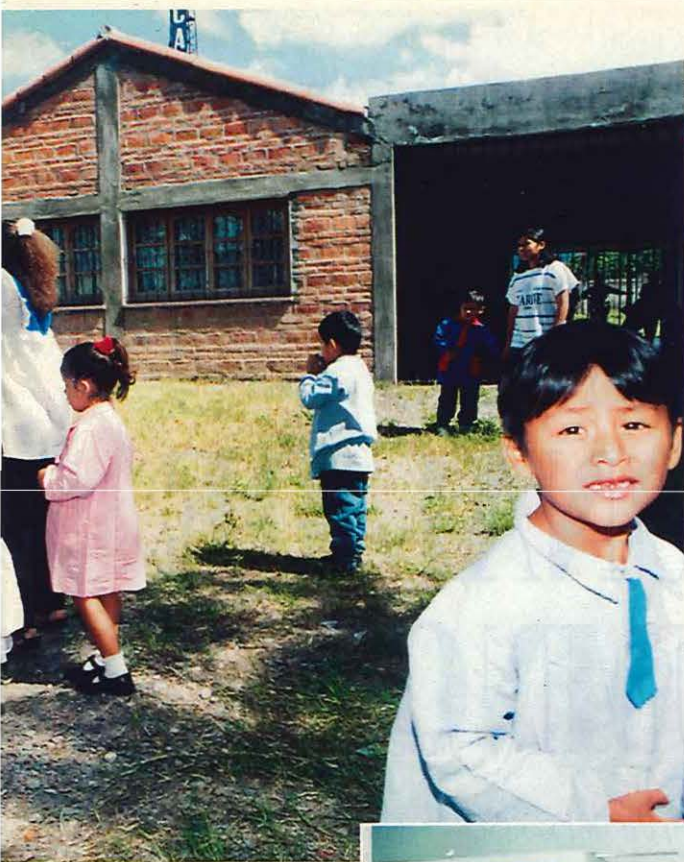
Cómo salvar las diferencias

La reforma educativa puesta en marcha a partir de la Ley Federal de Educación contempla al Nivel Inicial como un espacio que garantiza el desarrollo y crecimiento de los niños, a la vez que tiende a democratizar las posibilidades de acceso a la escuela primaria.

Con las modificaciones introducidas en el sistema educativo para este nivel, se produjeron cambios medulares que tienden a resolver los problemas de acceso a la educación de los sectores más marginados.

Para esto se ha incorporado el Nivel Inicial a la enseñanza obligatoria, eliminando de este modo una de las mayores causas de diferenciación en el momento de ingreso en la escuela primaria, como son el ingreso tardío en primer grado y las desigualdades de nivel entre los chicos preescolarizados y no preescolarizados.

La inclusión del Nivel Inicial a la enseñanza obligatoria consigue evitar la entrada tardía de los niños. Sin embargo, es necesario estar alertas.



laridades de un chico con problemas de aprendizaje o conducta.

El compromiso educativo

La inclusión de los CBC (Contenidos Básicos Comunes) al nivel inicial tiene que incrementar las posibilidades de éxito de los objetivos de aprendizaje pautados. También tendría que incidir en la reducción de la tasa de

deserción escolar, dado que un alto porcentaje de ésta se da en los niños que ingresan en forma tardía en la escuela primaria y en los que no realizan la etapa preescolar. Los CBC diseñados para el Nivel Inicial incluyen contenidos educativos como Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología, Lengua, Expresión Corporal, Plástica y Música y Educación Física, que abren el camino a temas que luego tendrán desarrollo en la EGB. Por primera vez, los contenidos conceptuales -que abarcan hechos, ideas, secuencias y principios-, los procedimentales -que incluyen técnicas, habilidades y destrezas- y los actitudinales -que comprenden los valores y las normas-, se transforman en contenidos escolares que a través del incentivo del juego logran conectar los saberes de los niños con la realidad que los rodea.

Investigaciones realizadas señalan que existen dos motivos principales por los cuales los niños ingresan en primer grado con más de seis años: por una decisión familiar de retener al chico en el hogar por más tiempo de lo debido, o a través de decisiones que se toman dentro mismo del sistema educativo. En este último caso, suele suceder que características propias y diferentes de los procesos madurativos de los niños de sectores populares son tomadas como inmadurez de los pequeños para ingresar en primer grado, reteniéndolos por más tiempo en el jardín de infantes. En cualquiera de estas dos situaciones, el fracaso tiende a ser explicado por las condiciones socioeconómicas y culturales de la familia o por las particu-



Esta reforma fundamental permite cumplir con el objetivo de transformar el sistema educativo en una herramienta igualadora para los sectores sociales más postergados, ya que la inclusión del Nivel Inicial a la educación obligatoria, acompañada de contenidos que garanticen el futuro desempeño de los niños en la EGB, amplían en gran escala las posibilidades de éxito de finalización de las tres etapas obligatorias de la Educación General Básica y de la futura realización e inserción de los niños en el mundo del trabajo y la vida social, porque de nada servirán los cambios estructurales en el ámbito de la educación si no se apunta a darle, por fin, más a los que tienen menos. ♦

EL TRABAJO INSTITUCIONAL DE LOS ALUMNOS

Continuamos con el análisis de la resolución 41/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación. En este caso nos ocupamos del trabajo institucional de los alumnos que implica la organización de equipos de trabajo para encargarse de tareas relacionadas con contenidos curriculares, la administración, la convivencia, la organización de eventos y otros temas similares dentro de la escuela.



Entre los seis puntos que plantea la Resolución 41/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación para la reorganización institucional, se encuentra el trabajo institucional de los alumnos. Allí se 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.*

Esta propuesta tiene sus razones no sólo a nivel organizativo sino también a nivel pedagógico, ya que el trabajo institucional ofrece una posibilidad para el desarrollo de competencias concretas y para el logro de pertenencia y responsabilidad de los alumnos en su propia escuela.

La centralidad de los alumnos en los procesos pedagógicos se declama frecuentemente, pero casi nunca se traduce en indicadores concretos de que la escuela se interesa por la voz y las acciones de los alumnos, desde los inicios de la escolaridad. Tradicionalmente, la escuela "piensa en los chicos" y "trabaja por los chicos" con las mejores intenciones. ¿No se podría pasar a una escuela que sea también "de" los chicos? ¿De qué manera ellos podrían hacerse cargo de responsabilidades que hoy asumen sólo los miembros adultos de la comunidad escolar? En esa dirección se encaminarán los trabajos institucionales que propone esta resolución.

¿Por qué debería hacerse?

La renovación curricular del sistema educativo asume la enseñanza para la formación de competencias, entendidas como herramientas del saber, del saber-ser y del saber-hacer. No educamos solamente para conocer y comprender, sino para operar con esos conocimientos en la transformación de la realidad. En consecuencia, lejos estamos de edu-

car solamente para la adaptación; debemos superar incluso el postulado de educar pensadores críticos: el desafío actual es *educar transformadores críticos de la realidad* en todos sus aspectos. En esa dirección, se torna imprescindible formular propuestas concretas para que los alumnos se hagan responsables de algunos aspectos de la tarea institucional, para gestionarlos por sí mismos, desde los primeros años, acorde con las potencialidades evolutivas de cada etapa, como parte del proceso de aprendizaje.

¿Qué podrían hacer?

El primer espacio laboral para los chicos debe ser la misma escuela. Ejemplos:

* *Formular proyectos y gestionarlos:* participando en equipos de trabajo, buscando respuesta a problemas puntuales de la institución escolar o de la comunidad cercana, seleccionando las mejores ideas del conjunto de las propuestas, etc.

* *"Aprender a aprender":* puede ser profundizado y enriquecido con el "aprender a enseñar". Incluimos aquí la colaboración en tareas docentes de los estudiantes avanzados, la integración de aquellos saberes en los que algunos alumnos a veces saben más que el docente mismo (por ejemplo, el manejo de computadoras, el ingreso a redes o tareas agrícolas con las que el docente no está familiarizado, etc.), la posibilidad de que los grupos mayores acompañen los aprendizajes de los más chicos, etc.

* *Administrar la misma escuela:* ¿por qué no podrían los alumnos hacerse cargo de tomar lista y llevar las estadísticas escolares?, ¿o gestionar la biblioteca? ¿qué impedimento hay para que sean ellos los encargados de solicitar una visita o de agradecer una donación? Se trata de tareas que no estarán a cargo de los más pequeños -aunque podrán colaborar- que luego se realizarán grupalmente y con la asistencia de un adulto, con una gradua-

ción creciente en la búsqueda de mayor autonomía.

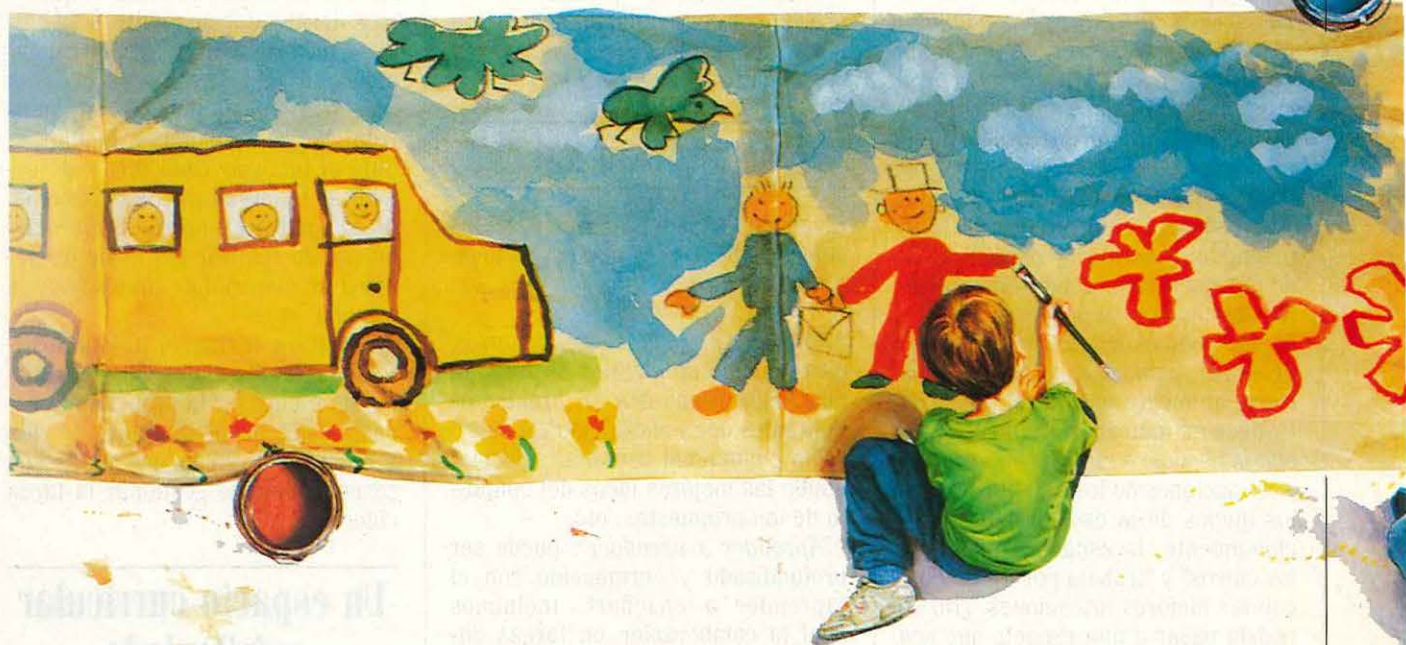
* *Mantenimiento y limpieza de los ámbitos de trabajo:* se trata de saberes y quehaceres frecuentemente desdeñados por la escuela, pero que encierran una enorme potencialidad educativa, si es que queremos lograr mayor apropiación de los espacios y los objetos de trabajo, si buscamos incidir en las prácticas de consumo infantil, si queremos desarrollar una cultura de cuidado hacia el entorno y de responsabilidad en la gestión de la tarea colectiva. Podría haber encargados rotativos de ordenar y limpiar el aula al finalizar cada turno, de organizar y actualizar las carteleras, de ordenar los materiales en el armario, de realizar las listas de pedidos de material de limpieza de la escuela, etc.

En síntesis, incluir el trabajo institucional de los alumnos es una forma de recuperar la utopía de la escuela como pequeña unidad de vida y de trabajo, en la que todos son responsables de gestionar la tarea colectiva.

Un espacio curricular privilegiado

Sin embargo, no se trata de "agregar" estos trabajos como un apéndice de lo que es "estrictamente escolar", sino de incluir este saber-hacer dentro de la inclusión curricular. Se trata preponderantemente de dar un espacio propio a los contenidos procedimentales y actitudinales vinculados con todas las áreas del currículo escolar. Se trata de competencias que pueden ser enseñadas, aprendidas y evaluadas. Por este motivo, considerarlas un "apéndice" de la tarea sería desvirtuar totalmente su significatividad y vaciarlas de contenido. El desafío es, por el contrario, *encaminar buena parte de los contenidos de enseñanza hacia actividades de operación y transformación de la realidad*, que es el sentido último de la educación que nos proponemos. ♦

PROCESOS ORGÁNICOS DE PARTICIPACIÓN



Aumentar la participación es una de las preocupaciones básicas de la ley 24.195. En varios de sus capítulos se hace referencia a la participación en distintos niveles como un derecho de los padres, los alumnos, el personal docente, no docente y toda la comunidad.

Se abre entonces un campo significativo en cuanto a los niveles de participación posibles. Diseñar los marcos orgánicos de participación será una tarea que deberán encarar los equipos de trabajo de cada establecimiento, teniendo en cuenta las características de su institución y las de sus alumnos. Es posible y necesario que las prácticas participativas comiencen en el Nivel Inicial y continúen a través de toda la formación,

Dedicamos la segunda nota de esta sección al análisis de la resolución 41 del Consejo Federal.

Se incluye una profundización de dos puntos fundamentales de la reorganización institucional: los procesos orgánicos de participación y la inclusión progresiva de los CBC.

con las restricciones y posibilidades lógicas que impone el desarrollo evolutivo de los alumnos.

¿Qué es participar?

En la escuela "tradicional" *participar* ha significado aceptar tareas asignadas por otros, colaborar en las obras en ejecución, es decir, una participación casi simbólica. *Aprender a participar* significa, en cambio, compartir con los otros un largo recorrido: redefinir los problemas, descubrir las necesidades o efectuar el diagnóstico; fijar objetivos compartidos; organizar las tareas de ejecución; evaluar y ajustar teniendo en cuenta que las decisiones serán tomadas a partir del consenso o del apoyo de la mayoría. Para que estas



decisiones signifiquen un aprendizaje responsable es necesario que todos cuenten con la información disponible, un tiempo suficiente de reflexión y discusión, y los mecanismos democráticos que faciliten que cada uno sea tenido en cuenta. Este proceso de aprendizaje es indispensable tanto para los adultos de la comunidad, que redefinirán en qué consiste la tarea de protección y educación de los niños, como para éstos, cuyo proceso de aprender a participar será inherente a todas las actividades que realicen en el ámbito escolar. Una de éstas será la construcción de las normas, los deberes y los derechos que harán posible una mejor convivencia escolar. Es posible distinguir diferentes niveles de participación que es necesario relacionar con las competencias específicas de las personas que están participando, sus roles en la institución y el tipo de tarea en que se hallan involucrados. Asimismo, hay decisiones en las que no se participa porque son resorte de las autoridades superiores.

Participación en la información: los involucrados son informados de las decisiones que se han tomado. Participan en la implementación de lo que otros han decidido.

Participación en la consulta: los involucrados son informados de

INCLUSIÓN PROGRESIVA DE LOS CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES

A lo largo de estos ocho números de **Zona Educativa** se ha hablado extensamente sobre uno de los aspectos más importantes que propone la resolución 41 del Consejo Federal: los CBC y su progresiva inclusión en la escuela.

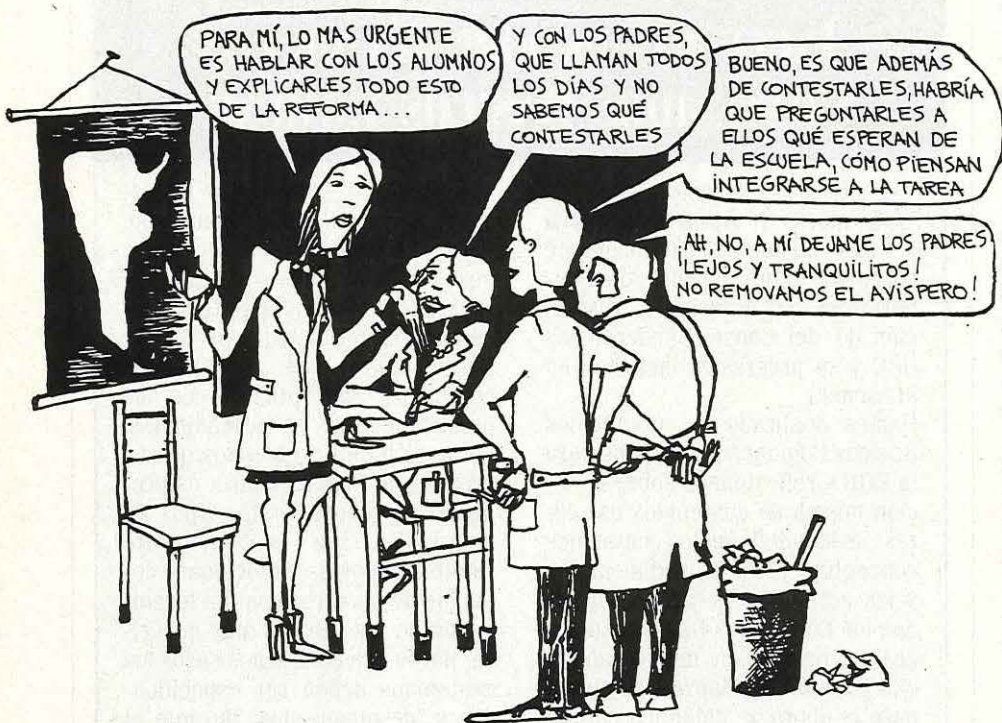
Hemos analizado los Contenidos Básicos Comunes propuestos para la EGB y reflexionado sobre la noción misma de contenidos escolares. Se han definido los contenidos conceptuales, los procedimentales y los actitudinales y se ha dicho que los Contenidos Básicos Comunes no prescriben una organización para la enseñanza ni criterios para el abordaje didáctico porque no son un diseño curricular.

La resolución 41/95 propone que estos contenidos sean incluidos progresivamente dentro de las escuelas y, aunque no incluye una descripción más específica, trataremos de ahondar en el tema con algunas propuestas.

¿Qué se puede hacer desde el aula? Respetando los lineamientos y las decisiones de cada provincia, los docentes pueden comenzar a incluir progresivamente los Contenidos Básicos Comunes en sus propuestas de enseñanza. Las grandes transformaciones dependen de pequeñas decisiones que, en este caso, están en manos del docente. En cada escuela, les proponemos que lleven a cabo, *al menos, un proyecto* que incluya algunos de los Contenidos Básicos Comunes. Para empezar, convendrá explorar comparativamente el texto de los CBC y la planificación anual del año anterior, a fin de seleccionar un tema o recorte que resulte apropiado. ¿Sobre la base de qué criterios se puede realizar

esa selección? Será mejor ir despacio y pisando firme: para ello, será conveniente seleccionar aquellos contenidos sobre los que tenemos mayor capacitación y mejores materiales de enseñanza. Luego, habrá que articular los contenidos conceptuales con los procedimentales y actitudinales, en función de los objetivos que se propongan. Según el caso, es probable que uno de estos tipos de contenidos sea preponderante frente a los otros y funcionará como eje de los otros dos. La formulación de los CBC es muy genérica, por lo que en muchos casos los contenidos deben ser especificados y "desmenuzados" durante el proceso de planificación; esto puede realizarse mediante una *red de contenidos*. Basándose en esa red, habrá que formular y secuenciar las actividades de enseñanza, de acuerdo con las características y conocimientos previos de los alumnos. En general, es preferible realizar algún tipo de diagnóstico o actividad disparadora para analizar esos conocimientos previos y luego dar forma definitiva a la planificación. Éste será el momento de establecer objetivos y actividades de enseñanza que incluyan la revisión permanente de la evolución de aquellos conocimientos previos que analizamos al principio.

Las sugerencias que enunciamos no intentan prescribir una modalidad de planificación, ni suponen que existe una única secuencia para ello. Los pasos propuestos y el formato de la planificación que se adopte dependen de la decisión del equipo docente y de los criterios establecidos por cada institución.



encontrar desvíos y acciones "participacionistas" que ejemplos reales y efectivos de formas orgánicas de participación.

Se aprende a participar participando

La comunidad escolar no incluye sólo docentes y directivos. Alumnos, padres y no docentes son parte activa y fundamental de la misma e inclusive las organizaciones comunitarias pueden (y deben) participar de la vida escolar.

En este punto de la resolución 41/95 se mencionan marcos orgánicos para la participación que han tenido ya algunas aplicaciones

las decisiones que se piensa tomar y se les consulta su opinión para luego tomar la decisión.

Participación en la decisión: los involucrados son informados sobre las decisiones que se piensa tomar, se los consulta y las decisiones se toman en forma compartida.

Participación en el control: los involucrados son informados de las decisiones que se piensa tomar, se los consulta, las decisiones se toman en forma compartida y, además, los involucrados participan del control y seguimiento de las decisiones y acciones comprometidas.

Reconocer que existen diferentes niveles de participación no quiere decir pronunciarse por alguno de ellos como mejor que el resto.

Cada uno desde su lugar

Las instancias de participación en todas las organizaciones, incluidas las educativas, deben reconocer las

competencias profesionales específicas de sus miembros. Si esto no ocurre, se desconocen los saberes diferenciados en función de un "igualitarismo" que deforma la participación entendida como complementación de las diferencias. Por otra parte, los tipos de participación descriptos están siempre presentes y no son "buenos" o "malos" en sí mismos. Será necesario evaluar la pertinencia de cada uno de ellos en función de la situación a la cual se dará respuesta.

En una escuela, todas las instancias de intercambio tanto para la toma de decisiones como para la gestión de proyectos están signadas por la consideración de la especificidad del "saber hacer" de cada uno y del rol que ocupa en la institución, lo cual implica reconocer las diferencias y articularlas en el proyecto común. No todos participamos de todo, y es bueno que así sea.

Tal vez por la escasa historia de las instancias de participación en el sistema educativo, es más frecuente

en distintas jurisdicciones como son los *Consejos de convivencia de aula* y los *Consejos de escuela*. Es importante señalar que estos encuadres no son los únicos posibles y que cada escuela podrá implementar aquellos que considere más adecuados. Lo que sí es imprescindible es que el marco orgánico establecido se sostenga en el tiempo, por ejemplo durante todo el ciclo lectivo. De este modo se podrá evaluar el proceso que se va realizando e introducir las rectificaciones que el marco necesite con la participación de los involucrados. Las primeras instancias de participación pueden resultar algo complicadas o desalentadoras, por las dificultades que presentan. En efecto, no puede reclamarse como requisito para participar *saber hacerlo*, ya que *se aprende a participar participando*. Atravesadas estas primeras etapas, la experiencia de participación en estos marcos enriquecerá la labor educativa y aliviará las tareas de coordinación de acciones.

EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Cuando de los padres se trata, existen ideas y situaciones arraigadas (tanto en padres como en docentes) que frecuentemente complican y dificultan el vínculo. Estas ideas pueden llevar al alejamiento de los padres respecto de la escuela. En otros casos se produce la reacción contraria, es decir, una intromisión que distorsiona los lugares pertinentes.

La modificación de la relación padres-escuela requiere un trabajo deliberado que permita una cooperación gradual entre ambos. En definitiva, se trata de reconocer las responsabilidades específicas que tienen tanto las familias como la escuela en la educación de los niños y adolescentes, lo cual supone articu-



lar y sumar constantemente el esfuerzo que en cada ámbito se realiza.

La resolución 43/95 (publicada en el número 4 de **Zona Educativa**) propone algunas acciones de la escuela hacia las familias.

Por último, la participación de la comunidad puede contribuir en alto grado en el proyecto formativo del establecimiento, en la medida en que vincula a la escuela con el mundo del trabajo, los problemas comunitarios, las posibilidades de desarrollo, etc. Más aún, puede contribuir a que la escuela reconstruya su propia identidad, como institución en la sociedad y como organización peculiar en el contexto de una comunidad determinada. ♦



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.**

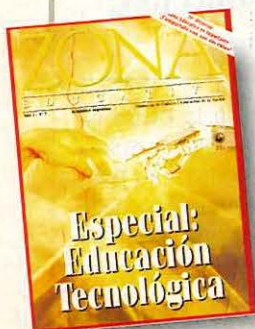
Sr./ Sra. docente:

Consúltela en su escuela

Si su escuela no la recibió, pídala a su director/a que la solicite a la Unidad de Publicaciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Y si la tiene.... no se la guarde,
compártala con otros docentes.

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



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN



LOS DESAFÍOS DE LA EGB3

En la actualidad, la educación media carece de un proyecto global y tiene una estructura fragmentada. Muchos profesores dictan distintas materias con poca articulación entre ellas. Se trabaja por departamentos con escasa o nula comunicación entre sí. Es decir que los contenidos marchan por carriles paralelos. La Educación General Básica, en su tercer ciclo (EGB3), es la respuesta que la transformación educativa propone para diseñar una estructura global y coherente de esta etapa de la educación obligatoria.



La EGB3 propone un proyecto educativo integral que plantee las líneas de trabajo de la escuela. El eje deberá estar dado por un desarrollo coherente de los Contenidos Básicos Comunes de este ciclo. Pero su adecuación a cada institución deberá incorporar aquellos contenidos y estrategias de trabajo pensados por el equipo de docentes, poniendo especial atención en las características particulares y los procesos de aprendizaje propios de la pubertad.

Las soluciones serán variadas dependiendo del diseño curricular de cada provincia, que determinará las líneas generales en relación con el número de docentes y la distribución de áreas y materias.

Diferencias con EGB1 y EGB2.

Este ciclo comprende alumnos entre los 12 y los 14 años de edad, etapa que abarca la pubertad de los alumnos, es decir su transición de la infancia a la adolescencia. Este proceso está acompañado de muchos cambios físicos, afectivos y cognitivos, que se pueden presentar de forma despareja entre un alumno y otro, lo que provoca desniveles que deben ser tenidos en cuenta. Por lo tanto hay que pensar en estrategias alternativas para los diferentes momentos que están pasando los chicos dentro de su evolución.

Una diferencia fundamental tanto

con el EGB1 cuanto con el EGB2 es que en este ciclo se produce el salto cualitativo del proceso de aprendizaje, expresado por la posibilidad de abstracción que comienzan a lograr los alumnos. Es el momento donde aparece la posibilidad de profundizar, aplicar e incorporar conocimientos y prácticas que se fueron construyendo en los ciclos anteriores. Las nuevas capacidades de comprensión de los chicos permiten un nuevo y más completo desarrollo.

Atender y contener púberes

Contener a un púber en la EGB3 es una tarea nueva para nuestro sistema educativo, hasta ahora sólo pensado para niños (primaria) o para adolescentes (secundaria). Significa

“En este ciclo se produce el salto cualitativo del proceso de aprendizaje y los procesos de abstracción que comienzan a lograr los alumnos.”

trabajar propuestas desafiantes para sus posibilidades intelectuales y entender que al mismo tiempo que tienen enormes posibilidades intelectuales en el terreno de la abstracción, en algunas áreas todavía están muy ligados al pensamiento concreto. Por lo tanto, uno de los desafíos más importantes es cómo acompañar esta transición desde este pensamiento concreto a los distintos grados de abstracción. Trabajar las diferencias, la sociabilización y el tránsito de las preocupaciones y necesidades del mundo infantil al mundo adolescente.

Y este tema se complica porque a los diferentes púberes se les presentan distintos requerimientos. En muchos sectores del país los chicos en esta edad son los que se hacen cargo de muchas responsabilidades en el seno de su familia. En muchos sectores es el momento en que el

chico comienza a contribuir en el sostenimiento de la familia o a hacerse cargo de sus hermanos más chicos cuando sus padres salen a trabajar, tomando obligaciones del mundo adulto cuando todavía no lo son.

Estos son algunos cambios y transformaciones que deben ser atendidos y contenidos dentro del planteo de la escuela en la EGB3.

Tecnología como organizador

En este nivel de la educación obligatoria, gracias a las capacidades cognitivas que van logrando los alumnos, el conocimiento y el pensamiento tecnológico pueden alcanzar un protagonismo fuerte como complemento o parte de los contenidos y desarrollos de todas las áreas.

La EGB3 es el momento de aplicación e incorporación de diferentes tecnologías con las cuales no se pudo trabajar antes porque todavía los alumnos no estaban en condiciones de comprender. Un buen punto de partida puede ser poner en funcionamiento el uso inteligente de las tecnologías disponibles en cada

una de las disciplinas, para darles un uso más fértil.

La EGB1 y la EGB2 necesitan, por el pensamiento concreto de los alumnos, un fuerte basamento en el hacer para aprender, lo que no implica que no exista una reflexión de ese hacer mientras se va construyendo. Pero

en la EGB3, estos dos aspectos tienen que tener un dinamismo permanente: hago para pensar, pienso para hacer, resolviendo a cada instante la dicotomía entre la teoría y la práctica a través de un constante ida y vuelta complementario e integrador.

Exploración vocacional

Por otro lado, en este nivel de enseñanza, la escuela debe permitir en la acción concreta de todos los días, experimentar en todos los campos de la vida humana, abriendo a los alumnos un espectro de posibilidades no sólo en la teoría sino también en la práctica, para permitir una exploración en cuanto a los intereses y vocación de los chicos.

Si bien este tema globalmente se viene trabajando a lo largo de todos los niveles de educación, debido a las capacidades y necesidades de los alumnos en la EGB3, esta exploración vocacional adquiere una nueva significación y relevancia. Las actividades y contenidos se convierten entonces en orientadores y van configurando la elección vocacional del alumno.

Conocer una multiplicidad de materias y disciplinas no sólo brinda al alum-

no mayores posibilidades de elección, sino que también colabora a que su elección vocacional pueda ser múltiple, es decir que sus intereses se repartan en distintas áreas, lo que le permitirá tener una preparación más abarcativa y flexible, en un mundo en constante cambio. ♦

“Estos dos aspectos tienen que tener un dinamismo permanente: hago para pensar, pienso para hacer.”



“CIENCIAS NATURALES, SALUD Y AMBIENTE”

En la tercera de las notas dedicadas a las modalidades de la Educación Polimodal analizamos la de Ciencias Naturales, Salud y Ambiente. Los contenidos detallados por capítulos, las posibles orientaciones posteriores y el porqué de la elección como modalidad.



La modalidad Ciencias Naturales, Salud y Ambiente se propone profundizar los campos del conocimiento que se ocupan de la descripción e interpretación de los procesos de la naturaleza, apuntando a una formación científica integradora. Incorpora problemáticas como las del ambiente y la salud, abordadas a partir de la articulación de múltiples campos del saber, respetando la diversidad de sus lógicas.

La formación contemplada en esta modalidad apunta al desarrollo de competencias relacionadas con la detección, planteo y resolución de problemas que requieren la interacción de varias disciplinas, considerando que las ciencias no sólo buscan satisfacer la "necesidad de saber", sino que además tienen un carácter instrumental y formativo.

¿Por qué Ciencias Naturales, Salud y Ambiente?

Conocer y analizar la ciencia constituye un aspecto obligado cuando se considera la evolución cultural del mundo moderno. Es necesario entender y dimensionar la actividad científica como una particular metodología para conocer la realidad. Del mismo modo, el creciente impacto económico, social y ambiental que provocan las tecnologías asociadas con el avance científico, enfatiza la importancia de incorporar a la formación el conocimiento de los resultados y las aplicaciones que la ciencia genera.

En este marco, resulta de gran relevancia la profundización del conocimiento de las ciencias naturales, sus teorías, sus métodos y sus relaciones con la tecnología, así como sus aportes para la comprensión y el compromiso activo y conciente con campos complejos de la realidad cotidiana.

La formación científica planteada por esta modalidad apunta a posibilitar una intervención reflexiva en los procesos productivos, en el apoyo a la tarea científica, en la conservación y mejoramiento del medio ambiente y la salud, desarrollando competencias tales como la capacidad de identificar, plantear y resolver problemas adecuadamente, relacionar y aplicar los co-

nocimientos provenientes de las ciencias naturales, asumir una actitud crítica y creativa hacia la ciencia, identificar los problemas éticos que plantea el avance del conocimiento científico y analizar los vínculos existentes entre la ciencia y la sociedad.

Los contenidos

Los Contenidos Básicos Orientados a desarrollar en esta modalidad suponen la profundización y ampliación de los conocimientos planteados en los CBC de la Formación General de Fun-

damento, apuntando a proporcionar una formación científica integradora. Estos contenidos se centran en la comprensión del mundo natural, considerando la estructura de la materia, sus cambios en escalas de tiempo geológico y humano; su organización en sistemas de complejidad creciente; desde las partículas elementales hasta la diversidad biológica actual. Asimismo, se integran los campos del conocimiento que dan cuenta de las múltiples relaciones que resultan de la interacción de las sociedades humanas con la naturaleza.

En el capítulo 1, Formación científica básica, se presentan aquellas profundizaciones de contenidos de matemática, física y química necesarias para abordar temas complejos que constituyen el resto de los capítulos, así como las herramientas necesarias para el análisis de los modelos y teorías de las ciencias naturales. El segundo capítulo, La Tierra, la vida y sus cambios, presenta los principales mecanismos y procesos con que las ciencias naturales explican el origen y las transformaciones de la Tierra y de la vida a través del tiempo, así como la dinámica de los sistemas actuales a partir de los principales conceptos y modelos de la ciencia ecológica.

En el capítulo 3, La humanidad y el ambiente, se incursiona en la problemática ambiental, a través del estudio histórico de las diferentes formas en que las sociedades humanas se vinculan con el ambiente natural, de los cambios introducidos por las tecnologías agrícolas e industriales, de las tecnologías alternativas y de los aspectos vinculados con las políticas de medio ambiente.

En el cuarto, Salud, persona y comunidad, se aborda la problemática de la salud, centrándola en el estudio de los aspectos epidemiológicos, que posibilitan la comprensión y la participación activa en las políticas de protección de la salud y prevención de enfermedades, tanto en lo que hace a la alimentación, como a las enfermedades transmisibles o a aquellas vinculadas con factores hereditarios.

Los capítulos 5 y 6 reúnen los procedimientos y actitudes generales específicos de esta modalidad. ♦

¿PARA QUÉ TTP Y CAMPOS LABORALES HABILITA ESTA MODALIDAD?

Todas las modalidades del Nivel Polimodal se articulan con Trayectos Técnico Profesionales (TTP). La estructura modular de los mismos posibilitará acceder al título de técnico (si se completan los módulos en su totalidad) o profundizar algunos aspectos en particular.

En cuanto a los campos laborales de esta modalidad pueden mencionarse: el desarrollo de tareas de apoyo en la investigación científica, las áreas de desarrollo y control de calidad en industrias, las instituciones sanitarias, las instituciones vinculadas con la conservación del medio ambiente y con la preservación y el uso de los recursos naturales, las industrias alimentarias y farmacéuticas, los parques, reservas naturales, estaciones biológicas, meteorológicas y museos de ciencias.





LA FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA EN LA ESCUELA

Cuando la Ley Federal de Educación establece que el sistema educativo posibilitará la formación integral del hombre y la mujer, tiene como referentes la necesidad de una educación para la vida democrática, la conservación ambiental, la salud, el amor, el trabajo, el respeto y la defensa de los derechos humanos. En este informe especial, un análisis a fondo de esta área.



Desde los primeros años de Inicial hasta los últimos de Polimodal, el sistema educativo deberá cumplir una misión difícil y amplia, pero imprescindible: formar ciudadanos. Ciudadanos integrantes de una sociedad en tanto región o nación, pero que también sepan entender esas realidades con visión continental y universal. Ciudadanos íntegros, responsables, críticos, creadores y transformadores. Capaces de elegir un proyecto de vida. Comprometidos con la defensa del orden democrático, los derechos humanos, la justicia y el medio ambiente.

La **formación ética y ciudadana** es, pues, el área que debería enmarcar las respuestas de la escuela a las permanentes transformaciones del mundo actual. Transformaciones que se dan en las comunicaciones, la ciencia, la tecnología, la cultura y el medio natural, en una sociedad compleja, cambiante y conflictiva, que demanda las competencias nece-

sarias para un desempeño responsable, eficiente, creativo, realizador de la persona y de los grupos. ¿Por qué la escuela debe desempeñar este poderoso papel? Si bien no es el único ámbito de formación personal, social, ética y ciudadana, la escuela está en condiciones de proponerse como el lugar ideal para enseñar a pensar por cuenta propia, para poder enfrentar tanto las propuestas de relativismo moral que cuestionan valores uni-

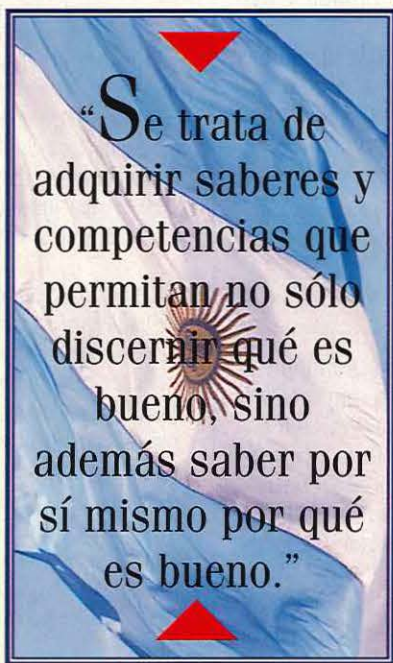
versales ("todo es más o menos lo mismo"), como las distintas formas de ideologismos, fundamentalismos e intolerancias ("sólo vale lo mío"). Se trata de reconocer la dignidad de la persona como ser individual y social, saber respetar y valorar a los otros, el orden constitucional y la vida democrática, los valores universales expresados en las declaraciones de los derechos humanos, generar una actitud de cuidado hacia los otros y ha-

cia el medio natural y saber analizar los aspectos morales de la realidad para comprometerse responsablemente en un mundo complejo, atravesado por transformaciones y crisis profundas. Los contenidos necesarios para esta **Formación Ética y Ciudadana** deberían permear todos los saberes que se trabajan en la escuela. Pero se requieren, además,

espacios específicos para desarrollar más profundamente algunos contenidos como: *Persona* (en todas sus dimensiones), *Valores* (diferencias, fundamentos, etc.), *Normas de convivencia* (derechos humanos, derecho constitucional). La filosofía, la psicología, las ciencias de la salud, las ciencias sociales y el derecho son disciplinas que contemplan estos temas.

Formación ética

En relación al tema de los valores, frente a la tradicional "educación moral", la formación ética que se propone representa una novedad. Ya no se trata de transmitir y repetir valores



“Se trata de adquirir saberes y competencias que permitan no sólo discernir qué es bueno, sino además saber por sí mismo por qué es bueno.”



LA TRANSVERSALIDAD DE LOS CONTENIDOS

En relación con la enseñanza de los contenidos de Formación Ética y Ciudadana, una primera dificultad didáctica tiene que ver con la necesidad de un equilibrio: por un lado, son contenidos específicos; por otro, atraviesan al resto de las áreas (transversalidad). Esta transversalidad puede entenderse en tres sentidos:

- **curricular:** se encuentra presente en diversas áreas, tanto como contenidos conceptuales como actitudinales.
- **institucional:** la responsabilidad de su enseñanza no se descarga en un agente aislado, sino que compromete a todos los participantes de la comunidad escolar.
- **social:** no son contenidos exclusivos del espacio escolar; son contenidos que se aprenden en la vida cotidiana en la familia, en contacto con los medios de comunicación masiva, en los diferentes grupos donde se interactúa, en las comunidades religiosas, etc. El docente tiene que reconocer todas las fuentes de formación ética y ciudadana que ponen en juego diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje. El desafío didáctico de la transversalidad radica en poder reunir en cada proyecto educativo-institucional estrategias que integren el aula, la escuela y la comunidad.

socialmente vigentes, sino de fomentar una actividad reflexiva y crítica de esos valores.

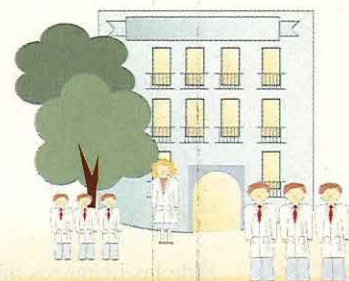
Es decir, la formación ética debe dar las herramientas necesarias no sólo para saber qué es lo socialmente valorado, sino además dar la posibilidad de que el alumno pueda asumir con autonomía las razones por las cuales se califica algo como bueno y, por último, comprometerse a que el alumno quiera y sepa actuar efectivamente en correspondencia con lo que sostiene como valor.

Se trata entonces de adquirir saberes y competencias que le permitan no sólo discernir qué es bueno sino además saber por sí mismo por qué es bueno, querer hacer el bien y saber hacerlo.

De esta manera, se trata de aprender teórica y prácticamente a conocerse a sí mismo y a los demás, a desarrollar una ética de la responsabilidad, la solidaridad y el respeto por el otro.

Ciudadanos para la democracia

La Formación Ciudadana también representa una diferencia importante con respecto a la "educación cívica". En la tradicional materia la preocupación estuvo generalmente centrada en el conocimiento de un modo de organización de la vida social ordenado por leyes. Se trataba de conocer, aprender y memorizar leyes y normas, sin preguntarse demasiado



PARA QUÉ ENSEÑAR FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA EN LA EGB

PARA LA FORMACIÓN DE PERSONAS ÍNTEGRAS Y DE CIUDADANOS RESPONSABLES, CRÍTICOS Y SOLIDARIOS, MEDIANTE EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD MORAL.

PRIMER CICLO

Promover la iniciación en la reflexión sobre la propia identidad personal, el desarrollo de habilidades sociales básicas; la iniciación en la identificación de valores y disvalores y el respeto por la diversidad de valoraciones; la iniciación en el conocimiento y respeto de normas, procedimientos y derechos democráticos.

SEGUNDO CICLO

Promover el compromiso con los valores fundamentales y el respeto por la diversidad de valoraciones entre personas y grupos; la iniciación en la formulación de juicios fundamentados acerca de las propias valoraciones; el conocimiento de la Constitución nacional y de la Constitución provincial.

TERCER CICLO

Promover la comprensión de la importancia de un desarrollo personal integral; la adopción fundada de valores y la ponderación crítica y respetuosa de las valoraciones de los demás; el desarrollo de la capacidad de argumentar vinculando principios éticos con acciones, valores y normas sociales; la comprensión de la importancia de la Constitución nacional y del reconocimiento jurídico nacional e internacional de los derechos humanos para la realización de las potencialidades personales y sociales.



**CONTENIDOS
COMPROMETIDOS CON
OPCIONES DIFERENTES**

ni por el fundamento de esas normas, ni por el modo en que fueron concebidas o el alcance de su aplicación.

En cambio la Formación Ética y Ciudadana pretende indagar sobre la naturaleza y el desarrollo de la vida política. La noción central que se pone en juego es la de práctica democrática. Así entendida, la formación ciudadana no se agota en alcanzar conocimientos -necesarios, pero siempre inciertos e incompletos en estos campos- sino que se extiende al cultivo de las virtudes que sirvan para comprometerse con la vida democrática y entre ellas al entendimiento prudente que ayude a discernir en las situaciones prácticas.

Se pretende que la escuela pueda responder a la aspiración de nuestra sociedad de consolidar y profundizar la democracia. Esto significa, en primer lugar, conocerla en sus partes y funcionamiento: las circunstancias que atraviesa, crisis institucionales, nuevos modelos de participación, etc. Pero fundamentalmente significa practicarla. Resulta imposible una formación de ciudadanos democráticos en las escuelas, si en las mismas no se

practica la democracia tanto en las aulas como en los diversos niveles de gestión y organización.

La búsqueda de formas de diálogo y deliberación en las que sea posible la comunicación libre y abierta, aunque ordenada, es un componente esencial de la práctica democrática. De allí la importancia de que la escuela brinde a los alumnos la posibilidad de conocer las reglas de una argumentación sólida y practicar el diálogo conforme con dichas reglas, de modo que se alcance a comprender que las normas son acuerdos racionales que contemplan los diversos puntos de vista de los participantes y permiten así la resolución pacífica de los conflictos.

Por último, el desarrollo de prácticas de solidaridad en el ámbito escolar, y en el de la comunidad de pertenencia, favorece el reconocimiento de la igualdad de oportunidades como condición necesaria de la práctica política democrática. La toma de conciencia de ello constituye una base importante del sentido de la solidaridad con los más perjudicados



La escuela tiene que enseñar para una convivencia democrática en una sociedad pluralista, donde simultáneamente se reconozca y respete la dignidad de la persona, y se dé espacio al compromiso y la coherencia de cada uno con sus opciones. Es necesario que el docente reflexione acerca de situaciones en las que tales exigencias pueden comprometer algún tipo de conflicto.

Enseñar contenidos que comprometen opciones de vida diferentes sólo es posible sobre la base de poder compartir principios de racionalidad y de diálogo, que den lugar al respeto por las diferencias, y que permitan también reconocer una base de principios éticos comunes.

La Constitución nacional, las declaraciones internacionales de derechos humanos por ella ratificadas y el conjunto normativo del sistema jurídico argentino ofrecen esa base valorativa común que permite conjugar el reconocimiento de valores universales con el debido respeto a las convicciones y opciones personales de vida.



y el punto de partida para una práctica orientada al cambio.

Orientaciones didácticas

Una preocupación central, tanto de la ética como del derecho, ha sido establecer el modo como las personas se inician en la tarea de distinguir entre el "bien" y el "mal" entre lo "debido" y lo "indebido", entre lo "justo" y lo "injusto", etc. La enseñanza y el aprendizaje de estas distinciones es una cuestión tan antigua y controvertida como el problema de la definición misma de la ética y el derecho.

A lo largo de la historia, diferentes modos de entender la moral, la ética y la fundamentación de las normas jurídicas han determinado diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje de estos contenidos. Algunas veces éstos no han sido debidamente explicitados o sistematizados. Otras en cambio han alcanzado un grado importante de

desarrollo, en especial, gracias al aporte de las ciencias que estudian los procesos de aprendizaje. En los extremos de esta diversidad de modelos se podría situar los distintos tipos de fundamentalismos y de relativismos. Es imprescindible que el docente pueda distinguir estas posiciones y ayude a que sus alumnos las reconozcan para poder desarrollar una actitud reflexiva y crítica en este terreno.

Los

fundamentalismos en general originan posiciones intolerantes en cuestiones de moral, al adjudicar carácter universal a una perspectiva particular sin la debida justificación. Las prácticas educativas correspondientes a estos modelos absolutizan la autoridad del docente, quien utiliza su poder para imponer valores por adoctrinamiento.

En el extremo relativista, desde una

posición escéptica, se tiende a anular o a limitar el papel de la formación ética. Las prácticas educativas correspondientes absolutizan la subjetividad moral del alumno o la de su comunidad de pertenencia. A lo sumo el docente puede colaborar en la clarificación de las preferencias del alumno y el desarrollo de las habilidades para la toma de decisiones. Desde estas posiciones resulta difícil sostener la necesidad de reconocer valores básicos para la convivencia como la vida, la libertad y la justicia.

Es importante que los docentes a cargo de la enseñanza de los contenidos del área de Formación Ética y Ciudadana puedan conocer e integrar a sus prácticas otros modelos promovidos en la actualidad, los cuales reciben, en general, aportes de dos tradiciones importantes de la historia de la ética.

Por un lado, la tradición **naturalista** según la cual existe en la persona un deseo natural del bien y de la felicidad. El aprendizaje de la ética consiste en la adquisición del "arte" para la práctica del bien. La relación docente-alumno semeja a la del maestro de un oficio y su aprendiz. Por otro lado, la tradición **deontológica**, que hace hincapié en los debe-



CON OJOS



DE FRATO

FORMACIÓN ÉTICA:

El derecho a la palabra



res del individuo. Las prácticas pedagógicas correspondientes enfatizan la necesidad de que los estudiantes desarrollen su actitud crítica y reflexiva frente a los valores y normas hasta que alcancen a comprender la racionalidad básica del deber moral y de este modo ejercer y desarrollar su autonomía.

A la hora de llevar estas concepciones al aula, se podrá proponer, por ejemplo, identificar los principios puestos en juego en determinadas acciones y discutir su validez ética. Así, un principio como "el fin justifica los medios" puede ser el punto de partida para guiar a los alumnos en su identificación en hechos concretos

de la historia y, posteriormente, analizar con ellos su inconsistencia desde el punto de vista moral. Actividades como ésta pueden llevarse a cabo en todos los ciclos y niveles, adecuando el grado de complejidad para cada caso. ♦



“LA ALFABETIZACIÓN EN INICIAL BENEFICIA PARTICULARMENTE A LOS NIÑOS DE SECTORES BAJOS”

ANA MARÍA KAUFMAN

Una charla sobre lecto-escritura: alfabetización en Inicial, los errores de ortografía, los textos de circulación social y hasta los procesadores de texto, son temas acerca de los que Kaufman conversó con Zona Educativa.

Ana María Kaufman es profesora adjunta de Psicología y Epistemología Genética en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Trabajó en investigaciones sobre psicogénesis del sistema de escritura, dirigidas por Emilia Ferreiro. En la actualidad dirige un proyecto de capacitación de docentes rurales en la provincia de Buenos Aires y co-coordina una investigación sobre la construcción del resumen en los niños. “La lectoescritura y la escuela”, “La escuela y los textos” y “Alfabetización de niños, construcción e intercambio” son algunos de sus libros, realizados en forma individual o conjunta.

Zona Educativa: Con la lecto-escritura en Inicial, ¿qué cambios se producirán en los alumnos y la enseñanza?

Ana María Kaufman: Estoy absolutamente de acuerdo con esa disposición, pero tiene que quedar claro que eso no significa que el niño ten-

ga que aprender a leer y escribir en preescolar a los cinco años y entrar a la EGB pudiendo leer y escribir. Se trata de comenzar ese proceso de contacto con los textos y con el sistema de escritura. Esto es fundamental, sobre todo para los sectores bajos. Los niños de clase media, aunque en el jardín no hagan nada con textos, tienen libros en sus casas, hay diarios, se lee, se escribe, llenan montones de hojas con garabatos, escrituras y dibujos antes de entrar en primero; cosa que no sucede con la gente de sectores desfavorecidos. Tener contacto con los textos en Inicial es una manera de achicar la brecha entre los que tienen todo y los que no tienen nada.

“Como mi mamá me ama, mamá ama a Ema, papá, pipa, no corresponden a ningún género, el niño se aleja de la búsqueda de significación.”



LECTO-ESCRITURA EN LA PC

ZE: *¿Qué nuevos planteos han surgido en el campo de la lecto-escritura con la irrupción de las computadoras? ¿Qué implica?, por ejemplo, los correctores ortográficos de los procesadores de texto?*

AMK: Para producir textos también hay que saber escribir, aunque se tenga una computadora. A veces se la tiene a mano y a veces no, pero además la computadora no es tan inteligente y si de repente uno pone "cayó", la computadora le va a aceptar "calló" y "cayó" porque está en su léxico y por ahí uno está usando la incorrecta. En términos de ortografía y estructuración del texto hay que saber cómo hacerlo aunque uno no escriba las letras con su mano. A mí me gusta mucho la alternativa del trabajo con procesador de texto, porque permite hacer sucesivas revisiones y correcciones y modificaciones del mismo texto, algo que es muy complicado cuando se escribe a mano. Cuando el chico tacha y corrige y vuelve a copiar y vuelve a corregir, llega un momento en que no tiene ganas de seguir corrigiendo, y un texto debe modificarse muchas veces hasta que está aceptable.

ZE: *¿Cómo debe encararse ese aprendizaje inicial de la lecto-escritura?*

AMK: Hace rato que estamos planteando que ese contacto debe ser con textos de circulación social. El chico desde muy chiquito comienza a hacer un aprendizaje de dos cuestiones al mismo tiempo: por un lado el sistema de escritura, es decir las letras, los signos, las reglas de combinación entre ellos para poder asentar por escrito el lenguaje. Pero, por otro lado, también aprende cuestiones vinculadas con el lenguaje escrito, es decir con los distintos tipos de texto y sus características. Durante mucho tiempo se pensaba que el niño tenía que aprender primero el sistema de escri-

entran en la escuela con la seguridad de que ahí donde hay un texto, hay un significado. La mayoría cuando se encuentra con *mi mamá me ama* espera que llegue el momento de conectarse con textos como la gente y deciden esperar. Otros chicos, que tienen quizá más dificultad para leer y escribir, pueden llegar a perder esa certeza que tenían cuando entraron en primer grado de que allí donde había algo escrito había algo significativo, y terminan sonorizando cosas sin sentido. Son prácticas que no ayudan a desplegar estrategias de buen lector. Un buen lector lee algunas letras, anticipa el resto, infiere lo que no está escrito. Pone en juego una serie de procedimientos y estrategias para re-



tura y recién cuando lo dominara, podía relacionarse con el lenguaje escrito. Esto demoraba mucho su contacto con buenos textos. Pero además contactaba a los chicos con ciertas escrituras que no son texto de ninguna naturaleza: *mi mamá me ama, mamá ama a Ema, papá, pipa*. No corresponden a ningún género, de manera que al estar en contacto con esos sonidos, el niño se aleja de la búsqueda de significación, incluso en los textos.

ZE: *¿Hay un retroceso, un estancamiento?*

AMK: Depende de los chicos. Algunos

construir el significado de ese texto y apropiárselo.

El diario como libro de lectura

ZE: *Usted hablaba de textos de circulación social, ¿cuáles serían esos textos?*

AMK: Esos textos son noticias, poemas, recetas, artículos de opinión, textos de información científica, notas de enciclopedia, instructivos de experimentos. Claro que no va a po-

der leerlo el alumno directamente, ya que todavía no domina el sistema de escritura. Pero en la medida en que el maestro le lea, lo está poniendo en contacto con las características de cada uno de esos tipos de textos. Y eso hace que cuando él pueda ir leyendo por su cuenta sea un mejor lector, porque ya va a conocer la estructura de esos textos, va a poder anticipar y aplicar mejor estas estrategias que comentábamos antes y también los forma como productores: en la medida en que sepan cómo son, cuando tengan que hacerlos, los harán con más propiedad, más ajustados a lo que el texto es, que si no estuvieran en contacto con ellos. Durante mucho tiempo el docente que leía textos a sus alumnos lo hacía para llenar tiempos vacíos. Ahora sabemos que es un rol fundamental del maestro.

ZE: *¿Por qué perduró tanto ese esquema de enseñanza?*

AMK: En parte porque la institución escolar se resiste a los cambios. Porque de alguna manera la escuela siempre fue el lugar de conservación de los valores, de transmisión de contenidos antiguos. Por otro lado, también puede ser que haya algo de prejuicio social. Hay algo que atraviesa la sociedad en el sentido de que "lo que fue bueno para mi abuelo y para mi padre, también va a ser bueno para mí y para mi hijo". Es curioso: hay investigaciones lingüísticas que aportaron información muy fuerte y muy importante sobre los textos desde la década del '60, y sin embargo hay mucha resistencia a cambiar las prácticas de enseñanza, y no sólo entre los docentes, eso también atraviesa la sociedad.

Y no es cierto que sea buena, porque es evidente que la calidad de la escritura y de la lectura de las generaciones más jóvenes, incluso de gente de treinta años, es deficiente. Tengo alumnos en la Facultad de Psicología que no saben escribir, no pueden organizar un texto de manera coherente.



"Me gusta mucho la alternativa del procesador de texto, porque permite hacer revisiones y modificaciones de un texto, algo complicado cuando se escribe a mano."

Horrores de ortografía

ZE: *En este sentido, ¿por qué -y es una queja permanente de los docentes- cada vez hay mayores errores de ortografía? ¿A qué se debe?*

AMK: Hay cuestiones de la sociedad y cuestiones de la escuela. De la sociedad en el sentido de haber aflojado la mano, la transgresión es bien vista, es difícil diferenciar a un transgresor de un burro, porque uno no sabe si está transgrediendo inten-

cionalmente o no conoce la regla. Antes, el que cometía faltas de ortografía era muy mal visto, muy censurado, muy reprobado socialmente. Eso actualmente no pasa. Lo primero que hay que conseguir es que los chicos sepan que es un tema importante, que no se trata de una cuestión de quedar bien o mal, sino que tiene que ver con la comunicabilidad del texto. Cuando los chicos escriben con errores de ortografía, lo primero que le dicen a la maestra es "si yo pongo vaca con be larga vos igual entendés". Ahí es importante dar una devolución adecuada, en el sentido de decirle "no es cierto, no lo entiendo igual. Puede ser que si me tomo más tiempo y me pongo a deducir qué quisiste poner, lógicamente me voy a llegar a dar cuenta. Pero no lo entiendo igual porque me lleva más tiempo, me complica la lectura".

ZE: *¿Puede tener que ver con el tema de la disminución en la lectura?*

AMK: Creo que tiene que ver. Pero, también es cierto que hay una cuestión imponderable con la ortografía. En todos los grupos de cinco años, seis, cuando empiezan a preguntarse por estas cosas, encontramos que hay un grupo de niños que tiene lo que llamamos buena intuición ortográfica, y el resto se divide, mitad que a veces acierta, a veces no y otro grupo que siempre se equivoca. Hasta ahora no se pudo saber con qué está asociado esto, no necesariamente con el nivel de inteligencia ni posibilidad de atención, ni lectura, porque estamos hablando de chicos muy chiquitos. Sí es verdad que los que tienen dificultades, leyendo pueden mejorar, pero también es cierto que hay mucha gente que es lectora y no necesariamente mejora su ortografía. La manera de mejorar la ortografía es estar convencido de que es un tema del que hay que ocuparse y empeñar a encararlo sistemáticamente: los niños y sus maestros. ♦



“LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA ES UNA OPORTUNIDAD QUE NO PODEMOS DEJAR PASAR.”

ALFREDO VAN GELDEREN

Desde que comenzó en mayo del '47 como maestro primario en las escuelas del Consejo Nacional de Educación hasta ahora, que mantiene su cargo de titular de cátedra en la Pontificia Universidad Católica “Santa María de los Buenos Aires”, Alfredo van Gelderen no ha interrumpido el ejercicio de la docencia. Además, fue el primer director de enseñanza privada, vicepresidente del Consejo Nacional de Educación, y subsecretario de Supervisión Escolar. En la actualidad es miembro de la Academia Nacional de Educación y secretario de su comisión directiva y está asesorando honorariamente al Ministerio de Cultura y Educación en la Comisión Técnica para la aplicación de la

Tres temas claves en el análisis de un lúcido observador y protagonista del ámbito educativo: Transformación Educativa, Capacitación Docente y Contenidos Básicos Comunes.

Ley Federal de Educación, especialmente en sus aspectos de renovación curricular y de formación docente. Sobre esos temas conversó con **Zona Educativa**.

Zona Educativa: ¿Cuál es su evaluación de los pasos que se están dando hacia la Transformación Educativa?
Alfredo van Gelderen: me recibí en el '46 creyendo que estábamos viviendo el comienzo de la renovación educativa en todo el sistema escolar argentino. Éramos los primeros maestros que nos formábamos con cinco años de estudio en el nivel secundario, y esos cinco años divididos en tres de ciclo básico común con el bachillerato y dos años específicos de formación profesional. Esto nos dio un entusiasmo muy grande; creímos

que íbamos a un sistema renovado, pero luego todo fue volviendo a los cauces anteriores, y el sistema demostró esa capacidad de inalterabilidad que ha tenido en las últimas décadas.

Como profesional mantuve la expectativa de la renovación, de la modernización y de la actualización de nuestro sistema, que pude estudiar en Europa a principio de los años '60. Ver los esfuerzos de actualización educativa que se hacían especialmente en España, en Italia, en Suiza y en Francia a través de un curso internacional dirigido por la Unesco. Luego pude participar en el intento de la reforma del '70 posteriormente fracasada. Luego vino la convocatoria al Congreso Pedagógico y abrió nuevas expectativas del '84 al '88. Volvimos a vivir lo del '46, lo del '60, lo del '70 y allí quedaron las conclusiones. Para mí, el proceso iniciado por la ley de transferencia de los servicios educativos, seguido a los dos años por la Ley Federal y completado en el '95 por la Ley de Educación Superior -con los defectos que toda legislación que es obra humana puede tener-, es netamente positivo, ya que configura políticas de estado en materia educativa. Nos hemos tomado cinco años para lograrlo, pero no es mucho porque son leyes que hemos esperado todo el siglo. Es una oportunidad que no podemos dejar pasar y que tanto el Estado como la sociedad debe asumir para saldar una deuda histórica del sistema. Hoy le estamos dando a los argentinos una escuela *ficcional*.

ZE: ¿Por qué en todo intento fallido de reforma no se pudo llegar a la concreción y por qué ahora sí habría de llegarse? ¿Qué tiene de distinto?

AvG: A mí me parece que lo que se ha agregado es la decisión política y creo que se ha concretado porque en el fundamento de lo que estamos manejando como reforma y renovación, están los planteos del Congreso Pedagógico, que fueron ratificatorios de los seminarios del gobierno de Frondizi del '58 al '60. Es como si hubiéramos madurado antes de que el si-



glo se terminara. Roca, Victorino de la Plaza, Hipólito Yrigoyen, Marcelo T. de Alvear, Roberto M. Ortiz, Juan Perón, todos los gobiernos constitucionales del siglo pidieron la modernización del sistema; quiere decir que en los administradores había conciencia de este desfase histórico pero los parlamentos no pudieron. No puedo decir que no quisieron, tengo que decir que no pudieron. La transformación del sistema involucra una cantidad de cuestiones -técnicas, pedagógicas, filosóficas, ideológicas, etc.- que han frenado históricamente al Parlamento.

Una escuela ficcional e informativa

ZE: ¿Por qué decía que la escuela actual es ficcional?

AvG: La escuela que no se ha renovado es ficcional. En este desgaste de lo educativo, el problema termina siendo de injusticia y de inequidad. Porque los que tienen posibilidades de acceder a más, tienen capacidades para resolver las insuficiencias de la escuela. Pero los muchos, los que son mayoría, que no tienen recursos para compensar las insuficiencias de la escuela, quedan inequitativamente considerados en la sociedad, porque teniendo menos no reciben más. Dándoles a todos lo mismo, los que tienen menos tienen cada vez menos por comparación y ése es -me parece a mí- el gran grito de exigencia que el mundo contemporáneo tiene con la escuela y especialmente en la Argentina. Educación para todos por más tiempo, pero de calidad. Para llegar a una educación de calidad para todos tenemos que achicar las distancias, tenemos que juntar los grupos, tenemos que hacer de la educación la niveladora social, la fuente de posibilidad de ascenso cultural y social de los que se educan. Necesito que me enseñen toda la ciencia, pero además necesito que me enseñen a hacer lo bueno y a desechar lo malo con sentido ético y moral. Luego necesito una escuela fuertemente formativa, porque la

tradicional no lo es ya que ha sufrido un reduccionismo, un desgaste y se ha ido quedando en un intento informativo.

ZE: *¿Qué quiere decir con mecanismo informativo?*

AvG: Lo que interpreto es esto: la escuela ha transmitido cultura. Creo que no críticamente. Al transmitir cultura no críticamente para darle sentido o intención formativa, ha hecho comunicación e información sin técnicas de comunicación y de información. Entonces, frente a las otras agencias que dan información y lo hacen técnicamente, la escuela en su desgaste ha ido perdiendo intencionalidad estimuladora formativa y se ha quedado en la reducción o en la dimensión de lo informativo. Es la más pobre entre todos los que hacen información. Cuando la escuela hace transmisión de la cultura con sentido crítico es cuando le pone la intencionalidad formativa capacitadora de los hombres y mujeres que son sus alumnos. Entonces, ¿qué ha pasado? La escuela -refugiada en la información- ha olvidado los procedimientos, los abordajes, las aptitudes para llegar y ha olvidado enseñar los valores o tener capacidad de juzgamiento ético. Entonces, ahora cuando la renovación curricular está hablando de contenidos procedimentales y actitudinales está diciendo: conocimientos solos, no; porque para eso está Internet que se puede agregar a las escuelas. Conocimientos, pero con capacidades para abordarlos y con claridad ética y moral.

Capacitación docente y CBC

ZE: *¿Están preparados los profesores y los maestros para este desafío?*

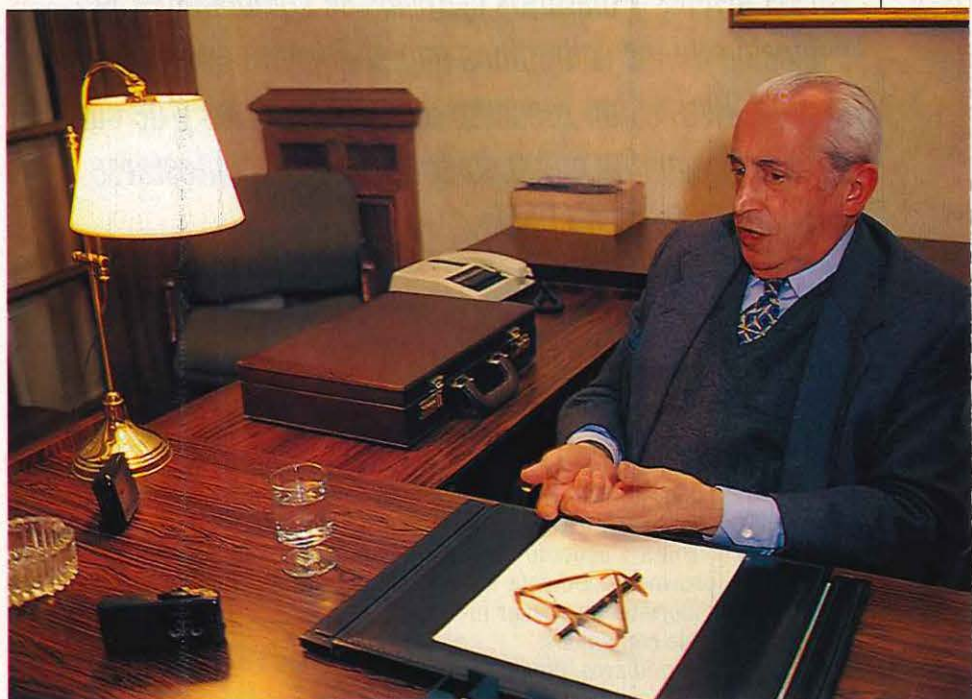
AvG: Los docentes argentinos han tenido una fuerza vocacional que ha sufrido en muchísimas oportunidades las insuficiencias de nuestra preparación. Pero hoy sólo la fuerza vocacional no permite resolver las relaciones de la educación con el tra-

bajo, o de la educación con la tecnología contemporánea y la futura. Aunque parezca cosa de viejo, repito algo que dije hace años cuando veía que este panorama comenzaba a dibujarse: en un multitudinario curso de rectores de secundarios del Con-seudec, les dije: "Ha llegado la hora de que agarren los libros".

ZE: *¿Cómo se inserta el fenómeno de los CBC en esta transformación?*

AvG: Los CBC son la primera parte de la transformación de los currícu-

ción, sobre la base de los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación, les dijera a las provincias lo que tienen que saber, conocer y manejar todos los argentinos. Eso son los CBC: contenidos básicos comunes. Con esa base, con esas columnas comunes a toda la Nación, las veinticuatro jurisdicciones están definiendo los lineamientos provinciales y luego cada una de las escuelas desarrollará el diseño, atendiendo a las necesidades de sus propios alumnos. Los Contenidos Básicos Comunes son el primero de estos tres desarrollos. Se equivoca



los argentinos, es decir, en el currículo están todos los estímulos preparados para que la acción en la escuela se pueda realizar en las mejores condiciones. El primero de esos estímulos es lo que se va a enseñar, cómo se lo va a enseñar y con qué se lo va a enseñar. La Ley Federal, con acertado criterio de libertad y de participación puso la transformación total de los contenidos de la nueva escuela argentina en tres niveles de responsabilidad. El primero, nacional; el segundo, provincial; y el tercero, institucional o escolar. Quiere decir que el legislador quiso que la Na-

quien quiera encontrar en los Contenidos Básicos Comunes el instrumento que le va a dar todos los planteos para su enseñanza en el aula. Quiero decir que interviene el Estado, interviene las escuelas, hay libertad -toda la necesaria para la creatividad-, se salva la unidad nacional y está respetado lo federal de las jurisdicciones. Es un desafío político, económico, social y pedagógico enorme. Teóricamente, está muy bien. Habrá dificultades, principalmente para las primeras realizaciones. Acá hay que aprender, pero vamos a aprender haciendo. ♦

Como seleccionar los mejores contenidos

Varios niveles y distintos criterios se combinan en la selección de los contenidos que el docente enseña en el aula. Éste es un resumen de esos criterios y de cuáles son las preguntas que todo docente debe contestarse antes de entrar en el aula.

Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) son una propuesta a nivel nacional de contenidos y expectativas de logro, sin una organización ni secuenciación particular, elaborados a través de un proceso de consulta y acuerdo entre las distintas provincias. De esta forma los CBC conforman un primer nivel de elección de contenidos.

Los Diseños Curriculares Provinciales son la segunda instancia de selección de contenidos, realizada en cada provincia, respondiendo a las características y particularidades de cada una de ellas, adaptando, ordenando y secuenciando las propuestas de los CBC.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), que cada establecimiento educativo establece y propone como oferta educativa para su comunidad, es el tercer nivel de selección, mucho más específico y concreto. Allí se integran los contenidos propuestos por los CBC y el Diseño Curricular correspondiente a su provincia, con la realidad de su comunidad particular, considerando los procesos de apren-

dizaje de sus alumnos. Entonces se enfatizan aquellos contenidos que se consideren útiles y necesarios para alcanzar determinados objetivos.

El PEI es parte de lo que se denomina "gestión integral", que abarca desde cómo se organiza esa escuela hasta qué y cómo enseña, dentro de su propuesta pedagógica específica.

Generatividad del contenido

El docente frente al aula es la última instancia de este proceso de selección de contenidos, quien sin perder de vista los CBC, el Diseño Curricular de su jurisdicción y el PEI de su colegio, debe elegir aquellos contenidos que le sean más útiles a los objetivos pedagógicos que pretenda alcanzar en su clase.

Para elegir los contenidos más ricos, debe considerar su mayor o menor generatividad. La generatividad de un contenido está en relación con la capacidad que tiene de funcionar como disparador de distintas conexio-



nes con conceptos de su misma disciplina o de cualquier otra y de posibilitar una multiplicidad de actividades didácticas.

Lógicas concurrentes

Cuando el docente se propone transmitir un concepto a sus alumnos, probablemente cuente con muchos contenidos que le sirvan para llegar a ese objetivo, porque existen mu-

chas formas de lograr que los alumnos construyan un concepto a partir de diferentes ejemplos.

La elección de los conceptos que se pretende que los alumnos construyan e incorporen responde a lógicas disciplinares, lógicas del proceso de aprendizaje de los alumnos en cada ciclo de la educación, lógicas de necesidad y lógicas de disponibilidad de la escuela y de determinado grupo de alumnos.

En todo caso se eligen conceptos relevantes dentro de cada disciplina y conceptos que sirvan de pivote para lograr conexiones con otras disciplinas.

dad es uno de los criterios que hay que tener en cuenta a la hora de elegir contenidos.

Existen contenidos con infinitas posibilidades de conexión que permiten abarcar una enorme extensión de conceptos y disciplinas, pero no siempre con la profundidad deseada. Como contrapartida trabajar contenidos con excesiva profundidad limita la perspectiva y restringe las conexiones posibles con otros conceptos.

Ese equilibrio es variable y depende de cada circunstancia y de las posibilidades materiales y de aprendizaje de cada grupo de alumnos. Y se



RUEDA

Alcance y profundidad

El equilibrio entre alcance y profundi-

“Cada contenido elegido debe permitir una multiplicidad de caminos de entrada y generar diversas actividades didácticas asociadas.”

SALIR A EXPLORAR

La cercanía de un espacio verde como una plaza, parque o jardín botánico (si lo hubiera), permite desarrollar una enorme cantidad de contenidos de Ciencias Naturales. Durante el recorrido y el reconocimiento de este espacio verde es posible proponer a los alumnos actividades como: identificar semejanzas y diferencias de tamaño, forma y color de plantas, arbustos y árboles; ubicar determinada planta o árbol a través de una ilustración o fotografía, clasificar plantas según el tipo de hojas, tallos, copas y ramificaciones; identificar animales y aves (que pudieran encontrarse en ese lugar), comparar sus comportamientos, formas de moverse y alimentarse.

Cada lugar, de acuerdo con sus posibilidades y según el interés que espontáneamente provoque en los alumnos, permite ir armando una secuencia natural de contenidos que tienen oportunidad de ser tratados, sin olvidar el objetivo general de la visita y sin concentrarse en exceso en un tema particular, sino desarrollando un recorrido conceptual que puede ser repasado y profundizado una vez en el aula.

CONTEXTO

El contexto de la escuela, por sí solo, no alcanza para determinar los contenidos.

Cuando el docente estudia la comunidad donde actúa y la situación de sus alumnos (para tener mayores elementos a la hora de elegir contenidos) debe poner su atención en innumerables variables y no priorizar una característica o necesidad determinada, lo que provocaría caer en un reduccionismo.

La escuela debe tener como objetivo generar en sus alumnos un estado de desafío permanente que los predisponga para el aprendizaje.

Dentro de ese desafío debe enseñar contenidos que probablemente no respondan a una necesidad inmediata o una utilidad práctica específica.

Se deben contemplar múltiples elementos, que tienen que ver

con las necesidades sociales, con el contexto, con la posibilidad de recursos de la escuela (didácticos y materiales) y con un proyecto que va más allá de atender una necesidad puntual de conocimiento.

La elección de los contenidos no puede estar regida por un exclusivo criterio de utilidad. En la escuela media, por ejemplo, el análisis matemático es un contenido que parece carecer de aplicación práctica inmediata, pero que permite al alumno operar con un lenguaje como el matemático, que necesita una situación de abstracción propia

de la matemática. Esto implica un desafío intelectual.

tual, manejar un lenguaje específico y una serie de procesos mentales. La escuela entonces le abre al alumno la ventana a ese campo de conocimiento humano.

Las posibilidades didácticas que permiten las actividades comerciales, agrícolas o industriales de la zona, la cercanía de algún museo o institución, un parque o determinada zona rural, son factores que también deben tenerse en cuenta en el momento de elegir contenidos. El contenido

que puede parecer óptimo en una escuela, probablemente no lo sea en otra. Por ejemplo, la proximidad y la posibilidad de acceso a un museo que tiene una escuela, puede permitir una elección diferente de contenidos, que pueden ser tratados con éxito a partir de ese museo.



considera que ese equilibrio se encuentra cuando un contenido permite abrir múltiples miradas sin que se disperse de manera tal que no permita trabajarlo en profundidad.

El docente, frente a sus alumnos, sabe encontrar contenidos que permiten el delicado equilibrio entre alcance y profundidad en el tratamiento de un tema o concepto específico.

Atender a la diversidad de entradas

Cada contenido elegido debe permitir una multiplicidad de caminos de entrada y generar diversas actividades didácticas asociadas. Los

contenidos que deben ser enseñados de determinada manera probablemente sean útiles para alumnos promedio (que en realidad no existen), limitando así la posibilidad de que muchos alumnos de la clase accedan a él.

Un contenido con múltiples facetas permite considerar las diferencias dentro del aula, brindando distintas entradas alternativas al tema.

El docente debe trabajar con el contenido que le abra más posibilidades de acceso, diversos tipos de actividades, lugares donde conseguir información, formas de procesar esa información y formas de evaluación.

Cuando un contenido se expande en una red no sólo conceptual, sino de propuestas de actividades alternativas, cuando es más flexible y versátil permitirá un exitoso trata-

miento en la clase.

El docente elige el contenido, qué aspectos de ese contenido se investigan, con qué secuencia y cómo se organiza.

Preguntas determinantes

Ningún criterio alcanza, por sí solo, para realizar una correcta elección de contenidos. La pregunta determinante sería: ¿Con qué conjunto de contenidos se puede enseñar mejor, y los alumnos pueden aprender mejor lo que se propone enseñar?

El docente debe saber responderse: ¿Qué enseño?, ¿cómo lo enseño? y ¿por qué lo enseño?, tres preguntas fundantes que debe hacerse todo docente antes de entrar en un aula. ♦

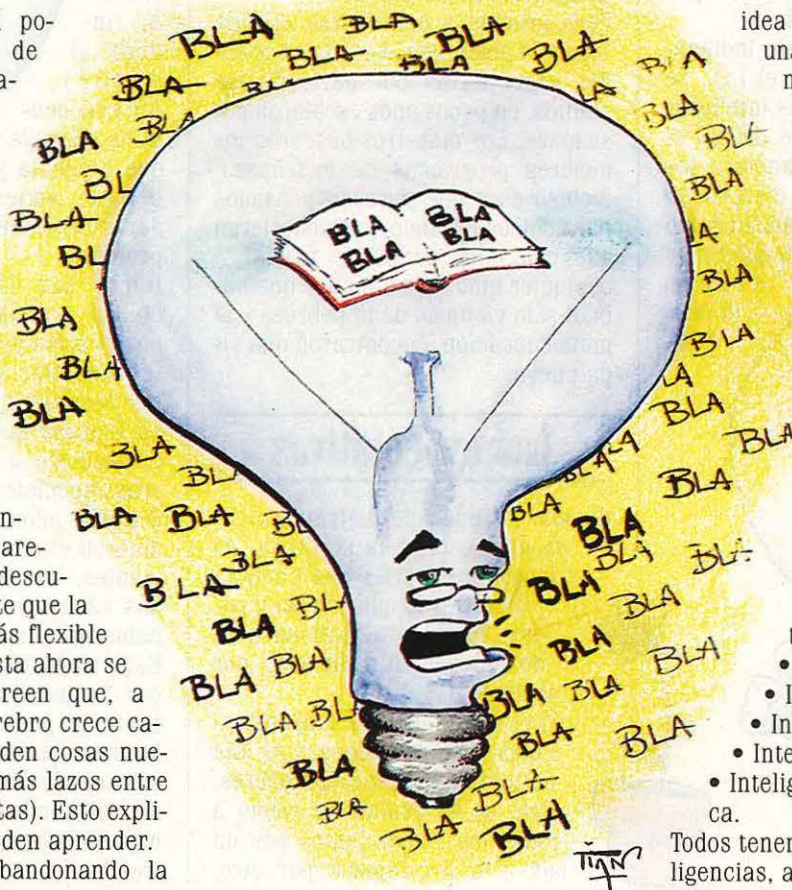
APRENDIZAJE PARA TODOS

¿Cómo se aprende? ¿Cómo se enseña? Una profunda investigación del sistema educativo norteamericano permitió reformular conceptos, ensayar nuevos métodos de aprendizaje. Su conclusión fue terminante: cualquiera puede aprender.

Liberar el potencial de aprendizaje de un chico

no es una tarea fácil. Pero si se buscan los métodos apropiados está al alcance de la mano.

Una investigación realizada en los Estados Unidos, mostró que muchos mitos sobre las formas del aprendizaje pueden desaparecer. Los científicos descubrieron recientemente que la mente humana es más flexible y capaz de lo que hasta ahora se pensaba: incluso, creen que, a cualquier edad el cerebro crece cada vez que se aprenden cosas nuevas. Se desarrollan más lazos entre las neuronas (dendritas). Esto explica por qué todos pueden aprender. Además, se está abandonando la



idea de que la inteligencia es una cantidad, que se puede medir con un número como el Coeficiente Intelectual (I.Q.). La inteligencia es la capacidad de ordenar los pensamientos y coordinarlos con las acciones. Y eso se le puede enseñar a todo el mundo. La inteligencia no es una sola, sino que existen tipos distintos. Según el psicólogo Howard Gardner hay siete tipos de inteligencia:

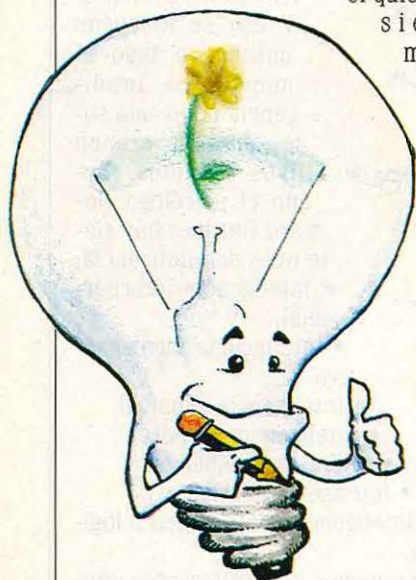
- Inteligencia interpersonal.
- Inteligencia introspectiva.
- Inteligencia espacial.
- Inteligencia corporal.
- Inteligencia musical.
- Inteligencia verbal.
- Inteligencia matemática o lógica.

Todos tenemos estas diferentes inteligencias, aunque nadie en la misma

combinación. En las escuelas tradicionales muchas veces se valorizan sólo las inteligencias Verbal y Matemática. Esto es un desperdicio. Según Gardner, no se debería preguntar "¿cuán inteligente es?", sino "¿cómo es su inteligencia?"

¿Para qué soy bueno?

En el Instituto Johnson O'Connor, de Manhattan, se miden 19 aptitudes o inteligencias diferentes. Allí se cree que "si alguien tiene una gran aptitud para algo, debe usarla". En una escuela pública de Indianápolis, en lugar de medir el I.Q., se reconocen y alimentan las inteligencias de cada alumno. Se dedica el mismo tiempo e importancia a las siete. Cuando un chico ejercita su especialidad como él quiere, se siente más con-



fiado y rinde mejor en las otras. El establecimiento pronto tomó fama de ser una escuela para "niños prodigio". La concentración también es importante. Se busca lograr el llamado "estado de flujo"; esto ocurre cuando el desafío no parece tan sencillo como para producir aburrimiento, ni tan complejo como para producir ansiedad.

A una primaria pública de San Francisco concurren hijos de inmigrantes, de bajos recursos. A algunos de estos

chicos ni siquiera le habían enseñado en sus hogares para qué sirven los libros y, como era de esperar, las notas eran de las peores. Pero gracias a convertirse en una "escuela acelerada" basada en grandes expectativas por parte de los adultos, en pocos años escalaron posiciones. Los maestros buscaron los mejores programas de enseñanza, incluso esos que parecen pensados para chicos prodigio, y descubrieron que con ellos se puede ayudar a cualquier niño. Los alumnos que habían sido víctimas de la pobreza y la mala educación, encontraron una vida nueva.

Las expectativas

Cuando los educadores tratan a cada niño como una sorpresa, en lugar de ponerles una etiqueta y dictarles lo que sabrán y podrán hacer, prácticamente todos pueden entusiasmarse por aprender. El gran problema de muchas escuelas estadounidenses es una actitud de expectativas pobres. Esto se ve cuando se reúne a todos los chicos lentos por un lado y a los rápidos por otro.

Así, en teoría, los chicos rápidos no se atrasan por los lentos, y éstos no se desaniman al tratar de alcanzarlos sin éxito. Pero esto causó mucho daño.

Las investigaciones demostraron que agrupar según la capacidad no mejora el rendimiento a los chicos rápidos e imposibilita que los lentos se adelanten. Una escuela o sistema exitoso arranca del supuesto de que todos pueden aprender.

En EE.UU. existen clases recuperatorias para los chicos atrasados, llamadas HOT (sigla de "Mayor Habilidad para Pensar"), que los llenan de confianza. Los estudios demostraron que muchas veces, en lugar de equipararlos al resto de la clase, los adelantan. En éstas, el maestro guía al

alumno hacia un *tropiezo controlado* (induce al error).

Allí el docente no instruye, sino que pregunta y les permite arriesgar soluciones propias. Hacer que los chicos trabajen por sí solos permite encontrar excelentes resultados; como un programa en Georgia que iguala a los chicos atrasados con el resto, mediante tareas especiales.

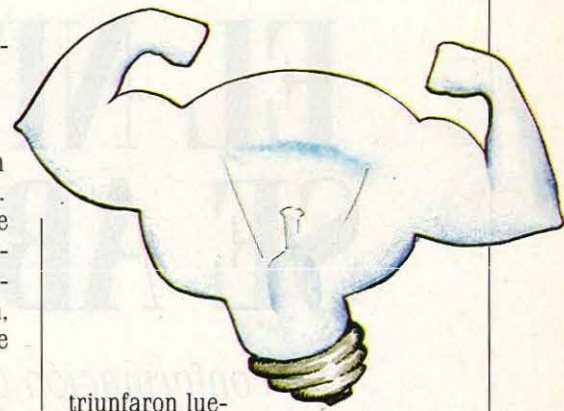
Durante años muchas escuelas redujeron el pensamiento de los estudiantes. Los trataban como máquinas calculadoras o recipientes que había que llenar con conocimiento. Esto viene de un modelo diseñado por la industrialización, donde se hacía sin pensar.

La industria necesitaba obreros que sólo obedecieran órdenes, por eso no sorprende que en las escuelas haya montones de alumnos en pupitres que obedecen al docente que le



enseña lo que tienen que saber para trabajar. Hoy muchos de esos trabajos los hacen los robots y las computadoras. Las industrias necesitan gente capaz de pensar por sí sola. El modelo de escuela-fábrica no va más.

en una fuente de información, un colaborador del alumno. Pero motivar a una clase es un proceso diario. Cuando un adulto presta cuidadosa atención a alguien más joven, tiene una fuerza enorme. Además, toda escuela exitosa tiene detrás un gran director: un visionario que inspira libertad y experimentación en lugar de rígida burocracia, que crea, que



triumfaron luego de dejar de

lado la idea de que se puede medir el éxito descubriendo si un alumno va mejor o peor que los demás, y no midiendo con un estandar reconocido de lo que necesita saber un estudiante.

Comparar con un promedio era un autoengaño.

Las comunidades educativas más interesantes de las visitadas,

como la del condado de Jefferson, en Colorado,

ensayan mejores formas de juzgar el rendimiento de los alumnos.

Buscando qué clase de personas se propondrían formar,

llegaron a la conclusión de que la meta es formar gente que:

- aprenda a aprender.
- sepa comunicarse con cualquier persona.
- pueda concentrarse cuando es necesario.
- sepa conseguir la información requerida;
- tenga sentimientos y;
- actúe con sabiduría.

Dichas comunidades no sólo quieren elegir ellas mismas estos objetivos sino también la manera de alcanzarlos. ♦



TODOS PARTICIPAN

Las nuevas conexiones o vínculos entre las distintas partes de las comunidades revitalizan a las escuelas. Pero el lazo más fuerte sigue siendo el de los padres.

Todos los estudios demuestran que cuando los padres se interesan en la escuela, aun cuando ellos no hayan tenido una instrucción adecuada, el aprendizaje resulta más fácil.

En la mayoría de los mejores colegios analizados, se descubrió la importancia del *Parent Power* (poder de los padres). En esos establecimientos tienen menos problemas de conducta y las notas mejoran. Otra forma de construir conexiones comunitarias son las pasantías, los vínculos prácticos entre los negocios y las escuelas. Estas sacan a los alumnos del ámbito escolar para practicar en el del trabajo. Cuando los jóvenes se apartan de un grupo de adolescentes y se insertan en uno de adultos, ocurre una gran transformación.

Empiezan a concentrarse en la próxima etapa de sus vidas, en su autoestima y también en su imagen. Pero los lazos entre las escuelas y el mundo laboral no se anudan sólo en los alumnos. En Boston, por ejemplo, la corporación Polaroid ofrece un año de capacitación para maestros de matemática y ciencia en los modernos laboratorios de su compañía.



alienta la individualidad de cada persona y respeta la creatividad de los maestros.

Hasta en los lugares más pobres y marginados de los Estados Unidos se encontró que la gente se liberaba de esa carga gracias a docentes y escuelas que actúan con una nueva idea de todo lo que puede hacer la gente. Los buenos resultados se consiguen cuando toda la comunidad se involucra.

Las comunidades exitosas sólo

Aprendizaje cooperativo

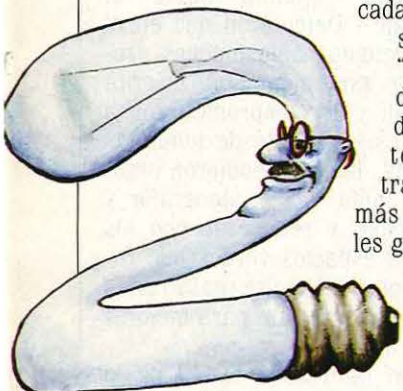
Para tener una escuela mejor, se necesitan cambios en los alumnos, en los maestros y la comunidad toda.



En las escuelas exitosas visitadas por los investigadores, el nuevo modelo se llama *aprendizaje cooperativo*.

Funciona cuando los niños se reúnen, se enseñan mutuamente y aprenden a sacar provecho del pensamiento de cada uno. No son tan "maestros dependientes", terminan trabajando más duro y les gusta; y el profesor se transforma

en una fuente de información, un colaborador del alumno.



EL NIVEL MEDIO SE ABRE CAMINO

La conformación de equipos de trabajo por parte de los docentes de Nivel Medio siempre fue difícil por el hecho de que trabajan en varias instituciones a la vez. La incorporación al Programa Nueva Escuela hace posible que esto comience a revertirse a partir del intercambio de problemáticas comunes entre escuelas de cabecera y de impacto.

Cuando en 1994 se inició el Programa Nueva Escuela, incorporó muy pocos establecimientos de Nivel Medio. Pero al año siguiente, cada provincia seleccionó tres instituciones de cabecera para que trabajaran juntamente con escuelas de impacto. Se usó el criterio de la diversidad y por esto se incluyeron tanto escuelas que tuvieron cierto grado de transformación, o una experiencia innovadora como que fueran bien tradicionales. La idea es que se puedan compartir problemáticas y soluciones y que la escuela se abra hacia otras instituciones.

Con este objetivo, el pasado febrero se realizó en Buenos Aires el *Primer Seminario Nacional para las Escuelas Medias* en el cual se capacitó y dotó de material a los supervisores y directivos de las escuelas de cabecera. Se difundió el concepto del trabajo en redes para analizar en equipo los problemas comunes que existen en diferentes escuelas, como la violencia, la dificultad en la escritura o la repetencia.

En equipo es mejor

En Catamarca, la provincia eligió una prestigiosa escuela normal de Santa María que era muy conflictiva. Con la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias, la organización tradicional en jardín

de infantes, primario, secundario y departamento de aplicación se quebró y cada uno de los niveles pasó a depender de direcciones diferentes. Esto provocó que la escuela secundaria quedara muy sola. Por eso, es muy importante su trabajo de intercambio de experiencias con las escuelas de impacto.

Pero no sólo los colegios de cabecera impulsan los cambios. La directora y los docentes de la Escuela Nro. 59 de impacto de Resistencia, Chaco, se sentaron a pensar cuáles eran sus carencias. A partir de ahí, surgieron varios proyectos, como el denominado "Camino hacia el aprendizaje". Detectaron que en el área de lengua había muchos problemas de expresión, tanto escrita como oral, y se comprometieron a trabajar este tema desde todas las disciplinas. También pudieron organizar un aula de mecanografía y computación, y recuperar con los chicos los espacios verdes que rodean al colegio. Esto se realizó en el marco de un proyecto para mejorar el medio ambiente.

Otro caso interesante es el de la

“Se difundió el concepto del trabajo en redes para analizar en equipo los problemas comunes que existen en diferentes escuelas.”



Grupo de docentes trabajando en conjunto en un seminario realizado en Iguazú.

Escuela Polimodal de Arte de La Rioja, situada de la capital, en un barrio periférico. Su problema era que tenía muy desintegradas las materias comunes con las artísticas. Empezaron a revertir esta situación a partir del trabajo en equipo entre todos los profesores, pensando y aplicando proyectos de articulación.

Apertura a la comunidad

A partir de la incorporación al Programa, muchas escuelas que no eran reconocidas por la comunidad comenzaron a abrirse a ella. Este es el caso de la Escuela Nro. 730 de Trelew, de cabecera. Pudo lograrlo gracias al intercambio que está realizando con otras escuelas de impacto a través de reuniones, intercambio de materiales y capacitación. De esta manera se fue haciendo conocida en su zona.

En Paraná, hay una experiencia de una escuela en donde los chicos están organizados en comisiones. Por ejemplo, un grupo está encargado de la planificación de actividades con otras instituciones (universita-

rias, terciarias) para empezar a tomar contacto desde el Nivel Medio, otra comisión se encarga del mantenimiento del edificio. De esta manera, los alumnos empiezan a sentir que la escuela es de ellos y la cuidan. También se trabaja con un código de convivencia.

Nuevos enfoques

Lo que más se observa actualmente en educación media es el trabajo con temas transversales, como puede ser el mejoramiento del ambiente. Se encara un tópico desde distintas disciplinas. También se empiezan a hacer cargo de datos que antes eran calificados como administrativos. Hay una escuela de San Rafael, Mendoza, que analizó qué pasaba con los alumnos en relación con los exámenes de materias previas. Vieron que eran muy pocos los chicos que se inscribían, y de los que lo hacían, era un porcentaje bajo el que aprobaba. Elaboraron un proyecto que llamaron "Julio Mejor". El problema fue analizado con docentes, padres y alumnos y se elaboraron estrategias de acción. Durante la primera semana de vacaciones, debía haber profesores y alumnos voluntarios en bi-

lioteca para ayudar a estudiar a los que tuvieran dificultades. Por su parte, los padres se comprometieron a no pedirles a sus hijos que trabajaran. Los resultados fueron muy positivos.

Este mismo establecimiento también reformuló su calendario escolar para primer año debido al gran porcentaje de repitentes. Hallaron que una de las causas era que no estaban acostumbrados a tener tantas materias y profesores juntos. Entonces, probaron dejar anuales sólo matemática y lengua, dividiendo el resto en dos bloques: uno a dictarse durante el primer cuatrimestre y el otro, durante el segundo. Debido a su éxito, la experiencia se volvió a repetir este año.

En el EMEM Nro. 4 de Villa Devoto, en Capital Federal, también hubo problemas de bajo rendimiento en primer año, específicamente por el método de enseñanza de matemática. Se decidió entonces trabajar sobre situaciones de la vida cotidiana: ¿cuánto les podía salir una fiesta en el colegio? Se trabajó en todo lo relacionado con la celebración de un evento. Los alumnos vieron cómo en una situación práctica y específica se aplicaban las matemáticas. Los aplazos bajaron de 29 en 1994 a 19 en 1995. ♦

DIFERENCIAS ENTRE ACREDITACIÓN, PROMOCIÓN Y CERTIFICACIÓN

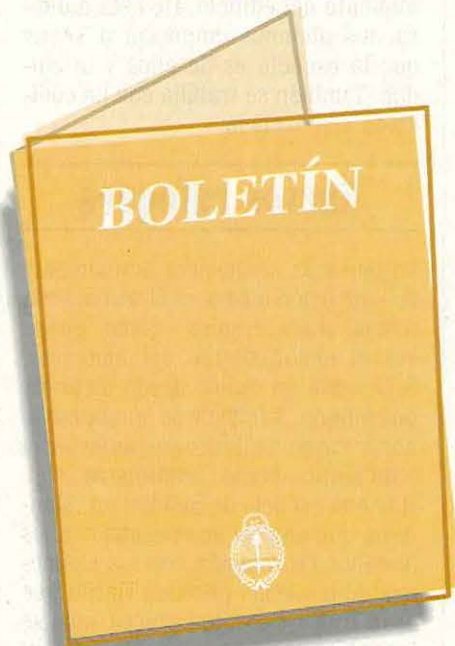
*El carácter federal de la transformación educativa necesita de acuerdos básicos entre las distintas provincias en torno a las cuestiones que configuran al nuevo sistema. Entre las más importantes están la **acreditación** de los aprendizajes, la **promoción** de los alumnos y la **certificación** de los estudios.*

Cuando se trata el tema de la evaluación no se debe dejar de lado un análisis que incluya los puntos referentes a la acreditación (la verificación de lo aprendido), la promoción (pasaje de año) y la certificación (documentación que da fe de los logros alcanzados).

Pero es necesario usar una terminología precisa y esclarecer la relación entre estos distintos elementos.

Según la Ley Federal de Educación, los estudiantes tienen derecho a "ser evaluados en sus desempeños y logros, conforme con criterios rigurosos y científicamente fundados, en todos los niveles, ciclos y regímenes especiales del sistema, e informados al respecto".

Por otro lado se plantea la evaluación permanente del sistema para garantizar la calidad de la formación, controlando que se adecue a las necesidades de la comunidad, a los acuerdos federales y a las políticas educativas nacionales y provinciales.



Esta evaluación verificará tal adecuación, así como el nivel de aprendizaje de los alumnos y la calidad de la formación docente.

En el documento *Serie A N° 8* llamado "Criterios para la Planificación de Diseños Curriculares Compati-

bles" se expresa que la evaluación se debe incluir en estos diseños. Se pregunta: "¿Cómo saber qué se enseñó y que se aprendió; qué no y por qué?". El citado documento fue aprobado por resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Para la evaluación de los procesos y logros de los estudiantes se necesita la mayor transparencia, lo mismo que para evaluar los registros que se usen en cada provincia y en la ciudad de Buenos Aires. Una vez que queden bien claros, se podrán fijar criterios y/o conocer y equiparar las diferencias existentes.

Gracias a esto, la movilidad de alumnos entre todas las jurisdicciones será posible. Por eso, se señala que "todos los diseños curriculares adoptarán criterios comunes de promoción por ciclo y nivel" a partir de un Acuerdo General sobre Promoción. Los CBC aportarán los parámetros a compartir por todas las provincias y la ciudad de Buenos Aires con respecto a qué evaluar al finalizar cada ciclo y nivel; y a los diseños curriculares les cabe la tarea de

**CADA COSA
POR SU
NOMBRE**

En este tema entran en juego términos muy parecidos, cuyo significado no siempre está del todo delimitado. Para no confundirse, recurra a este breve diccionario.

ACREDITACIÓN: tarea de constatar ciertas evidencias de aprendizaje. Tiene que ver con resultados muy concretos respecto a los aprendizajes más importantes que se proponen.

CERTIFICACIÓN: documentación que deja constancia de las acreditaciones logradas (boletines, etc.) y cumplimiento de los requisitos para la promoción.

PROMOCIÓN: toma de decisiones acerca del pasaje de los alumnos de un tramo a otro de la escolaridad.

OBJETIVOS: definen la intencionalidad de los diseños curriculares.

EXPECTATIVAS DE LOGRO: marcan la intencionalidad del proyecto educativo y definen los logros máximos esperables de los alumnos.

CRITERIOS DE ACREDITACIÓN: definen ciertas evidencias de aprendizaje, que no reflejan la totalidad del mismo por ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje del alumno.

INDICADORES DE LOGRO: aluden al modo en que se expresan los criterios de acreditación en el proyecto institucional.

PAUTAS DE EVALUACIÓN: analizan la pertinencia y eficacia de las prácticas de enseñanza para la consecución de las expectativas de logro propuestas.

marcar los parámetros por grado o año.

Por otra parte, para garantizar el proceso de transformación es necesaria la autoevaluación

institucional basada en las competencias

de los alumnos y las metas del proyecto institucional. Esto se explicita en la resolución 41/95 del Consejo Federal; la misma que alude a las certificaciones de aprobación de nivel que deben otorgarse durante esta etapa de transición.

Pero como la mayoría de las cuestiones relacionadas con la evaluación no están articuladas, es preciso avanzar en su desarrollo.

Ámbitos diferentes

Para empezar, se puede señalar que los documentos federales hacen referencia a diferentes ámbitos de la evaluación y que la responsabilidad de definir los componentes vinculados con la evaluación

de aprendizajes está repartida entre los tres niveles de concreción del currículo.

En los documentos federales

se alude a tres ámbitos de evaluación diferentes:

- Los desempeños, competencias, procesos, logros o niveles de aprendizaje de los alumnos.

- La evaluación interna de los factores condicionantes de las prácticas educativas. Este ámbito aparece también cuando se menciona la evaluación del propio diseño curricular, la inclusión de elementos diagnósti-

cos y la autoevaluación institucional.

- La evaluación de la calidad del sistema educativo que, conforme está planteada en la Ley Federal, intenta articular los dos ámbitos anteriores desde una perspectiva macropolítica.



Los tres niveles

El primer nivel de concreción que interviene en el diseño del currículo corresponde a los acuerdos federales otro a los diseños de cada provincia y el último, al proyecto institucional.

Los documentos federales distribuyen la responsabilidad de definir los componentes vinculados con la evaluación de los aprendizajes entre estos tres niveles.

Los acuerdos federales son los encargados de definir, para cada ciclo y nivel, los objetivos, criterios comunes de promoción y parámetros respecto a qué evaluar

al finalizar cada uno. Esto es de gran importancia porque define las cuestiones a compatibilizar entre las provincias.

Para los diseños curriculares provinciales

se reservan la explicitación de parámetros de evaluación por grado o año y los procedimientos de evaluación, promoción y registro de procesos y logros de los alumnos.

Para el proyecto institucional queda la definición de lo que se espera de los chicos al finalizar el año, grado por grado, y de los indicadores de logro, en los temas considerados prioritarios para el año. ♦





EL TRABAJO EN EQUIPO

Existen diferentes formas de enseñar, y entre las distintas metodologías aparece el trabajo en equipo. Pero a no confundirse. No es la receta milagrosa para la práctica en el aula. Es una modalidad más, tan válida como las otras.

Empecemos por pensar la enseñanza como la creación de ambientes de aprendizaje. Cada día hay más consenso en que la tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar, en guiar al alumno frente a la acción de aprender. El profesor más bien ayuda al estudiante a descubrir cómo adquirir el contenido a partir de sí mismo, del texto o de otras fuentes. A medida que el chico se vuelve más capaz de recoger el contenido, aprende.

“Un equipo es más que un grupo de personas trabajando juntas. El resultado del equipo supera la suma de los aportes individuales.”

Pero existen muchos ambientes de aprendizaje. Sus bondades dependerán de su capacidad para responder a distintos fines y a alumnos con características distintas.

Se habló mucho de las desventajas de las clases expositivas del docente con los alumnos sentados en fila mirando al frente, pero no se debe caer en los extremos: ningún método es bueno o malo en sí mismo, sino que la forma es adecuada en tanto y en cuanto se cumpla el objetivo del docente: generar en sus alumnos los procesos de apropiación del conocimiento.

Por eso, recién luego de analizar la intención educativa que orientan las actividades, los contenidos y la evaluación, se puede elegir la organización de la clase que podrá ser un grupo total, varios grupos pequeños (fijos y/o móviles) o se optará por el trabajo individual.

Todo tiene valor

No existe una receta única que garantice el éxito de la clase. Por ejemplo: la enseñanza expositiva puede ser adecuada para organizar cierta información, pero no incentiva la búsqueda de soluciones creativas. La enseñanza por descubrimiento permite incursionar en la formulación y comprobación de hipótesis, pero no ayudará necesariamente a desarrollar relaciones más solidarias.

Como se ve, cada metodología tiene su fin y su momento de ser aplicada. También se puede pensar que la intervención pedagógica puede incluir todos los medios que resulten válidos para contribuir a la adquisición de contenidos.

La transformación educativa promueve el trabajo en equipo en el aula, así como también el uso de estra-

tegias que favorezcan distintas formas de agrupamiento en la escuela.

Ahora bien, ¿cuándo conviene trabajar en equipo?, ¿se puede trabajar siempre así?

Todo indica que lo mejor es utilizar distintas propuestas para la enseñanza que deberán ser seleccionadas en relación con el objetivo de aprendizaje de cada actividad. Así, la escuela podrá ofrecer a los alumnos posibilidades para su desarrollo integral; los chicos, que lleguen con distintos estilos de aprendizaje y diferentes conocimientos previos, encontrarán igualdad de oportunidades; y los maestros podrán ejercer más plenamente su profesionalismo juzgando, seleccionando y combinando la adecuación de las diversas metodologías.

Cómo se trabaja en equipos

La modalidad más habitual de trabajo en equipo es la reunión. Para que ésta sea fructífera, el grupo debe tener claro cuál es el objetivo a cumplir en ese encuentro.

No todo trabajo grupal es un trabajo en equipo. Se distinguen cinco tipos de reunión: *informativas, de análisis de problemas, de toma de decisiones, ejecutivas y de capacitación*. Para que una reunión sea un trabajo en equipo se requiere de un clima de cooperación, dado que el trabajo y los aportes de uno son beneficios para otros, a diferencia de un clima individualista que impide la interrelación, o un clima competitivo que genera actitudes que perjudican a unos en beneficio del que gana. Además, se crean procesos de negociación, confrontación, acuerdos, en donde este acuerdo no significa que ha ganado la voluntad del más fuerte o el más "inteligente"; por el contrario, se llega a acuerdos o consensos entre todos.

También significa trabajar sobre las diferencias; no para anularlas, sino



EQUIPO NO ES GRUPO

Trabajar en equipo supone una serie de consideraciones y características que lo diferencian del simple trabajo en grupo. El equipo es más que un grupo de chicos trabajando juntos. Es un proceso colectivo donde cada persona aporta al conjunto lo que sabe en provecho del equipo. Dentro de él, las ideas individuales pueden convertirse en proyecto de todos, se comparte la responsabilidad por los resultados y se piensan soluciones colectivamente. El resultado del equipo siempre supera la suma de los aportes individuales.

Además, el trabajo en equipo genera actitudes de colaboración, compañerismo, respeto por las opiniones de los otros; se aprende a escuchar a los demás, a expresarse, a decidir, a ir desarrollando la autonomía en estas decisiones. Por todo esto, es importante generar en cada agrupamiento el trabajo en equipo, ya que por ser un proceso, requiere un aprendizaje lento y continuo.

para integrarlas y hacer de esta manera más rico el trabajo, en medio de un clima de respeto, solidaridad, colaboración, etc.

En la lista de puntos positivos de esta forma de trabajo se resalta que el alumno aprende a escuchar y ser escuchado y a defender sus puntos de vista, en torno a una tarea con una meta a ser alcanzada.

Pero el trabajo en equipo es un proceso en el que se despliegan habilidades, actitudes, es decir, donde tanto los contenidos procedimentales como los actitudinales tienen un espacio importante. Un proceso de aprendizaje continuo, dado que todas las actitudes antes descritas y los procesos que se generan en el seno del grupo son complejos y requieren un tiempo de aprendizaje. Por eso es necesario dedicar un tiem-

“Ningún método es bueno o malo en sí mismo. La forma es adecuada si genera procesos de apropiación del conocimiento en los alumnos.”

po para aprender a trabajar así, y hay que considerarlo como un contenido a ser enseñado. ♦

PARA SEGUIR LEYENDO

- Antúñez, Serafín y otros. *Del proyecto educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Colección El lápiz. Editorial Grao. Barcelona. 1992.

- Malamud, Isabel. *Criterios para la selección y diseño de actividades de enseñanza*. Programa UNESCO para el diseño de materiales educativos. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación - Programa Nueva Escuela. Buenos Aires. 1995.

- Zabala, Antoni. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Grao. Barcelona. 1996.

- Zabala, Antoni y otros. *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. M.I.E. Barcelona. 1993.

MAESTROS DE MAESTROS

La continuidad de las actividades en capacitación docente no sólo son necesarias para aquellos maestros actualmente en actividad en las escuelas. También hay que pensar en la formación de los futuros docentes. Esta tarea está siendo desarrollada por el llamado Circuito E: los programas de capacitación que actualizan la formación de los profesores de los profesorados.

No se puede transformar la educación que los chicos reciben en las escuelas sin transformar la formación de los maestros que les enseñan. Por eso es necesario apuntar a los responsables de esta tarea que son los profesores de los profesorados. A ellos está orientado el Programa de Actualización Disciplinar lanzado a principios de este año.

Su objetivo es, precisamente, actualizar la formación académica de los profesores de las carreras de formación docente públicas o privadas, en función de los requerimientos de los nuevos CBC de los distintos niveles del sistema educativo.

A través de estos cursos no sólo se pretenden profundizar conocimientos en cada área sino que la intención es acercar a los profesores el trabajo, ya sea académico o científico-tecnológico, producido por universidades e investigadores. Esto permitirá modernizar los contenidos y adoptar una visión de cada disciplina adecuada al contexto de este fin de siglo. Además, el estímulo para la introducción de innovaciones en la labor cotidiana de

la enseñanza favorecerá la autonomía pedagógica y ayudará a revalorizar la actividad a través del desarrollo de una actitud más cercana a la reflexión científica.



El Ing. Carlos Mundt, director nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente; la Lic. Inés Aguerrondo, subsecretaria de Programación Educativa; la Prof. Alicia Camilioni, secretaria académica de la UBA y la Lic. Verónica Nespereira, subsecretaria académica de la UBA, firman un convenio para el dictado de cursos de actualización docente.

ÁREAS Y MATERIAS EN LAS QUE SE CAPACITA

CIENCIAS BÁSICAS:

Matemática
Física
Química
Biología

LENGUA:

Lengua Materna
Literatura
Lengua Extranjera

CIENCIAS SOCIALES:

Filosofía
Historia
Geografía

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:

Pedagogía y Didáctica
Psicología
Sociedad, Sistema Educativo
e Institución Escolar

CUÁNTO, QUIÉNES, CUÁNDO

	ETAPA	Nº DE CURSOS	Nº DE DOCENTES	JURISDICCIONES
1er. Concurso	Cerrado	11	541	Pcia. de Bs. As.
2do. Concurso	Cerrado	28	1400	Capital Federal Pcia. de Bs. As. Chaco Chubut Mendoza Santa Cruz Santa Fe Tierra del Fuego
3er. Concurso	En recepción de propuestas	42	1874	Entre Ríos Córdoba Formosa La Pampa Misiones Neuquén Río Negro Santa Fe Sgo. del Estero
4to. Concurso	En organización	A determinar	A determinar	A determinar
TOTAL ESTIMATIVO		81	3815	17

FUENTE: PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA PROFESORES DE PROFESORADOS. MCYE.

Llamado a concurso

Para garantizar la excelencia y el nivel de los cursos, la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación ha llamado a concurso para la presentación de propuestas para los cursos a Universidades y Centros de investigación del CONICET de todo el país. En su dictado sólo podrán participar docentes investigadores de las categorías más altas (A o B) en el Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias y en el CONICET, o docentes de posgrados universitarios públicos o privados con título de maestría o doctorado.

Los programas desarrollados se diseñaron para apuntar a diferentes dimensiones. Por un lado, específico de la materia, su teoría y sus propias metodologías. Por el otro, la conexión con otras materias o disciplinas que puedan complementarlas y su articulación con los campos de las ciencias con los que están más relacionados. Otros factores de importancia e influencia en la calificación de las propuestas fueron contemplar

LOS CURSOS DESDE ADENTRO

El Dr. Mario Ermácora es el Director del Curso de Biología que ha comenzado a dictar la Universidad Nacional de Quilmes. "Básicamente -cuenta acerca de sus objetivos- se trata de actualizar los contenidos de biología que se van a dictar en los profesores, tratando de incorporar los últimos avances científicos que se han producido". Este curso se realiza dos veces en el año, cada una de una semana completa, durante dos años y medio. "La impresión que tenemos es que ha sido muy bien recibido", -relata en su balance de la primera semana cursada- hemos dado clase a 27 profesores de la provincia de Buenos Aires y su participación ha sido excelente. Han participado en el dictado cuatro docentes de la Universidad de Quilmes e investigadores científicos de buen nivel." En el plan de estudios se combinan clases teóricas, con talleres de elaboración de problemas y una parte práctica donde se hacen actividades de laboratorio. "Estamos muy conformes, concluye, y creo que hemos logrado conseguir una comunicación fluida entre los profesores y los investigadores, que era uno de nuestros objetivos."

la capacidad de establecer una continuidad en la relación de las instituciones de formación docente con las universidades y la posibilidad de reconocer el curso como parte de las carreras de grado o de posgrado de las unidades académicas que los ofrecen.

Con estos objetivos como premisa, una comisión académica *ad hoc*, integrada por docentes universitarios o especialistas de reconocido prestigio, estudia los proyectos recibidos, estableciendo los méritos de cada uno y evalúa su calidad para proponer a las autoridades correspondientes los cursos seleccionados. En lo que va del año (ver cuadro) ya se han completado dos de estos concursos y, en la actualidad, el tercero se halla en la etapa de recepción de propuestas. Aún se prevé para lo que queda del año por lo menos un llamado más, que ya está siendo organizado. ♦

EL CRÉDITO FISCAL

Mediante la utilización del programa de Crédito Fiscal del INET, las escuelas pueden obtener importantes beneficios para la realización de proyectos de capacitación o para la adquisición de equipamientos. El sistema es simple y ya se encuentra en funcionamiento.

- ¿Qué es el crédito fiscal?

Es un mecanismo que favorece la inversión empresarial en el área de recursos humanos, que permite al sector privado generar estrategias sobre el destino de una parte de sus obligaciones fiscales, dirigiéndolas hacia la capacitación. Asimismo contribuye al desarrollo de proyectos articulados en las instituciones educativas y de capacitación profesional.

A través del programa de Crédito Fiscal, el INET incorpora recursos adicionales al proceso de capacitación, vinculando los sectores educativos y de la producción. Esta actividad permite incorporar innovaciones y tiende a facilitar el acceso de los jóvenes al mercado del trabajo.

- ¿Cómo funciona?

Una empresa y una escuela, de cualquier modalidad, se "asocian" para que ésta reciba parte del dinero que la empresa debe pagar en impuestos. La escuela se transforma así en *beneficiario*. La empresa recibe de parte del INET los certificados que presentará ante la DGI.

Por ejemplo, la escuela puede llegar a recibir hasta \$ 120 por alumno matriculado que serán descontados de los impuestos de la *empresa asociada*.

Otras posibilidades que ofrece el Crédito Fiscal son: la capacitación a estudiantes de Polimodal, a jóvenes que cursan su primer empleo, a empleados de las mismas empresas o la financiación para la compra de equipamiento de las escuelas.

- ¿Quiénes pueden participar?

• Empresas a través de la organización



“Una empresa y una escuela se ‘asocian’ para que ésta reciba parte del dinero que la empresa debe pagar en impuestos.”

de actividades para la formación.

- Escuelas.
- Universidades Nacionales.
- Organizaciones No Gubernamentales.
- Asociaciones gremiales.
- Cámaras empresarias.
- Centros de formación profesional.
- Consejos o Colegios Profesionales.

- ¿Cómo se accede?

- Las escuelas se inscriben en el registro de beneficiarios.
- Se presenta una Carta Compromiso entre la unidad educativa y la empresa.
- La escuela beneficiaria presenta:
 - * Cantidad de alumnos matriculados al 30/3 o;
 - * Presupuesto de egresos e ingresos y/o;
 - * Equipamiento y;
 - * Carta compromiso de la empresa.

de los sueldos y remuneraciones pagados.

- El INET aprueba el monto a través de una resolución.
- Se envía al INET la certificación contable de los sueldos y remuneraciones pagados.
- La DGI procede a la cancelación de tributos mediante la presentación del certificado de crédito fiscal.

- ¿Dónde se tramita?

Para tramitar este beneficio o por consultas no dude en dirigirse personalmente o por carta al INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica), Av. Independencia 2626, (1225) Buenos Aires.
Teléfonos 308-3681/92. Fax 943-0530. E-Mail: mgomez@siet.inet.edu.ar ♦

POBLACIÓN ESCOLARIZADA Y NO ESCOLARIZADA SEGÚN GRUPOS DE EDAD. 1996*

EDAD EN AÑOS	ESCOLARIZADOS PORCENTAJE	NO ESCOLARIZADOS CANTIDAD
5	90%	25.000
6 a 11	98%	40.000
12 a 17	80%	750.000
TOTAL DE 5 A 17 AÑOS		815.000

*DATOS ESTIMADOS

FUENTE: RELEVAMIENTO ANUAL 1996. DATOS PROVISORIOS.

ESTIMACIONES Y PROYECCIONES DE POBLACIÓN 1950-2050. INDEC. 1994

A partir de los datos provisorios del relevamiento anual de 1996 es posible estimar cuántos niños y jóvenes quedan fuera del sistema educativo. Si bien sería necesario contar con nuevos datos sobre población y profundizar en el análisis del comportamiento de la matrícula, el cuadro muestra la significativa disminución de la población no escolarizada, especialmente en el grupo de 5 años, donde se ha comenzado a cumplir con la obligatoriedad que establece la Ley Federal de Educación.

Los libros reseñados en este espacio son dos ediciones del Ministerio de Cultura y Educación: el "Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994, Resultados Definitivos" y el cuaderno de actividades para la "Semana por los derechos del niño y del adolescente".

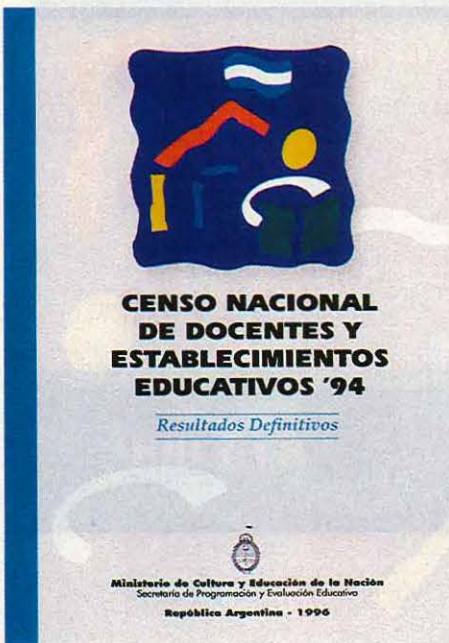
CENSO NACIONAL DE DOCENTES Y ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS 1994, RESULTADOS DEFINITIVOS, SERIE A NRO. 1, MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 1996.

Desde 1943 no se organizaba un censo educativo en la Argentina. Por primera vez es posible conocer información hasta ahora inédita, como por ejemplo la cantidad de

Docentes y Establecimientos Educativos que instrumentó, en todo el país, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, entre el 1° y 15 de noviembre de 1994.

Se logró producir información exhaustiva, confiable y a la vez homogénea. Abarcó la totalidad de los establecimientos educativos del sistema de educación formal, estatales y privados, de los niveles Inicial, Primario, Medio y Superior no universitario, del régimen común y de los regímenes especiales. Contiene información sobre establecimientos educativos, edificios escolares, alumnos y docentes, por sector y nivel, para el total del país y para cada provincia.

Esta serie se completa con la difusión de los libros correspondientes a cada una de las provincias del país, con información por departamento o partido.



personas que trabajan como docentes en los establecimientos educativos del sistema educativo formal, su perfil socio-demográfico y de calificación profesional, y además detectar las características de su inserción laboral en el sistema. El libro presenta más de 200 tablas con los resultados del *Censo Nacional de*

CAMPAÑA NACIONAL EDUCATIVA "SEMANA POR LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE", MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 1996.

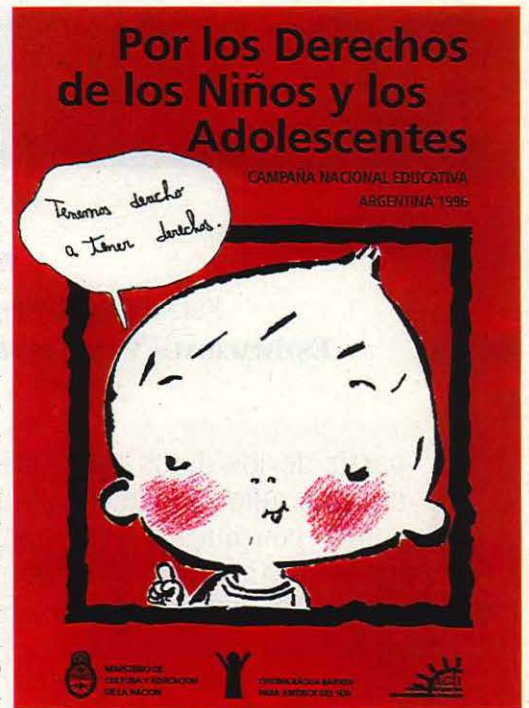
La nueva concepción de niñez que propone la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño implica una redefinición de las relaciones concretas entre los adultos y los niños.

El presente es un cuaderno con el material que se utilizará en las escuelas durante la "Semana por los Derechos del Niño y del Adolescente". Esta campaña está orientada a producir el conocimiento y la reflexión acerca de los derechos de los niños, entre los escolares y docentes de nivel básico y medio; y a utilizar el potencial comunicador de la institución escolar en la promoción de los cambios dirigidos a lograr el pleno reconocimiento de esos derechos. Para su realización se produjo este ma-

terial con recursos didácticos y sugerencias para las acciones comunicativas que emprendan los escolares, que llegará a las escuelas a través de un operativo de distribución del ministerio. Serán desarrollados los siguientes ejes temáticos: tengo derecho a:

- 1) no ser discriminado;
- 2) a un mundo menos violento;
- 3) a recibir protección;
- 4) a construir una sociedad más solidaria;
- 5) soy chico; como todas las personas...

¡tengo derechos!



Esta sección está abierta a todo aquel que desee difundir actividades dirigidas a docentes y estudiantes. Es importante que la información sea remitida con la suficiente antelación para ser publicada a tiempo.

Enviar la correspondencia por carta a:

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

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

DEL CLAVO AL ORDENADOR

"Del clavo al ordenador" es un curso presentado por el Programa Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación del Ministerio de Educación y Cultura de España y emitido por la Televisión Educativa Iberoamericana (TEI), que desde el 12 de septiembre puede verse por cable en TVE (Televisión Española) y estará en el aire hasta junio de 1997. En los números 6 y 7 de "Zona Educativa" infor-



mamos sobre los principales objetivos del curso y publicamos el calendario de emisiones para el mes de octubre. A continuación ofrecemos las fechas correspondientes a noviembre:

Jueves 7 de noviembre Capítulo 6

Después de presentar los sistemas técnicos que solucionan, con la incorporación de cintas transportadoras, problemas de transporte de cargas, se plantea profundizar en dicho proyecto añadiendo a cada uno de los tres sistemas un automatismo que devuelva la carga al lugar de almacenamiento. Se presenta una situación de aula en la que se trata de identificar y analizar problemas de la vida cotidiana que se resuelven me-

dante una actividad técnica. Se realiza, por último, una demostración sobre la manera de trabajar el alambre y las herramientas adecuadas para ello.

Jueves 14 de noviembre Reposición capítulos 5 y 6.

Jueves 21 de noviembre Capítulo 7

Se analizan los resultados de la última propuesta de trabajo: introducir en los sistemas con cintas transportadoras un automatismo en la recogida de materiales. La nueva propuesta consiste en diseñar y construir una máquina de efectos encadenados. Se reflexiona sobre un tema importante: la seguridad en el aula de Tecnología. Por último, se mostrará cómo construir un cable.

Jueves 28 de noviembre Capítulo 8

En este capítulo, después de presentar las máquinas de efectos encadenados resultantes de la anterior propuesta, se analizan las funciones de un nuevo operador: el temporalizador. El nuevo proyecto propone diseñar y construir una máquina de efectos secuenciales capaz de desplazar un objeto a una determinada distancia utilizando un temporizador. Mediante la simulación, se presenta un nuevo recurso didáctico para el profesorado que imparta Tecnología: la explicación mural. Finaliza el programa con el montaje del temporizador, a partir de un equipo de componentes electrónicos.

Si usted está interesado en alguna de estas propuestas, debe comunicarse directamente con los organismos que las realizan.

ENCUENTROS

■ La Asociación de Musicoterapeutas de la provincia del Neuquén organiza el *III Congreso Nacional de Hipoacusia* y el *II Congreso Iberoamericano de Hipoacusia* que se realizarán el 13, 14 y 15 de noviembre en San Martín de los Andes, Neuquén. Declarado de interés provincial y municipal, el encuentro tiene el objetivo de difundir las nuevas técnicas y avances de aplicación en el ámbito de la hipoacusia e impulsar la creatividad de los terapeutas y pedagogos en la búsqueda de recursos que permitan la implementación de las novedades en beneficio de las personas con discapacidad auditiva. Se han organizado talleres, mesas redondas y conferencias a cargo de especialistas del país y extranjeros, que abarcan un amplio espectro temático. Para reservas e inscripciones contactarse con Sebastián & Co.: Santa Fe 62 (8300) Neuquén - Argentina - Tel/Fax: (054 - 99) 486028

■ Bajo el lema *Hacia un nuevo siglo y una nueva música*, la Universidad Nacional de Lanús, a través de su Escuela Superior de Música, convoca a la *Primera Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical*, que se realizará los días 21, 22 y 23 de noviembre próximo. Esta convocatoria está dirigida a compositores,

educadores, intérpretes, musicólogos y estudiantes avanzados de la especialidad, quienes podrán presentar proyectos de investigación en marcha, y avances en temáticas como tecnología multimedial, metodología educativa e interpretación y ejecución artística, análisis musical e investigación. Participarán especialistas nacionales e internacionales. Para mayor información dirigirse a Senador Quindimil 3541 (1822) Lanús, Prov. de Bs. As. o llamar al Tel/Fax: 228-2917/5359/2637.

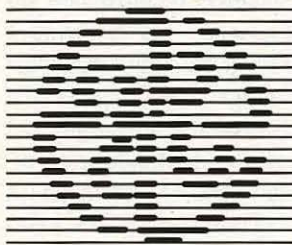
CURSOS

■ Continúa vigente la oferta de cursos a distancia del *Programa de Perfeccionamiento Docente ProCiencia* organizado conjuntamente por el Conicet y el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Los cursos están dirigidos a docentes del actual nivel medio y terciario y desarrollan contenidos de EGB y Polimodal. A los distintos niveles de biología, ecología, física, química, matemática y pensamiento científico, entre otros, se suman ahora cursos de lengua y literatura. Además, se realizan talleres complementarios a las actividades de los cursos y se distribuye en forma gratuita el tomo "Informática, Sociedad y Educación" con el objeto de actualizar y perfeccionar a los docen-

tes en la integración de la tecnología informática con la ciencia y con la educación. Para mayor información dirigirse a Pacheco de Melo 1826, PB - Capital - Tels. 814-3859/3860 - Fax 814-3763.

■ La Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos (Fundec) organiza el curso a distancia "*Psicología cognitiva, aprendizaje y curriculum*" a cargo del Dr. Mario Carretero, catedrático de Psicología Cognitiva de la Universidad Autónoma de Madrid. El mismo está destinado a docentes, directivos, psicólogos y pedagogos interesados en profundizar el enfoque cognitivo del aprendizaje y el curriculum como base de prácticas educativas renovadoras. Para mayor información comunicarse al 504-2045 o vía fax al 501-3626.

fundec



MISCELÁNEAS

■ El Programa "*La televisión en la escuela*" se emite por canal 2, Televisora del Oeste, San Juan, los

domingos a las 13.30. Busca mejorar la calidad educativa a través de la participación de especialistas, funcionarios y técnicos del ministerio de la provincia. Así también tienen un espacio especial los docentes, padres y alumnos. Para mayor información dirigirse al (064) 261223 o por fax al (064) 228697.

■ Todos los sábados y domingos se pueden realizar visitas guiadas a lugares históricos (el Cabildo), sitios de interés general (museos) y paisajes urbanos clásicos de la Capital Federal. Las escuelas primarias y secundarias que viajan desde las provincias deben confirmar el horario con anterioridad; llamar a los siguientes teléfonos: 901-8689 (Elena Roca) y 502-0836 (Martín López).

■ "*De palabras... y de duendes*" es el nombre de un programa de radio que se emite por FM 93.1 Freccuencia Especial dedicado a promover la lectura y la recreación literaria. Conducido por Roxana Garcés y Vivi García, busca acercar a los oyentes al libro, y cuenta con el bloque "Oyentes Protagonistas" en el que se leen al aire poemas y cuentos breves que los autores envían a la radio. El programa sale al aire todos los jueves, de 22.30 a 24.00, y los sábados de 13.30 a 14.30 se emite "*De palabras... y de duendes para chicos*". Para mayor información comunicarse a los teléfonos: 503-4872, 642-3298 y 641-1902.

En noviembre...

Un número de 96 páginas con material de lectura para las vacaciones y una serie de notas sobre Formación Docente Continua.

A d e m á s

LOS 125 AÑOS DE LA ESCUELA NORMAL DE PARANÁ

La historia de la escuela pionera en el recuerdo de sus alumnos de ayer.

ÍNDICE TEMÁTICO DE ZONA EDUCATIVA

Todas las notas del año, resumidas, clasificadas por tema, número y página.

ZONA DE SERVICIOS EDICIÓN ESPECIAL

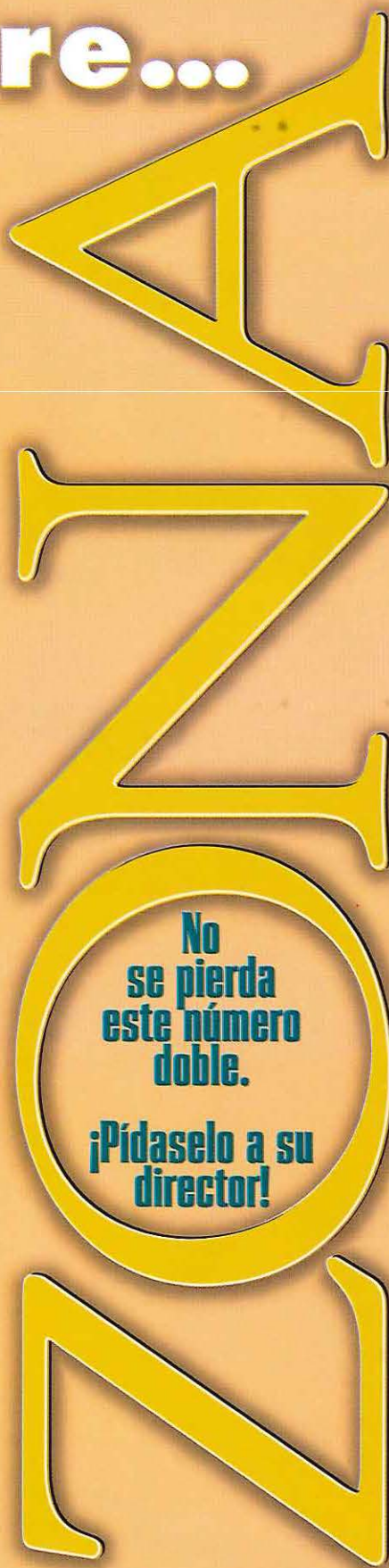
Cuatro páginas con actividades, cursos y datos para todo el verano.

¿QUÉ PIENSAN LOS PADRES DE LA ESCUELA?

Un debate revelador acerca de las expectativas educativas en nuestra sociedad.

- RESOLUCIONES 41/95 Y 43/95**
- MODALIDADES DEL POLIMODAL**

Concluyen las dos series de notas.

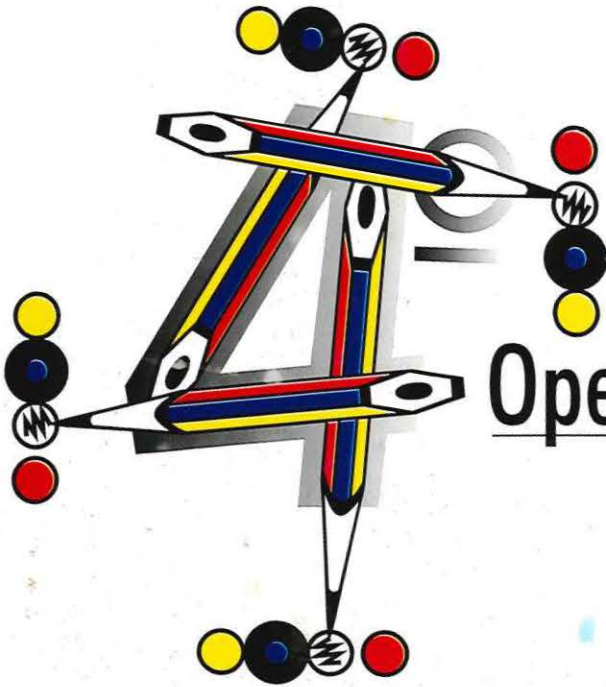


No se pierda este número doble.

¡Pídaselo a su director!

NÚMERO ESPECIAL DE FIN DE AÑO

**Evaluar
para orientar
las decisiones
más adecuadas,
para el mejoramiento
del sistema educativo.**



Operativo Nacional

de

Evaluación

▶ 1996

noviembre '96

3er. grado

Lengua

Matemática

6to. y 7mo. grados

Lengua

Matemática

Ciencias Naturales

Ciencias Sociales

2do. y 5to. años

Lengua

Matemática

Ministerio de Cultura y Educación
Secretaría de Programación y Evaluación Educativa
Dirección Nacional de Evaluación
Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad

Calidad



Educación



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN