

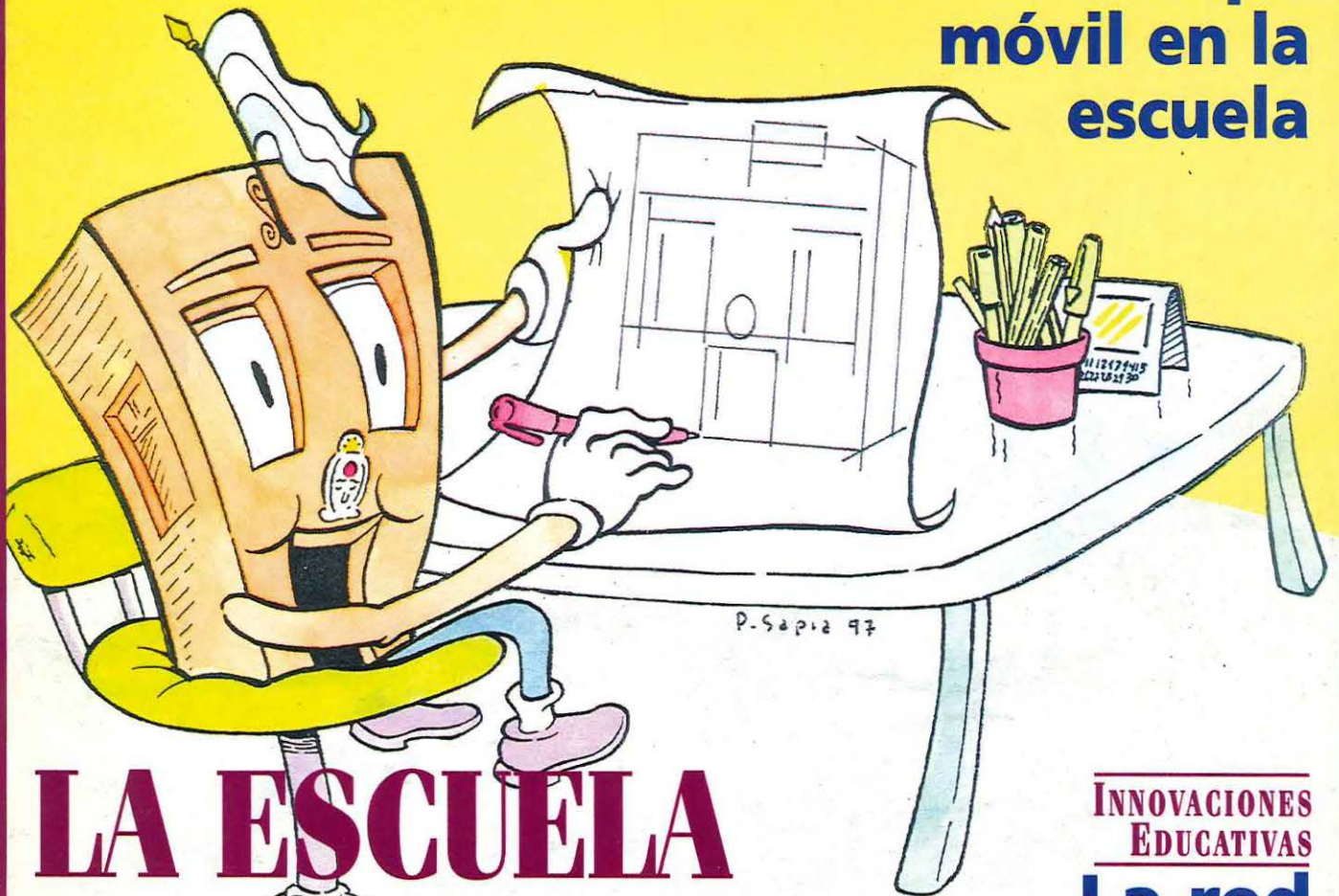
Zona Educativa

Año 2 - N° 11

República Argentina

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

**Tiempo
móvil en la
escuela**



LA ESCUELA SE PIENSA A SÍ MISMA

Con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) las escuelas toman la iniciativa. Un espacio para transformar la vida de cada establecimiento y hacer efectiva la autonomía.

**INNOVACIONES
EDUCATIVAS**

**La red
TELAR**

FOMEC

**Apoyo
financiero
para proyectos
universitarios**

Educación para el trabajo

PUENTE DE SOLIDARIDAD ENTRE EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA EMPRESA

La aplicación directa de
impuestos para la adquisición
de materiales y/o equipamiento
a través del Crédito Fiscal
benefició durante 1996 a las
siguientes ESCUELAS Y
CENTROS DE CAPACITACIÓN
PROFESIONAL.

CENTRO COMUNITARIO SAN ROQUE, BAHIA BLANCA - CENTRO DE FORMACION PROFESIONAL NRO. 28 MINISTERIO JOSE MARIA FREIRE - CENTRO DE FORMACION PROFESIONAL NRO. 401, TRES ARROYOS - CENTRO DE FORMACION PROFESIONAL NRO. 405, LA MATANZA - CENTRO DE FORMACION PROFESIONAL NRO. 651, PTO. MADRYN - CENTRO DE FORMACION PROFESIONAL SANTA MICAELA, SANTA FE - CENTRO DE FORMACION PROFESIONAL SANTA MARIA MICAELA, GRAL. RODRIGUEZ - CENTRO DE FORMACION PROFESIONAL SANTA MICAELA, C. DE BUENOS AIRES - CENTRO DE FORMACION PROFESIONAL SANTA MARIA MICAELA, PERGAMINO - CENTRO DE FORMACION PROFESIONAL FRAY LUIS BELTRAN, SAN NICOLAS - CENTRO DE FORMACION PROFESIONAL VILLA EUCHARISTICA, CORDOBA - CENTRO DE FORMACION PROFESIONAL DESCANSO MIQUELINA, C. DE BUENOS AIRES - CENTRO DE FORMACION PROFESIONAL MADRE SACRAMENTO, CORDOBA - CENTRO DE FORMACION PROFESIONAL REGINA PACIS, TUCUMAN - CENTRO DE FORMACION PROFESIONAL SAN JOSE, MARTINEZ - CENTRO DE FORMACION PROFESIONAL NRO. 403, SAN NICOLAS - CENTRO DE FORMACION RURAL SALADILLO - CENTRO DE FORMACION RURAL EL CHARRA, TEODOLINDA - CENTRO DE FORMACION RURAL EL TEJADO, GRAL. RODRIGUEZ - CENTRO DE FORMACION RURAL LOS NOGALES - CENTRO DE FORMACION RURAL RUEDA, SANTA TERESA - CENTRO DE FORMACION RURAL EL CEIBO, SAN JOSE DE LA ESQUINA - CENTRO LABORAL DE EDUCACION PROFESIONAL NRO. 106 - COLEGIO INDUSTRIAL SAN JOSE, SAN JUAN - COLEGIO MARIA AUXILIADORA, ENSENADA - COLEGIO SAN PABLO, VILLA CONSTITUCION - ESCUELA AGROTECNICA SALESIANA AMBROSIO OLMOS, CORDOBA - ESCUELA NIVEL MEDIO NRO. 738 DR. SCHNEIDER, COMODORO RIVADAVIA - ESCUELA AGROTECNICA SALESIANA DON BOSCO, URIBELARREA - ESCUELA DE EDUCACION TECNICA HENRY FORD - ESCUELA DE CAPACITACION LABORAL SAN ROQUE, BAHIA BLANCA - ESCUELA DE EDUCACION MEDIA PROVINCIAL NRO. 3079, SUNCHALES - ESCUELA DE EDUCACION MEDIA NRO. 7 ROBERTO ARLT, TORTUGUITAS - ESCUELA DE EDUCACION TECNICA ASTILLERO RIO SANTIAGO - ESCUELA DE EDUCACION TECNICA NRO. 402, VENADO TUERTO - ESCUELA DE EDUCACION TECNICA NRO. 8 ALMAFUERTE, LANIUS - ESCUELA DE EDUCACION TECNICA NRO. 2043 "SAN JOSE", ROSARIO - ESCUELA DE EDUCACION TECNICA NRO. 3 UNION INDUSTRIAL ARGENTINA, BENAVIDEZ - ESCUELA DE EDUCACION TECNICA PARTICULAR NRO. 10, ATALIVA - ESCUELA DE EDUCACION TECNICA PARTICULAR NRO. 2046, JESUS DE NAZARET, ROSARIO - ESCUELA DE EDUCACION TECNICA PARTICULAR NRO. 8180 SGA. FAMILIA, CASILDA - ESCUELA DE EDUCACION TECNICA PARTICULAR NRO. 8199 NTRA. SRA. DE LA GUARDIA, ROSARIO - ESCUELA DE EDUCACION TECNICA MERCEDES BENZ - ESCUELA DE EDUCACION TECNICA NRO. 1 ANTONIO GRAZZIANO, BELL VILLE - ESCUELA DE EDUCACION TECNICA NRO. 1 BONIFACIO VELAZQUEZ, RAMALLO - ESCUELA DE EDUCACION TECNICA NRO. 1 NOGOYA - ESCUELA DE EDUCACION TECNICA NRO. 281, FIRMAT - ESCUELA DE EDUCACION TECNICA NRO. 3 15 DE SETIEMBRE, SAN ISIDRO - ESCUELA DE EDUCACION TECNICA NRO. 460 GUILLERMO LEHMANN, RAFAELA - ESCUELA DE EDUCACION TECNICA SIEMENS - ESCUELA DE EDUCACION TECNICA NRO. 1 LAS VARILLAS - ESCUELA DE ENSEÑANZA MEDIA PARTICULAR NRO. 8171 NAZARET, PUNES - ESCUELA DE ENSEÑANZA MEDIA PARTICULAR NRO. 3047, NTRA. SRA. DE LA MERCED, ROSARIO - ESCUELA DE ENSEÑANZA TECNICA NRO. 6 SAN NICOLAS - ESCUELA DE LA FAMILIA AGRICOLA, COLONIA ALPINA - ESCUELA DE LA PLAZA, ROSARIO - ESCUELA DE TALLERES NAVALES Y AFINES - ESCUELA PARROQUIAL CANONIGO JOSE CARDUIN, LUJAN - ESCUELA PROVINCIAL DE EDUCACION TECNICA NRO. 1 ING. ROGELIO BOERO, SAN JUAN - ESCUELA PROVINCIAL DE EDUCACION TECNICA NRO. 6, NEUQUEN - ESCUELA PROVINCIAL DE EDUCACION TECNICA NRO. 770, COMODORO RIVADAVIA - ESCUELA PROVINCIAL DE EDUCACION TECNICA NRO. 7, NEUQUEN - ESCUELA PROVINCIAL DE EDUCACION TECNICA NRO. 8, NEUQUEN - ESCUELA PROVINCIAL DE NIVEL MEDIO NRO. 44 LUIS LELOIR, BOUVIRIL - ESCUELA PROVINCIAL DE NIVEL MEDIO NRO. 15 ANTEQUEDA AGROTECNICA, LA PAZ - ESCUELA PROVINCIAL DE NIVEL MEDIO NRO. 34 GRAL. MOSCONI, RIO GRANDE - ESCUELA PROVINCIAL DE NIVEL MEDIO NRO. 35 GRAL. DON JOSE DE SAN MARTIN, CRESPO - ESCUELA PROVINCIAL NRO. 703 POLITECNICA JOSE TOSCHKE, PUERTO MADRYN - ESCUELA TALLER LAURA VICUNA, JUNIN DE LOS ANDES - ESCUELA TECNICA HERMINIO ARRIETA, JUJUY - ESCUELA VITIVINICOLA DON BOSCO, RODEO DEL MEDIO - ESCUELAS ORT ARGENTINA - INSTITUTO AGROTECNICO GUALEGUAYCHU, GUALEGUAYCHU - INSTITUTO AGROTECNICO SAN JOSE OBRERO, DARRAGUEIRA - INSTITUTO AGROTECNICO SAN JOSE OBRERO, VILLA SAN JUSTO - INSTITUTO DE EDUCACION TECNICA MANUEL BELGRANO, TRISTAN SUAREZ - INSTITUTO DE EDUCACION TECNICA FERNANDO TORRES VILCHES, SANTA ELENA - INSTITUTO DE ENSEÑANZA PRIVADO EL OBRAJE, ALTA GRACIA - INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA MARIANO MORENO, FREYRE - INSTITUTO DR. JUAN FERNANDEZ, SAN ISIDRO - INSTITUTO EDUCACION DEL SUR, MAR DEL PLATA - INSTITUTO EDUCATIVO SANTO DOMINGO, SANTO DOMINGO - INSTITUTO FRAY LUIS BELTRAN, SAN NICOLAS - INSTITUTO GENERAL MANUEL BELGRANO, BANDA DEL RIO SALI - INSTITUTO HOLTERS, VILLA BALLESTER - INSTITUTO INDUSTRIAL LUIS HUERO, CIUDAD DE BUENOS AIRES - INSTITUTO INDUSTRIAL PABLO TAVELLI, MAR DEL PLATA - INSTITUTO LA SALLE, SAN MARTIN - INSTITUTO LINEA CUCHILLA, RUIZ DE MONTOYA - INSTITUTO LOS ANGELES, CIUDAD DE BUENOS AIRES - INSTITUTO NUESTRA SEÑORA DE FATIMA A-430, CIUDAD DE BUENOS AIRES - INSTITUTO NUESTRA SEÑORA DE FATIMA A-893, CIUDAD DE BUENOS AIRES - INSTITUTO NUESTRA SEÑORA DE LOS REMEDIOS, CIUDAD DE BUENOS AIRES - INSTITUTO NUESTRA SEÑORA DE LUJAN, LUJAN - INSTITUTO NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO, VILLA REGINA - INSTITUTO PARROQUIAL MONTE CRISTO - INSTITUTO POLITECNICO BEATO ARNOLDO JANSSEN, POSADAS - INSTITUTO PRIVADO BRAGADO AGROTECNICO, BRAGADO - INSTITUTO PRIVADO DE EDUCACION TECNICA JUAN XXIII, PARANA - INSTITUTO PRIVADO SAN JOSE, JUSTINIANO POSSE - INSTITUTO PROVINCIAL DE ENSEÑANZA AGROPECUARIA NRO. 14, CORDOBA - INSTITUTO SAN JUAN BAUTISTA, FLORENCIO VARELA - INSTITUTO SANTA ANA, GRAL. PACHECO - INSTITUTO SANTA TERESITA DEL NIÑO JESUS - INSTITUTO SANTO DOMINGO SAVIO, COMODORO RIVADAVIA - INSTITUTO TECNICO ADOLFO KOLPING, LANIUS OESTE - INSTITUTO TECNICO CRISTO OBRERO, CURA BROCHERO - INSTITUTO TECNICO DEAN FUNES, COMODORO RIVADAVIA - INSTITUTO TECNICO DR. EMILIO LAMARCA, LOMAS DE ZAMORA - INSTITUTO TECNICO JUAN BAUTISTA PEÑA, EZEIZA - INSTITUTO TECNICO LA PIEDAD, BAHIA BLANCA - INSTITUTO TECNICO MARIA REINA, REMEDIOS DE ESCALADA - INSTITUTO TECNICO MONSEÑOR ALEJANDRO SCHELL, ALEJANDRO KORN - INSTITUTO TECNICO NUESTRA SEÑORA DE ITATI BANFIELD OESTE - INSTITUTO TECNICO RENAULT, CORDOBA - INSTITUTO TECNICO SALESIANO "VILLADA", ALTA GRACIA - INSTITUTO TECNICO SALESIANO LORENZO MASSA, SAN MIGUEL DE TUCUMAN - INSTITUTO TECNICO SAN ANTONIO DE PADUA, JOSE LEON SUAREZ - INSTITUTO TECNICO SAN BONIFACIO, LOMAS DE ZAMORA - INSTITUTO TECNICO SAN CAYETANO, ADROGUE - INSTITUTO TECNICO SAN JOSE, CHABAS - INSTITUTO TECNICO SAN JOSE, CLORINDA - INSTITUTO TECNICO SAN JOSE, ROSARIO - INSTITUTO TECNICO VICTOR CENTENO NAVAJAS, CORRIENTES - INSTITUTO TECNICO BUENOS AIRES - TALLER OCUPACIONAL JOSE CENSABELLA, ROSARIO - UNIVERSIDAD AUSTRAL, FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACION - UNIVERSIDAD AUSTRAL, FACULTAD DE INGENIERIA - UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS - UNIVERSIDAD HEBREA ARGENTINA BAR-ILAN - UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA - UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES - UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES - UNIVERSIDAD TECNOLOGICA NACIONAL, REGIONAL SAN NICOLAS.

I • N ▲ E ■ T

Instituto Nacional De Educación Tecnológica
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION

Un nuevo año lectivo

Nuestro país está haciendo, a finales de este siglo, un esfuerzo muy grande por lograr una educación de calidad para todos los argentinos, vivan donde vivieren. Es la primera vez que, en el marco de un país federal, donde los Estados provinciales tienen claras autonomías, nos hemos impuesto, gracias a la Ley Federal, darnos una política común que garantice que nuestros niños y jóvenes accedan a una educación de calidad, fijándonos metas claras de cumplimiento obligatorio.

El nuevo año escolar profundizará los cambios. No podrán faltar en todas las aulas los nuevos diseños que han elaborado las autoridades educativas de cada provincia para los ciclos que está aplicando. De esta manera todos los docentes podrán compartir y mejorar las propuestas. Continuarán las construcciones en todo el país. Dos mil obras están en marcha, muchas de ellas son escuelas totalmente nuevas, mientras que otras son ampliaciones. Dos millones de libros se distribuyen este año en las escuelas que atienden las poblaciones con mayores necesidades. Equipamiento didáctico, computadoras, muebles, irán reequipando gradualmente todas las escuelas. La puesta en funcionamiento este año del Centro Nacional de Educación Tecnológica en el INET y el desarrollo de otros centros similares en diferentes provincias, junto con la provisión de laboratorios de cultura tecnológica para distintas escuelas técnicas nos permitirá poner en red y actualizar en todo el país una nueva formación técnica. Es un año para trabajar muy duro en la capacitación a través de la Red Federal, ampliando y mejorando la oferta y para avanzar en la transformación de los Institutos de Formación Docente. Las instituciones donde se formarán los futuros docentes y donde, además, podrán actualizar



sus conocimientos los que están en servicio, tienen que ser espacios académicos de excelencia. Debemos recuperar la dignidad de nuestra profesión garantizando el dominio de los conocimientos que hoy se le piden a la escuela.

Hemos logrado muchos avances, pero nos quedan por delante núcleos duros por resolver y parte de ellos están en sus manos. De los docentes depende que cada escuela se convierta en el proyecto de cada comunidad educativa. Son ustedes los que pueden cambiar las modalidades de trabajo, medir los lo-

gros de los alumnos día a día, replantear el uso del tiempo y del espacio, terminar con las rutinas sin sentido, comprometer más a los jóvenes en las tareas de gestión de la misma escuela, de su biblioteca, de sus recursos físicos, de su cooperadora.

Queridos colegas: muchas veces hemos expresado las cosas que era necesario hacer en educación. Hoy, gran parte de ellas se están haciendo. Nos falta mucho para llegar a la meta, pero desde la sanción de la Ley Federal tenemos, fundamentalmente, un Estado que se volvió a ocupar de la educación.

**Villa del Totoral
Córdoba
3/3/97**

Susana Decibe

Ministra de Cultura y Educación de la Nación

STAFF

CONSEJO DE DIRECCIÓN

LIC. SUSANA DECIBE

DR. MANUEL GARCÍA SOLÁ

LIC. INÉS AGUERRONDO

PROF. HILDA LANZA

PROF. SERGIO ESPAÑA

LIC. OSVALDO DEVRIES

DIRECCIÓN EJECUTIVA

LIC. INÉS AGUERRONDO

REALIZACIÓN

DATA PRESS MULTIMEDIA

SUPERVISIÓN GRÁFICA

Y DISTRIBUCIÓN

UNIDAD DE PUBLICACIONES

DEL MCyE

REVISTA

"ZONA EDUCATIVA"

AÑO 2 - NÚMERO 11

MARZO DE 1997

REPÚBLICA ARGENTINA

PIZZURNO 935

1ER PISO, OF. 128

(1020) BUENOS AIRES

PUBLICACIÓN MENSUAL DEL

MINISTERIO DE CULTURA

Y EDUCACIÓN

DISTRIBUCIÓN GRATUITA

REGISTRO DE PROPIEDAD

INTELLECTUAL EN TRÁMITE

IMPRESO EN LOS TALLERES DE

IPESA

TIRADA DE ESTA EDICIÓN:

400.000 EJEMPLARES

PEI: el espejo que transforma

Es hora de que la escuela empiece a mirarse al espejo. Y el Proyecto Educativo Institucional es la herramienta para que la imagen que se refleje sea la de una institución en transformación permanente.



Página 28

Eclipse educativo

El 23 de marzo podrá observarse un eclipse de luna. Para aprovechar este fenómeno como recurso didáctico, la experiencia innovadora de una escuela de Corcovado puede servir de ejemplo a imitar.

Página 46



Diagnóstico del magisterio

Un grupo de investigadores cordobeses realizó un completo trabajo sobre cómo ven su formación los estudiantes de magisterio.

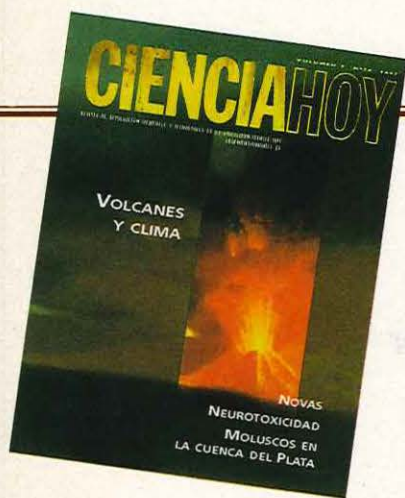
Página 55



La maestra del año

Una charla con Beatriz Sosa de Bence, distinguida por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación como la mejor maestra de 1996.

Pág. 34



CIENCIAHOY

Como en el número de febrero, viene como complemento de **Zona Educativa** –para los establecimientos de enseñanza media– esta revista argentina de divulgación científica.

Editorial 3

Correo 6

Preguntas y respuestas 10

Noticias 12

Educación Inicial
¿Hay diferencia si un chico concurre o no al jardín de infantes? 14

EGB
Gestionar, ¿es lo mismo que administrar? 16

EGB3
Una preocupación mundial 20

Cada edad necesita un espacio adecuado 22

Educación Polimodal
¿Enseñar a leer en el secundario? 26

Nota de tapa
Proyecto Educativo Institucional 28

Reportajes
Beatriz Sosa 34

Carlos Marquis 37

¿Qué y cómo enseñamos?
Enseñar con redes 40

Innovaciones educativas
Un telar informático 44

23 de marzo: "Día E" 46

La educación en el mundo
Tiempo móvil en la escuela 48

Con ojos de Frato 51

Avances en el EGB3
Cómo se aplica en la provincia de Buenos Aires 52

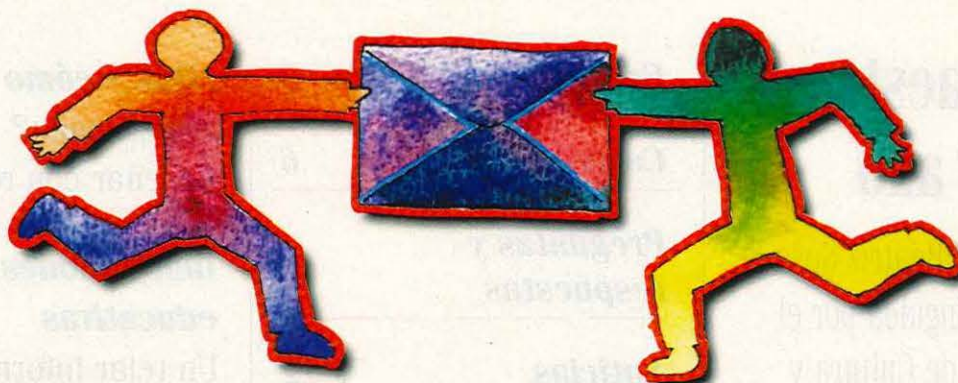
Investigación
Así ven su formación los estudiantes de magisterio 54

Libros 58

Zona estadística 60

Recreo 62

Zona de servicios 63



El objetivo de **Correo entre Lectores** es que se produzca una verdadera conexión entre los lectores de **Zona Educativa**. Para que a partir de la lectura de las cartas se contacten y compartan proyectos y experiencias realizados. De esta manera el trabajo en equipo de una escuela se enriquecerá con el de otras escuelas de distintos puntos del país. Para facilitar esta tarea, incluyan números de teléfono, fax y/o dirección electrónica en su correspondencia.

Revista "Zona Educativa"
Sección Correo entre Lectores
Pizzurno 935 -1er. piso, oficina 128
(1020) Capital Federal

a nuestro e-mail: postmaster@zona.mcy.gov.ar



CHICOS DINÁMICOS

Al staff de **Zona Educativa**:

El jardín de infantes Nro. 24 "Huiliches" (gente del sur, en mapuche) está ubi-

cado en la localidad de G.E. Godoy, en el valle del Río Negro.

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

Los niños provienen de hogares de clase media y

clase media baja. Algunos viven en zona urbana y otros en chacras.

(...) Motivada por un curso del área de matemática, una docente del plantel propuso elaborar un proyecto en el cual se realizara el trabajo por áreas, apuntando a las mayores posibilidades de socialización de los niños y a poder desarrollar los contenidos que enmarca nuestro currículum.

De esta manera se res-

pondería con más efectividad a las necesidades y demandas de nuestros niños. La propuesta se comenzó a traducir en (...) horas de estudio hasta que quedó plasmado en nuestro proyecto "Diversificaciones específicas en campos del conocimiento".

A su vez, este trabajo fue confrontado con padres, en reuniones donde tuvieron espacio para aportar su "granito de arena", y de esta forma hacer partícipe

a toda la comunidad educativa.

El proyecto se organiza de la siguiente forma:

- Cada docente es responsable de su grupo acompañándolo en el período de adaptación y en determinados momentos de la jornada, como merienda, actividades literarias, iniciación y despedida.

- Dividimos las áreas en cuatro campos de conocimiento: matemática, lengua, ciencias sociales, ciencias naturales, educación física y música.

- El docente de cada área permanece en su sala y los niños son los encargados de rotar por las mismas.

- Cada sala está organizada en rincones con material y ornamentación relacionados con la temática a dar.

- El tiempo es gradual, de 15 a 40 minutos, de acuerdo con la complejidad de las actividades.

(...) Tuvimos el gusto de que nuestro proyecto fuera seleccionado en el 9no. Encuentro Latinoamericano de Educadores, en 1995, en Viña del Mar, Chile y fuimos llamados por docentes de San Lorenzo, Paraguay.

(...) Incorporamos al proyecto la ecología, realizando trabajos de campo cada quince días en una chacra

vecina al jardín, donde armamos una huerta orgánica y los nenes tienen contacto directo con animales. Cuando los docentes tienen proyectos, los alumnos tienen destinos.

**Claudia Pieri
de Monteiro
Jardín de Infantes
Nro. 24 "Huiliches"
Sarmiento 288
(8336) G.E. Godoy
Prov. de Río Negro**



COMUNICACIÓN Y ACCIÓN

Al Consejo de Dirección de **Zona Educativa:**

La dirección de la Escuela de Educación Técnica Nro. 43 "General Martín Miguel de Güemes" tiene el agrado de dirigirse a Ud. para hacer llegar un ejemplar de la revista "La Lorita" cuya producción corresponde a los alumnos de 1er. año del establecimiento, en cumplimiento de uno de los objetivos del proyecto "Mejoramiento del Alumno Ingresante", el que fuera seleccionado por el Plan Social Educativo en

el concurso "Estímulos a las Iniciativas Institucionales".

(...) En una primera instancia nuestros alumnos de 1er. año aprendieron a conocer y manejar las computadoras. Luego aplicaron los conocimientos adquiridos, incluyendo el uso del software educativo en las distintas asignaturas: matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales.

Como culminación de esas actividades desarrolladas durante el transcurso del período lectivo 1996, confeccionaron la revista en la que integran los aprendizajes logrados, utilizando recursos proporcionados por el laboratorio de informática.

Teniendo en cuenta la complejidad de la etapa evolutiva por la que el alumno de 1er. año atraviesa, resultaba imprescindible apoyarlo y motivarlo a través de distintas acciones como ésta para lograr que se convierta en una persona activa, comprometida y responsable en el proceso de aprendizaje, asegurando así el aprender a aprender y el aprender a ser. Saludamos a Ud. muy atentamente.

**Ing. José Tarifa
E.E.T. Nro. 43
Caseros 1615
(4400) Salta
Prov. de Salta**

AGRADECIMIENTOS

Martha Hirsch de Cavalieri (Goya, Prov. de Corrientes).

Claudia Quagliardi (Deán Funes, Prov. de Córdoba).

Inés Dittar y Noemí Fablavechio (Monte Coman, Prov. de Mendoza).

Biblioteca Popular "Bartolomé Mitre" (Tres de Febrero, Prov. de Buenos Aires).

Unión Personal Civil de las Fuerzas Armadas (Capital Federal).
Fundación Banco Crédito Argentino (Capital Federal).

Instituto Internacional de Estudios y Capacitación Social del Sur (Capital Federal).

Fundación Convivir (Capital Federal).

Fundación Uñopatun (Carmen de Patagones, Prov. de Buenos Aires).

Alberto Santiago (Claypole, Prov. de Buenos Aires).

Fundación Konrad Adenauer (Capital Federal).

Unión del Personal Civil de la Nación.

Yamila Toconás (7mo. grado, Escuela 77, Humahuaca, Prov. de Jujuy).



Revista Zona Educativa:

Nos dirigimos a Uds. para contarles nuestra experiencia llevada a cabo a principios del año lectivo 1996. Ya desde 1991 venía gestándose la idea de hacer radio, pero por diversos motivos no se pudo concretar.

A comienzos del año pasado solicitamos a directores de radios FM de nuestra comunidad un espacio para poder hacer nuestros programas.

A partir de ese momento se designan dos coordinadoras docentes de 5to. grado, quienes junto a sus alumnos comienzan a organizar los programas.

Difícil fue el comienzo: falta de experiencia, inquietudes, inseguridades, pero siempre presente el deseo de hacerlo y poder lograr buenos resultados.

Luego de proponer varios nombres, toda la comunidad educativa decidió cómo iba a llamarse el programa: "Aprendiendo juntos" con la cortina musical "Juntos por la vida" que lo caracterizaba.

Para la preparación de los bloques se tenían en cuenta curiosidades, juegos,

efemérides, rincón ecológico, entrevistas a distintas personas de la localidad, valores, hábitos, producciones de los alumnos, reflexiones, temas musicales.

El programa se emitió los días viernes en las dos FM a las 9 y a las 16.30, respectivamente.

Los pasos previos a la preparación del envío consistían en: búsqueda de información, buzón de sugerencias (por medio de éste se le daba participación a toda la comunidad educativa), armado de los bloques, selección de alumnos que irían al programa, ensayos, hasta la puesta en el aire.

(...) Los propósitos que nos habíamos fijado nos parecían muchos: poder expresarse libremente, establecer relaciones con el resto de la comunidad, modular la voz, realizar comprensión lectora y, fundamentalmente, despertar el interés de los chicos.

Luego de 27 programas pudimos comprobar que los habíamos logrado. Participaron más de 100 alumnos, muchas veces junto con sus padres.

Estos programas nos permitieron crecer, poder relacionarlos con otros proyectos que se llevaban a cabo en la institución y nos incentivaron a continuar este año.

Agradecemos la posibilidad de haber compartido

nuestra experiencia con el resto del país a través de esta revista dedicada al quehacer educativo. Sin nada más que agregar, nos despedimos muy atentamente.

Ma. Rosa Murad

Laura Youssef

Irma Ruiloba

Dilma Pucheta

Silvia Crespo

Esc. Nro. 60 -1ro. 'C'

Minero Rionegrino

Sierra Grande

Prov. de Río Negro



**CON SABOR
A ESCUELA**

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

Sería de nuestro total agrado la publicación de nuestras experiencias en la revista que tan honorablemente dirigen.

La Escuela Nro. 32 "Batallón de Ingenieros de Combate 101" está ubicada en Villa Riccio, La Emilia, en la localidad de San Nicolás, provincia de Buenos Aires. A fines de 1993 esta escuela comenzó a participar en los proyectos convoca-

dos por Plan Social para 1994. La modalidad de trabajo para dicho año escolar se llamaría "Una sabrosa manera de aprender".

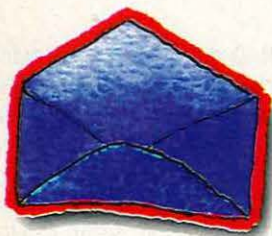
La propuesta fue seleccionada a nivel provincial y ésa fue nuestra sorpresa (...). ¿De qué se trató el proyecto? ¿Por qué ese nombre? (...) Todos teníamos las dudas lógicas de cómo sería empezar algo nuevo. El objetivo del proyecto fue creciendo. Se construyó un humilde y a la vez gran horno de barro. A partir de él fomentamos la lectura de distintos textos para poder saber cómo se manejaba, qué poner dentro y un montón de cosas más.

(...) Nos dimos cuenta de que faltaba un proyecto que nos garantizara una buena administración, cómo conseguir materiales, cómo venderlos (...), entonces en 1995 nació Saborcoop'32. Sí, una cooperativa de sabor escolar que nos trajo toda la lógica, la tecnología y la matemática que necesitábamos para que nuestra empresa siguiera adelante sin dejar de imprimir en cada acción el sentimiento de cooperativismo (...).

Todos querían participar, ser los primeros y apareció la competencia entre los grados, los barrios y las edades. Entonces, al comenzar el año 1996, el eje vertebrador fue "los sentimientos de todos para to-

dos". Se buscaron temas que motivaran a los alumnos a no pensar sólo en ellos. Se leyeron contenidos, artículos, recomendaciones y se llegó a la conclusión de que el tema transversal de ese año sería "la discriminación", saber que (...) no importa tener más o menos, sino poner lo mejor de cada uno para el bien de todos. Los saludamos respetuosamente.

Graciela Loza de Anziano
Marisa Bruschi
Mariela Taboada
Angela Scabite
Escuela Nro. 32 "Batallón de Ingenieros de Combate 101"
Villa Riccio, La Emilia (2901) San Nicolás
Prov. de Buenos Aires



UNA NUEVA HERRAMIENTA

A los señores de **Zona Educativa**: Desde comienzos de 1996 soy lectora de su revista, la cual me parece excelente, tanto en su edición, co-

mo en las notas que presentan y pienso que es muy importante que brinden un espacio a los docentes en general, para que de esta forma podamos contribuir en la transformación educativa. Soy docente de tecnología e informática, en la Nueva Escuela Moderna, abarcando el 2do. y 3er. ciclos de la EGB y lo que sería el polimodal, y este año comenzamos a implementar el área de tecnología por medio de un proyecto piloto que fue presentado en el ministerio de mi provincia y me gustaría poder compartirlo con otros docentes del área (...).

(...) El mismo consiste en la creación de un taller de tecnología destinado a alumnos de 4to. y 5to. años, con régimen cuatrimestral, donde se les enseña temas troncales como son: *introducción a la tecnología* (evolución y descubrimientos), *tecnología y economía* (economía nacional y mundial), *tecnologías gestionales* (organización de empresas, manejo contable e impositivo), y luego se dividen en cuatro orientaciones: **diseño gráfico, fabricación de productos tecnológicos (...), investigación de programas actuales y programación.**

También se tiene pensado seleccionar estudiantes para la realización de pasantías en distintas em-

presas del medio, en virtud del convenio firmado entre el Ministerio de Educación y la Cámara de Comercio de Salta.

(...) Muchos de los temas que se ven diariamente en clase tienen su perspectiva tecnológica. Por último, el 3er. ciclo constituye una etapa ideal por las condiciones madurativas de los alumnos para investigar, analizar y reflexionar sobre la tecnología que los rodea.

Argentina Mónico de García
Martín Cornejo 323
(4400) Salta
Prov. de Salta



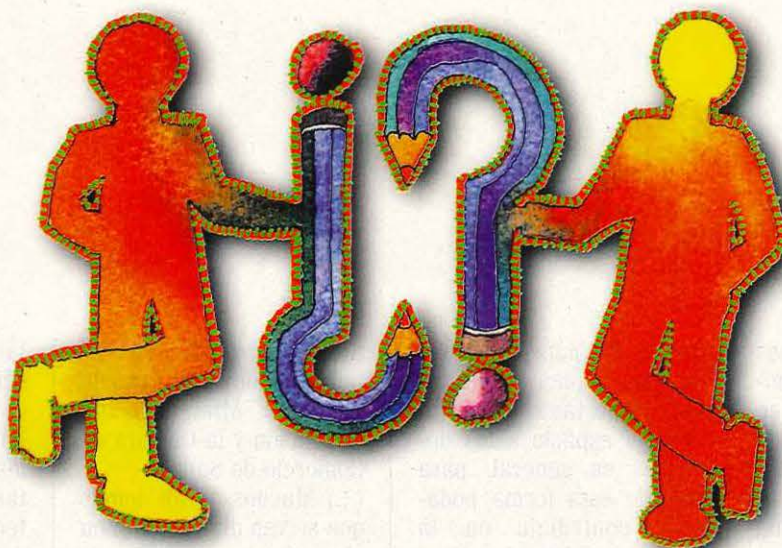
Revista Zona Educativa: Somos dos docentes y nos desempeñamos en el 6to. y 7mo. grado en el área de lengua. Durante diez meses del año '96 nos dedicamos a elaborar un proyecto para relacionar un aspecto de la lengua con la informática. Trabajamos con la ayuda de un analista programador, quien con la misma dedicación le dio forma en la computadora. Se trata de un software educativo para computadoras PC, fácil de insta-

lar, que sirve para la enseñanza de la normativa de la lengua. En él se hallan, además de las normas ortográficas, distintas actividades de entretenimiento e ingenio donde el alumno puede aplicar las mismas. El software consta aproximadamente de 300 pantallas, entre la parte teórica y los ejercicios, a través de las cuales el alumno, junto con el docente, podrá navegar e introducirse para solucionar ejercicios, averiguar vocabulario, enterarse del objetivo de cada trabajo. En síntesis, poder llegar a incorporar la normativa de una forma diferente a través de la computadora, medio que hoy es cada vez más necesario en la educación.

El programa corre bajo entorno gráfico *Windows* y está dirigido al 2do. y 3er. ciclos de la EGB.

Nuestro mayor deseo es compartir con ustedes nuestro trabajo y mostrarlo en los establecimientos educativos que lo deseen. Desde ya muchísimas gracias y felicitaciones por esta revista que tanto nos informa.

Dora Dachevsky
Stella Maris Raffa
Soldado de la Independencia 810 4to. "C"
Capital Federal
Tels. 774-6599/
474-5422



La puesta en práctica de la transformación educativa sigue siendo preocupación de todos los docentes. Sobre todo con respecto a nuevos contenidos -como la tecnología- y nuevas metodologías. Y también en cuanto a su implementación en zonas rurales o de pocos recursos.

Las cartas deben enviarse a:

Revista "Zona Educativa"
Sección Preguntas y Respuestas
Pizzurno 935 -1er. piso, oficina 128
(1020) Capital Federal



P: ¿Qué va a pasar con el área de actividades prácticas y quién estará a cargo del área de tecnología?

Cecilia Rosales
Esquel
Prov. de Chubut

R: Los CBC para la Educación General Básica aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación no incluyen un capítulo de actividades prácticas, sino que algunos de los contenidos que tradicionalmente se incluían en ella fueron resignificados y se retoman en el capítulo de tecnología.

Sin embargo, es bueno tener en cuenta que Educación Tecnológica no son actividades prácticas "modernizadas". Es una nueva área curricular compleja, cualitativamente distinta.



P: ¿Los dos últimos años de la EGB se dictarán en escuelas primarias?

Daniel Fernández
Junín
Prov. de Buenos Aires

R: Depende de cada provincia. Podemos comparar esta nueva estructura con la vieja, diciendo que los dos primeros ciclos -EGB1 y EGB2-, es decir seis años de educación, serán estrictamente educación primaria, y el tercer ciclo -EGB3- más el nivel Polimodal, otros seis años de educación, se pueden comparar con la actual secundaria. Esto significa que todo el 3er. ciclo es una oferta educativa diferente a la actual primaria y que debe brindarse como un ciclo con unidad académica y peda-

gógica. ¿En qué escuela? Este es un tema que hoy ocupa a todas las provincias y para el cual el Consejo Federal de Cultura y Educación facilitó la solución cuando acordó que se pudiera aplicar de manera flexible, según la disponibilidad de recursos humanos, infraestructura y población a atender. Pero en cualquier caso deberá garantizarse que se enseñe lo prescripto en los Contenidos Básicos Comunes y en los diseños curriculares provinciales y que el perfil del docente sea el adecuado.



P: Los cambios a generar abarcarían una organización que desdibuje una frontera tan rígida de grado, permitiendo la movilidad del alumno dentro del ciclo conforme a sus aptitudes, logros y competencias en cada área. Por ejemplo, un alumno de 4to. grado ¿puede cursar matemática de 5to. y/o ciencias y lengua de 4to.?

Estela Rojas
Río Cuarto
Córdoba

R: El nuevo sistema educativo estará organizado por ciclos y por grados. La movilidad de un alumno o grupo de alumnos podrá

darse a nivel institucional a través de la realización de actividades intra o interciclos, que vinculen a los alumnos y alumnas de distintos grados, por ejemplo: en el abordaje de los contenidos de una área en particular o en el trabajo curricular institucional. Estas propuestas se enmarcan dentro de una concepción de institución flexible, donde se puedan elaborar y desarrollar actividades de acuerdo con las necesidades de los grupos escolares que la conforman y con sustento pedagógico.

Pero la decisión del pasaje de los alumnos de un grado a otro dentro del ciclo es propia de cada provincia y se vincula con los criterios que se adoptarán respecto de la promoción de los alumnos.



P: Frente a la brecha cada vez más grande entre la escuela urbana y la rural, ¿cómo hacemos para que el nivel formativo-integral sea suficiente como para continuar estudios sin tropiezos?

Esther Carranza
Nogoyá
Prov. de Entre Ríos

R: No se puede hablar de la educación rural en tér-

minos generales, ya que nuestro país presenta rasgos sumamente heterogéneos, incluso -en algunos casos- en el interior de una misma provincia. Por otro lado, sería interesante poder probar objetivamente si la brecha entre la escuela urbana y la rural efectivamente se agranda. Algunos especialistas sugieren que esto no es así. A nivel nacional, la Dirección de Políticas Compensatorias, a través del Plan Social Educativo, lleva adelante diversos programas para atender -entre otras cosas- la problemática rural. También existen dependencias provinciales que se ocupan de esta cuestión.

Por otra parte, es importante tener presente que los diseños curriculares que están elaborando las provincias deben tener una flexibilidad tal que permitan atender -también desde las propuestas curriculares- las particulares necesidades de la población escolar bajo su responsabilidad.

Hay consenso acerca de que el reconocimiento de la diversidad socio-educativa y cultural constituye una importante estrategia para alcanzar la equidad desde el punto de vista educativo. En este sentido, es fundamental identificar y dar prioridad a los mecanismos que permitan el pasaje de una escuela que -bajo el supuesto de la homogeneidad- ha tratado a la "diferencia" como "deficiencia", hacia otra en la que se reconozca la legitimidad de la diversidad socio-cultural para la búsqueda de la equidad.



P: ¿Qué sucederá con el francés como lengua extranjera?

Aníbal Beltrán
Resistencia
Prov. del Chaco

R: Los CBC de lengua extranjera se organizan por nivel y no por ciclo. Es decir que, según la escuela, en un mismo ciclo se podrá ofrecer diversos niveles de lengua extranjera según las necesidades de los alumnos. Actualmente están en período de consulta tanto para la Educación General Básica como para la Educación Polimodal y la Formación Docente. En la propuesta se incluyen contenidos que pueden ser aplicados a cualquier idioma (inglés, francés, italiano, portugués, etc.). La transformación educativa considera al inglés como primer idioma a enseñar por ser la lengua de comunicación internacional indiscutida, pero deja abierta la oferta plurilingüe para que las provincias y las instituciones decidan qué lenguas extranjeras se eligen localmente. Las embajadas y los consulados conocen la situación, y se tratará de que se inicie una acción de promoción de las distintas lenguas extranjeras.

SE APROBARON LOS CBC DE POLIMODAL

El 25 de febrero se aprobaron los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y los Contenidos Básicos Orientados (CBO) para la educación polimodal en la XXX Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación. Para llegar a la formulación de los CBC y CBO se desarrolló a partir de 1994 un extenso proceso de consultas, jornadas y seminarios de discusión y trabajo con equipos técnicos provinciales y con docentes al frente del aula. Teniendo en cuenta que el nuevo sistema educativo se funda en acercar la escuela a la vida y a los jóvenes, priorizando saberes relevantes y actualizados, la educación polimodal brindará una formación para decidir y avanzar en un só-



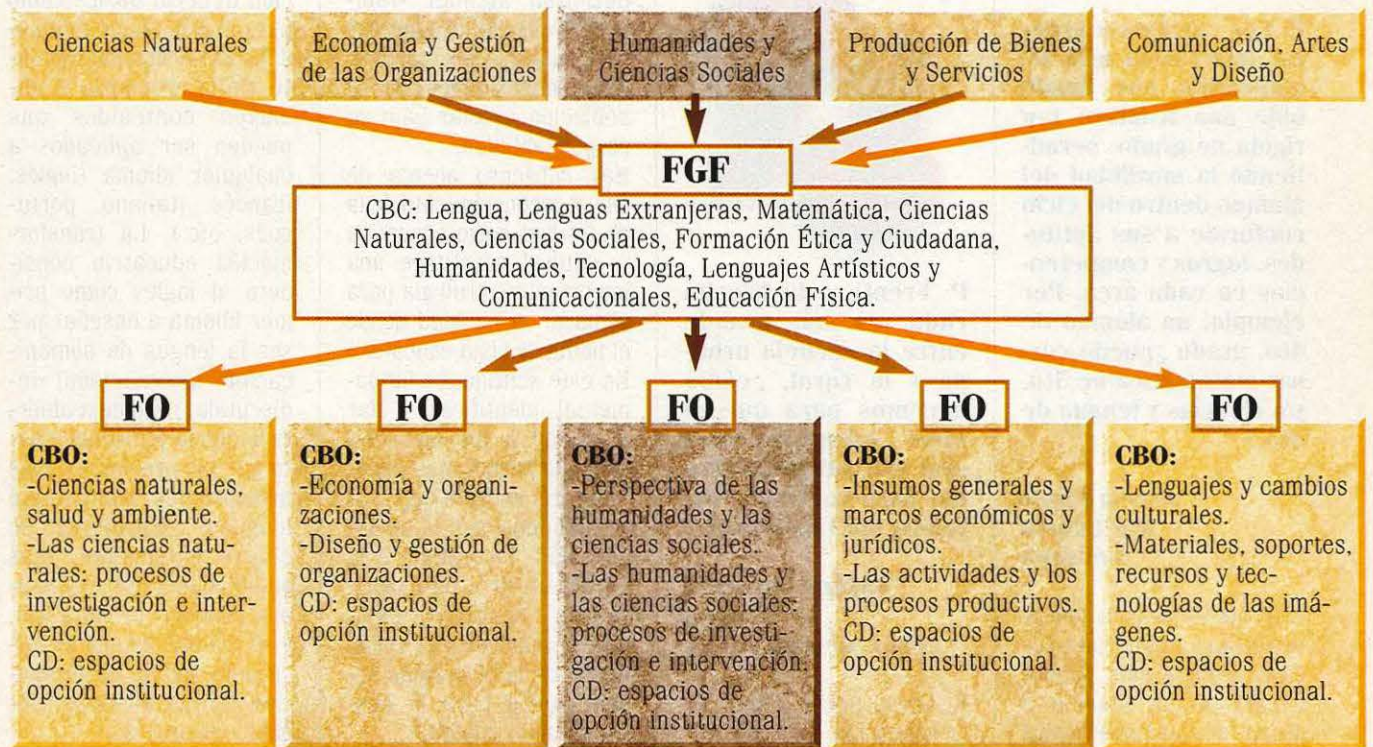
Los ministros de Educación de todo el país reunidos el 25 de febrero.

lido proyecto personal, participar en la vida democrática, desempeñarse en el mundo del trabajo y continuar estudios superiores. La polimodal es una educación posobligatoria diferente porque, entre otras cosas, incorpora modos de aprender activos y dinámicos, implementa formas diferentes de organización

pedagógica y organiza la vida escolar de manera distinta en tiempos y espacios. Las cinco modalidades del polimodal (Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Producción de Bienes y Servicios, Comunicación, Artes y Diseño) asegurarán una sólida base de

competencias comunes a través de la Formación General de Fundamento (FGF). Ésta ha sido concebida como una consolidación y profundización del conjunto de capacidades que los estudiantes han desarrollado en la EGB. Cada modalidad integrará con la FGF -que es común a todas- una Formación Orientada (FO), que se abre a campos del saber y del quehacer propios de cada una de ellas. La FGF desarrollará los CBC para la educación polimodal, mientras que la FO implementará los CBO para cada modalidad y los Contenidos Diferenciados (CD) que serán definidos por las instituciones escolares a fin de promover la vinculación con los entornos socio-productivos.

Modalidades y contenidos



EL PRIMER DÍA DE CLASES

Celebrar el inicio del ciclo lectivo 1997 fue una ocasión ideal para re-fundar una escuela. Así lo hicieron el presidente de la Nación, Dr. Carlos S. Menem, y la ministra de Cultura y Educación, Lic. Susana B. Decibe, quienes el 3 de marzo inauguraron el Instituto Provincial de Educación Técnica Nro. 28 "Fray Mamerto Esquíú", ubicada en Villa del Totoral, a 800 kilómetros de la ciudad de Córdoba. Esta escuela, que recibe las acciones del Plan Social Educativo, ha sido construida con los recursos necesarios para el funcionamiento del tercer ciclo de la EGB, el polimodal y los Trayectos Técnicos Profesionales. En esta ocasión, el Presidente reafirmó el compro-



El presidente Dr. Carlos S. Menem y la ministra Lic. Susana B. Decibe inauguran el IPET Nro. 28 Fray Mamerto Esquíú.

miso asumido por el gobierno de concretar la reforma educativa y lograr que "...antes del año 2000, cada niño, viva donde viviera,

tenga acceso a una educación de calidad desde el nivel inicial hasta la terminación de los nueve años de Educación General Básica."

Recalcó que "no estamos lejos de la meta", ya que a partir de este año todos los niños de 5 años quedarán incorporados al sistema educativo. También recordó que ya han ingresado 480.000 jóvenes de los casi 900.000 que estaban fuera de la escuela secundaria. Asimismo, aseguró que "...sólo este año más de dos mil obras están en ejecución en todo el país. Dos millones de libros de texto llenarán muchas aulas. Equipamiento nuevo irá llegando gradualmente a todas las escuelas." En esta oportunidad, el jefe del Estado y la ministra realizaron una entrega de material didáctico a distintas escuelas de la zona atendidas a través del Plan Social Educativo.

Tema 1

UNA EXPERIENCIA INTERESANTE

Las cuentas de repinte colaboran con los miembros de la organización de la biblioteca. Trabajan en la búsqueda de libros y revistas a disposición de los lectores y tienen la responsabilidad de mantener el espacio organizado como biblioteca.

• Tal vez haya creído de tu casa alguna biblioteca particular o las que existen observando en las fotografías. Si es así, trata de visitarla junto con tu maestro y tus compañeros.

1. Llévate lápiz y papel para anotar aspectos de la organización de la biblioteca que ves.

Algunas de esas acciones las observarás o simplemente estarás podrá contemplarlas el bibliotecario o la persona que las realiza.

Si trabajan en una zona alejada, conviene traer libros y con el director sobre los temas que se ven.

2. Es posible que las comparaciones y las conclusiones te ayuden a encontrar algunos contenidos útiles para la organización de las obras que están en tu escuela. Si es así, tenlos en cuenta.

EGB3 EN ESCUELAS RURALES

Página de un Cuaderno de Trabajo.

Como parte del Proyecto 7 del Plan Social Educativo "Fortalecimiento de la educación rural", más de 350 escuelas rurales de 13 provincias empezaron a implementar el tercer ciclo de la Educación General Básica a partir del actual ciclo lectivo. La resolución ministerial N° 1149/96 otorgó el marco legal para este proyecto, que se inició el año pasado en las provincias de Río Negro y de Catamarca, en escuelas que funcionan en el período septiembre-mayo. Las escuelas que se incorporaron este año albergan a tres mil alumnos, 175 profesores itinerantes por área y sus

plantas funcionales. Este proyecto se inscribe en la decisión del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de garantizar igualdad de oportunidades a los alumnos de escuelas rurales. Para ello, los equipos técnicos del Plan Social Educativo han diseñado materiales curriculares para alumnos y docentes a partir de los contenidos básicos comunes de las distintas áreas. En cada una de ellas, los alumnos trabajan con su profesor tutor, consultan bibliografía específica, realizan las propuestas del Cuaderno de Trabajo, experiencias y proyectos áulicos e incorporan el saber de la comunidad a la tarea cotidiana.

Alumnos de una escuela rural.



¿Hay diferencias si un chico concurre o no al jardín de infantes?

La pedagogía se encargó de demostrar que se puede y debe introducir más tempranamente a los niños en el proceso de escolarización, ya que se profundizan las diferencias entre quienes van y no van al jardín de infantes.



Actualmente, nuestra sociedad está sujeta a continuos cambios sociales y tecnológicos, de los que no puede permanecer ajena la evolución educativa. Es por eso que el ingreso de los niños a la etapa escolar es un hecho cada vez más temprano que busca acrecentar la base formativa de ellos. Esa comprobación, volvió a poner en la superficie el tema de la importancia de los jardines de infantes, a la vez que confirmó la certeza de que una buena educación inicial, tomando como parámetro chicos de similar condición social, marca claras diferencias en favor de aquellos que más rápidamente se integran a la escuela. Teniendo en cuenta esta característi-

ca en el marco de un planeta globalizado, la Ley Federal de Educación incluyó al Nivel Inicial, desde la sala de cinco años, dentro de la escolarización obligatoria. Este proceso, que debe ser un primer paso para luego ir integrando nuevas etapas, busca generar una sólida base para evitar el fracaso escolar y favorecer el desarrollo integral de los chicos.

Las diferencias en favor del jardín de infantes

Las diferencias fundamentales entre dos chicos de similar entorno social y familiar, frente al accionar de un

establecimiento de jardín de infantes, se pueden ver en diferentes aspectos:

- a) El desarrollo social que es mucho mayor al de otro que permanece ajeno al contacto con pares. Esto se debe a la relación muy temprana con otros chicos que favorece la comunicación y la posibilidad de intercambio y de juego en conjunto.
- b) El desarrollo del lenguaje que permite el intercambio con los demás. El niño trata de que los otros entiendan lo que quiere comunicar a la vez que atiende la palabra de los demás,



“El ingreso de los niños a la etapa escolar es un hecho cada vez más temprano que busca acrecentar su base formativa.”

Aunque el problema del fracaso escolar en la etapa primaria depende en gran medida de la realidad de cada pequeño, la experiencia argentina en la materia permite observar mejor respuesta en los alumnos que pasaron por el jardín de infantes. Por lo tanto, puede afirmarse que quienes han concurrido a una institución de nivel inicial ingresan en la escuela primaria con un mayor potencial de desarrollo del aprendizaje que aquellos que no concurrieron.

estableciendo códigos de comunicación tanto con sus pares como con los adultos.

c) El enriquecimiento a partir del contacto con textos literarios y de otros tipos, como diarios y revistas, que conectan el saber de los chicos con la realidad que los rodea.

d) La actitud hacia el aprendizaje provoca una postura de apertura hacia lo real, a la vez que le permite cuestionar esta realidad gracias a experiencias que están íntimamente relacionadas con su vida cotidiana.

e) La experiencia de trabajo en grupo favorece el desarrollo de las cualidades sociales del niño. Aprende a acordar y consensuar teniendo en cuenta las opiniones de los demás.

¿Evita el fracaso escolar?

“Las instituciones deben brindar posibilidades de acceso a múltiples lenguajes como el oral, el plástico, el corporal, el escrito y el de las ciencias.”

Las experiencias internacionales son un buen parámetro para analizar este fenómeno. Hay muchos estudios que demuestran el mejor desarrollo social y económico del individuo que ingresa más tempranamente a la escuela. Hay incluso experiencias en países latinoamericanos como Cuba, en las que se demuestra el positivo accionar de

una educación temprana en función de un mejor aprendizaje posterior.

entre niños de sectores populares, donde quizás es más importante garantizar un buen punto de partida ante ciertas carencias de índole familiar, también se comprueba que a aquellos que hacen el jardín de infantes en una buena institución, les va mejor en la escuela primaria.

Por el contrario, si el chico viene de una institución en la que trabajó el conocimiento social, no sólo no fracasará en esos primeros años sino que se verán los resultados en el resto de las etapas y en la continuidad de los estudios.

La tarea de las instituciones de nivel inicial pasa por ver de qué manera se asegura a los chicos los instrumentos para seguir avanzando en su proceso de aprendizaje y esto implica brindar posibilidades de acceso a múltiples lenguajes como el oral, el plástico, el corporal, el escrito y el de las ciencias, porque ésa será la llave que los ayudará a abrir puertas a lo largo de su vida.

Gestionar, ¿es lo mismo que administrar?

Una transformación educativa no sólo consiste en modernizar los contenidos o las metodologías de enseñanza. Es necesario, para que esto pueda realizarse, pensar la organización de la escuela, no ya como una administración de recursos, sino a partir de un modelo de gestión integral.

Es común que cuando se habla o se piensa en la administración de una escuela, se lo haga en términos de una división del trabajo donde prima la especialización por sobre una visión totalizadora. En un estilo de organización tradicional, se encuentra por un lado a los docentes trabajando en lo pedagógico, al equipo de conducción ocupándose de lo normativo y, probablemente, a una persona que se encarga del trabajo administrativo, del "papeleo". Este estilo de administración no sólo supone que las decisiones sobre las acciones se toman en el nivel alto del organigrama -la dirección- mientras que los del nivel más bajo las ejecutan, sino que también divide las tareas en compartimientos estancos.

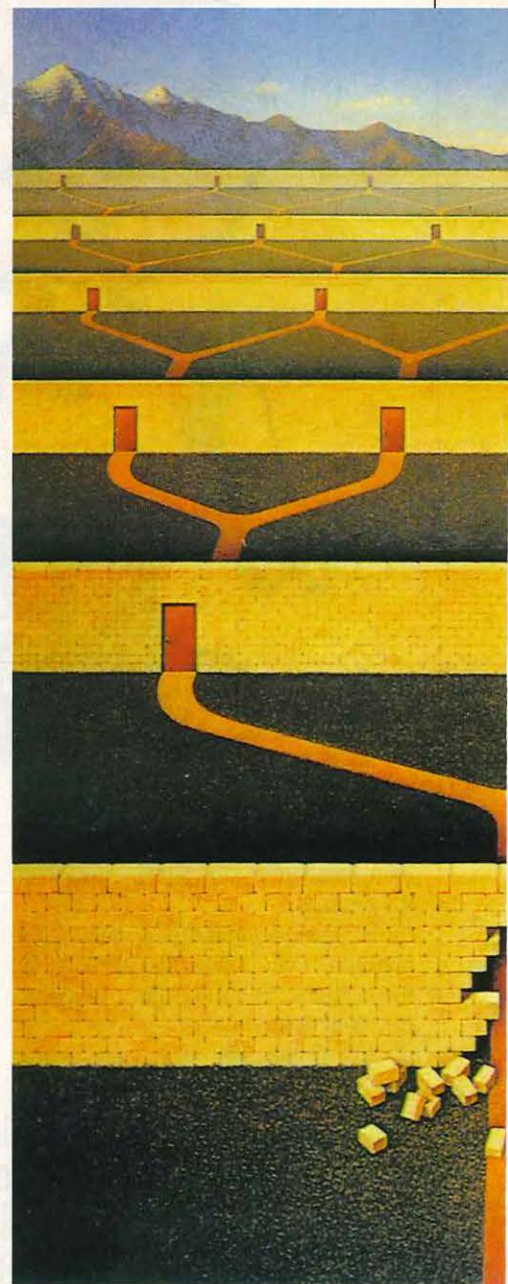
Una solución más adecuada para el tipo de escuela que se intenta lograr con la transformación educativa, consiste en abordar la gestión escolar en forma integral pensando la

institución como un todo complejo e integrado y no como una sumatoria de partes.

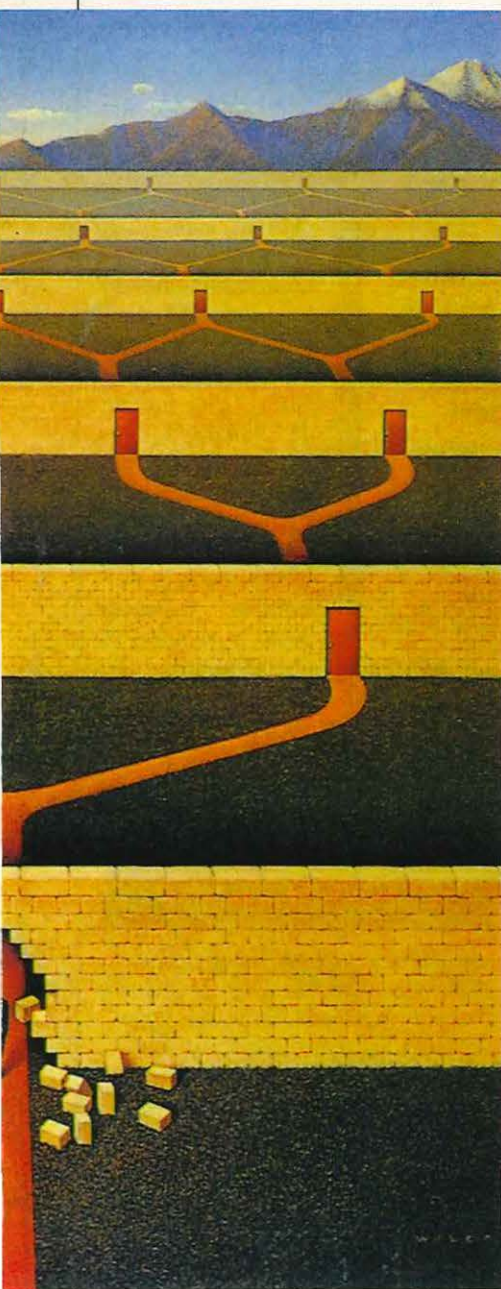
Hacia una gestión integral

En este contexto, la gestión educativa puede ser entendida como el conjunto de procesos necesarios para tomar las decisiones acerca de las acciones que potencian las prácticas pedagógicas, ejecutarlas y evaluarlas. No se orientará a administrar lo dado, sino más bien a generar procesos de transformación de la realidad. Para ello se debe operar conjuntamente en las diferentes dimensiones institucionales.

Por un lado, lo que es específicamente la gestión institucional, tanto en sus aspectos organizativos, como en lo referido a los procesos ligados con las relaciones sociales que se establecen en la escuela, como la distribución del



poder, la comunicación, los vínculos interpersonales, o lo comunitario. Por otro, la gestión curricular se ocupará del conjunto de procesos necesarios para cumplir con los objetivos específicos de la escuela en relación con el enseñar y el aprender. Finalmente, la gestión administrativa será, por su parte, la que se dedicará al conjunto de estrategias que tengan que ver con la producción, el



procesamiento, y la circulación de la información necesaria para el desarrollo de la tarea educativa.

Gestionar y administrar

La diferencia entre gestionar y administrar tiene mucho que ver con de-

cidir si se debe tratar de mejorar lo que se tiene o si se debe intentar armar algo diferente. Lo deseable sería proponerse armar algo nuevo, a partir de lo que hay y de la identidad de la escuela. En el caso del 3er. ciclo de la EGB esta alternativa puede verse con bastante facilidad: aquí ya no sirve ni el modelo de la vieja primaria ni el de la vieja media; es necesario un modelo diferente y propio. Se debe pensar entonces una gestión que tenga más que ver con la idea de transformar y no de conservar todo lo que tenemos. El desafío puede ser encontrar la forma de lograr algo distinto, capitalizando y revalorizando lo que se vino haciendo hasta ahora, manteniendo la identidad de la escuela, pero con la conciencia de que en este momento todo aquello no va a resultar suficiente para afrontar los desafíos de la Ley Federal de Educación.

La diferencia entre ambos conceptos también tiene que ver con la posibilidad de integrar las diferentes tareas en función de lo pedagógico y evitar que suceda lo contrario, que lo pedagógico se defina en función de lo administrativo, de lo normativo. Cuando se planea una gestión integral, se necesita pensar un estilo que pueda transformar esta situación tradicional, que pueda cuestionar el tema de la administración entendida según el criterio de conservar intacto lo que se tiene y hacerlo mejor.

Es importante tener siempre en cuenta la importancia que en este proceso tienen los contenidos bási-

cos comunes. Puede considerarse que en esta tarea tanto los contenidos como el modelo de organización y gestión aporten su parte, ambas necesarias para hacer una escuela distinta. Sin una escuela organizada de otra manera y sin un modelo de gestión diferente no resultaría posible llevar adelante los nuevos contenidos.

Cómo se aplica

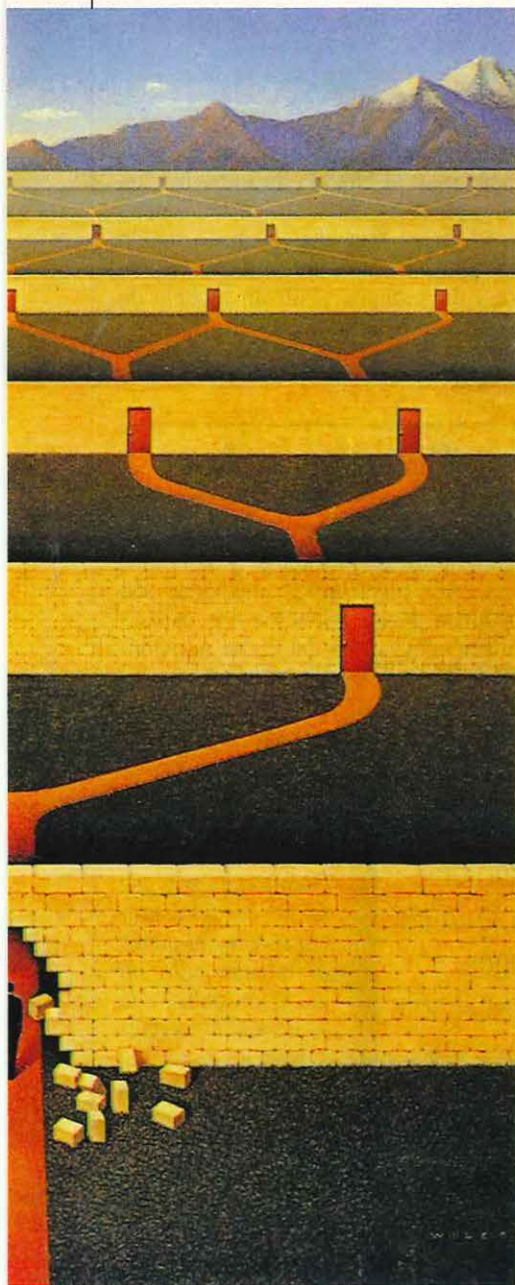
Los espacios, los tiempos, los agrupamientos de docentes y alumnos, los roles y las tareas asignadas son algunos de los aspectos que estructuran la organización de las actividades de una escuela. Estos aspectos forman parte de la rutina diaria y es-

tán tan fuertemente arraigados en las costumbres de todos que resultan muy difíciles de cuestionar. Por eso se ha tendido, muchas veces, a poner la mirada sólo en los contenidos que se enseñan y a pensar en los aspectos organizacionales como algo inamovible y dado de antemano. Sin embargo, esta forma de trabajo dentro de la escuela es una construcción social y, como tal, tam-

bién puede ser cuestionada y modificada.

Hablar de una escuela distinta no es hablar de un planteo abstracto, aunque cueste mucho pensar una institución realmente diferente. Por ejemplo, cuando se piensa un modelo distinto de gestión, se plantea que el espacio de trabajo, de aprendizaje

“La gestión educativa es el conjunto de procesos para la toma de decisiones, ejecución y evaluación de las acciones que potencian las prácticas pedagógicas.”



ya no puede ser sólo el aula. Ya no es posible pensar que se puede aprender solamente sentado en el banco leyendo el manual y que con esto va a alcanzar para cubrir los contenidos que hoy día los chicos necesitan. Es necesario, entre otras cosas, saber que se aprende con otros, pero para poder hacerlo, para poder construir

hipótesis e intercambiar información y puntos de vista, para poder trabajar grupalmente, hay que pensar el aula organizada de manera diferente.

En el aula

De la misma manera se necesita repensar las formas de agrupamientos de los alumnos. Una estructuración rígida donde la actividad es casi exclusivamente individual tiende a favorecer un aprendizaje rutinario y basado en la mera memorización de datos. Una organización de la tarea centrada en el trabajo interactivo promoverá, en cambio, distintas formas de agrupamiento e intercambios entre docentes y alumnos. Esto no significa desechar las estrategias tradicionales, sino que deben ser repensadas en función de un modelo pedagógico-didáctico que incorpore diferentes posibilidades.

Esto influirá a su vez sobre la utilización de los espacios. Que el espacio de aprendizaje sea la institución, no significa que éste deba limitarse sólo al edificio de la escuela. La institución como espacio social debe trascenderlo, debe lograr conformar las redes interinstitucionales, conectarse con otras escuelas y con otros miembros de la comunidad. Incluso dentro de una misma escuela puede implicar que chicos de diferentes grados se encuentren para trabajar sobre un mismo tema, y para estas cosas probablemente no alcanzará con el espacio del aula.

Este tipo de medidas constituyen, de alguna manera, una respuesta a las necesidades que plantean los nuevos CBC, que han sido diseñados según

la actualización que surge de los avances científicos de las últimas décadas.

De esta manera se hace difícil cumplir con ellos siguiendo los métodos tradicionales. Por ejemplo, en el área de las ciencias naturales: ya no alcanza con hablar de físico-química. Se necesita ver las cosas de una manera mucho más compleja y totalizadora. Y esto requiere una escuela distinta, como lo requirió el conocimiento que hasta hoy se enseñaba en las escuelas

que, en el siglo pasado, motivó una manera nueva de organizar la escuela. ♦


“La herramienta básica de la gestión educativa para operar estas transformaciones desde la escuela es el Proyecto Educativo Institucional.”

PEI Y SUPERVISORES

La herramienta básica de la gestión educativa para operar estas transformaciones desde la escuela es el Proyecto Educativo Institucional. A partir de los proyectos generados por las propias escuelas -integrando a directores, docentes, padres y alumnos- comienzan a tomar forma en la práctica estas experiencias a nivel organizacional que luego van expandiéndose a otras escuelas. En esta tarea de comunicación y de interacción entre los diferentes sectores del sistema educativo resulta de vital importancia la labor del conjunto de los supervisores. Estos, a través del Proyecto Educativo de Supervisión, se agrupan, ya sea por zona, distrito, o región para poder armar estas redes entre instituciones (ver página 28 de este mismo número).

Todas son
una apuesta
al futuro



**PLAN
SOCIAL
EDUCATIVO**

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

Una preocupación mundial

El tercer ciclo de la EGB es quizá *lo más nuevo de la nueva educación*. No sólo porque se extiende la obligatoriedad hasta su finalización, sino porque para su puesta en práctica se ha contemplado un aspecto fundamental de la enseñanza: el destinatario. Durante el transcurso del EGB3 los chicos atraviesan una etapa particular de su vida que nunca antes había sido tenida en cuenta por el sistema educativo: la pubertad.

Es por eso que desde hace ya bastante tiempo en todo el mundo, los países que realizan reformas educativas, incluyen un *ciclo común de formación general comprendido en la educación secundaria*. Por sus características este ciclo común es equiparable al EGB3 y es siempre contemplado con especial atención.

Este ciclo puede tener diferentes nombres y estar más o menos separado del resto de los niveles educativos. Los *collèges* de Francia, los *middle-schools* de USA o la secundaria básica en otros lados, son algunas de las diferentes formas en que este ciclo se identifica.

Educación permanente

Al analizar ciertas sociedades, como son las comunidades industrializadas de Europa, Japón o Corea, puede verse que todo lo que se está haciendo en los sistemas escolares, y particularmente en la educación media, se plantea en un contexto de **educación permanente**. Vale decir que la educación no es solamente el aprendizaje

La educación para púberes y adolescentes es una preocupación mundial. En todos los países donde se han realizado reformas desde hace ya por lo menos cuatro décadas se incluye un ciclo con forma y contenidos especiales, contruidos a partir de las necesidades específicas de cada edad.

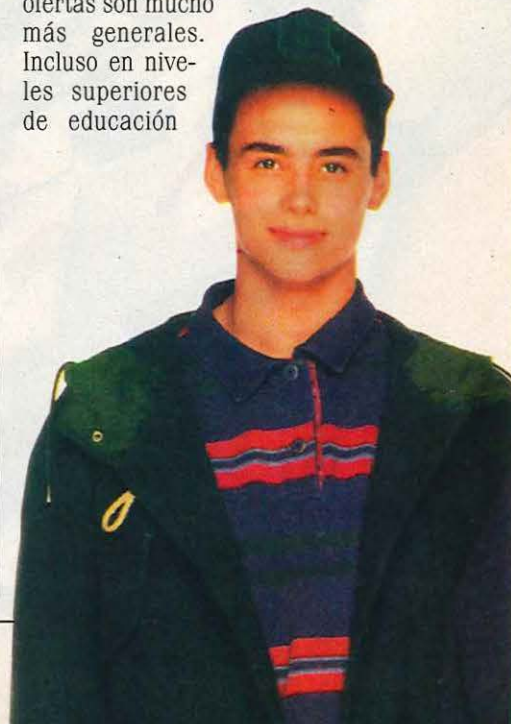
escolar, que se acaba cuando las personas dejan de asistir a ella, sino que es un proceso permanente, en el cual cada uno de los niveles es sólo una parte. A partir de esta idea se hace especial hincapié en la creación de un ciclo común de la educación secundaria, porque esta etapa cumple un papel fundamental dentro del proceso total que es la educación permanente: la educación como un proceso que no termina.

Los contenidos

Una de las primeras cosas que resaltan al analizar los contenidos curriculares de las distintas formas en que se organiza lo que aquí es el EGB3, es que hay poca diversidad en lo que se enseña en los distintos países. Exagerando, se podría decir que en todas partes se estudia lo mismo. Algunos países como Corea o Japón le dan más importancia a la matemática o a las ciencias, pero en general se trata de los mismos con-

tenidos tratados con mayor o menor intensidad. Lo que todos incluyen es una fuerte impronta de educación para el trabajo. Puede parecer que este tipo de educación no afecta a esta edad, pero es un tema crucial, sobre todo considerando los actuales procesos de internacionalización de la producción y de modernización de la sociedad. Por otra parte, a nivel internacional hoy se considera que la formación para el trabajo no es diferente a la formación del ciudadano.

Otra tendencia mundial es disminuir el grado de especialización. Antiguamente había especialidades muy claras y precisas como electricidad, electrónica, química, etc. coexistiendo con otros ciclos básicos secundarios de educación general como las *comprehensive schools* de Gran Bretaña o la *Grammar Schule* alemana. Actualmente esas ofertas son mucho más generales. Incluso en niveles superiores de educación



media, que son supuestamente más específicos, el grado de especialización es menor. Esto es consecuencia de que con el correr del tiempo se ha establecido que no hay mejor preparación para un mercado de trabajo flexible y cambiante como el actual, que capacitar en conocimientos y competencias generales que permitan seguir aprendiendo fuera de la escuela para poder aprovechar así la experiencia y la enseñanza que se adquieren en el empleo.

Las estructuras

Estudiando las distintas estructuras educativas del mundo se pueden encontrar tanto sistemas muy diversos (como el alemán y el holandés) como muy uniformes (como el sueco y el danés).

En Alemania y Holanda la diversificación se produce al final de sexto grado. Se trató de introducir un primer año común, que en la práctica no existe porque los estudiantes eligen al final de la primaria una escuela para cursar este año puente y terminan cursando toda su secundaria allí.

En Dinamarca, en cambio, el período común llega hasta 9º grado y en Suecia hasta 10º. En esos países realmente hay un período común y la diversificación se produce a partir de elecciones hechas por los estudiantes en los dos últimos años. Son sistemas que, como en la Argentina,

han integrado el o los años comunes a la obligatoriedad.

Lo que sí se da en todos los países es algún tipo de diversificación por modalidad. En algunos sólo duran dos años (los últimos del secundario), pero siempre existe. Y a esa diversificación se la entiende como una preparación para el trabajo en general. Casi siempre estos años son una preparación general para la vida, la formación del ciudadano y una capacitación general para el trabajo, conocida como *formación de habilidades básicas*. Nunca se entiende el primer ciclo de la secundaria como una preparación directa para el trabajo: sólo se da habilidades generales.

Obligatoriedad y ubicación

En el *ciclo básico de la educación media* se nota una tendencia

mundial y es que tiende a ser obligatorio. Los conocimientos que se enseñan son generales y las habilidades, básicas, como aprender a aprender, a trabajar en equipo, a formular y resolver problemas, etc.

Este *ciclo básico* (cuando existe) tiene un currículo único y nuclear. Casi nunca es diferenciado por modalidad. Puede estar ubicado en unidades aparte, aunque tiende a ofrecerse en las mismas escuelas donde se da la primaria. Si se dicta en establecimientos secundarios se encuentra

“Se enseñan conocimientos generales y habilidades básicas, como aprender a aprender, a trabajar en equipo, a formular y resolver problemas, etc.”

en los que ofrecen mayor cantidad de modalidades. Casi nunca se sitúa en establecimientos secundarios que ofrecen sólo una o dos modalidades. Esto es para evitar que las personas que ingresan en un establecimiento estén obligadas a elegir la única opción que éste ofrece, o a cambiarse. También se lo encuentra en establecimientos exclusivos para este ciclo o en los que pueden ofrecer muchas opciones, lo que se considera la mejor de las soluciones ya que el estudiante del *ciclo básico de media* (EGB3) puede entrar en contacto con lo que ocurre en el nivel superior facilitando así su futura elección. ♦

LA DURACIÓN

Los *ciclos básicos* tienden a tener la misma duración que los ciclos superiores. En muchos países del mundo empezaron siendo de un solo año, pero ahora la mayoría tiene dos años y hay muchos que tienen tres. Se trata de lograr que duren lo mismo que el ciclo superior de la escuela media. La única excepción es Dinamarca —que tiene cuatro años—, pero su secundario es sólo de dos.





Cada edad necesita un espacio adecuado

Hablar del fin de siglo significa hablar de un avance tecnológico que afecta sin duda a todos los ámbitos de la sociedad. La educación, por supuesto, no queda excluida de esta discusión y todo el sistema educativo busca renovarse para brindar una educación acorde con los tiempos. La transformación afecta de manera central la calidad de los contenidos. Pero para

*¿Cómo son la infancia y la adolescencia en los '90?
Comprender este fenómeno ayuda a entender la importancia del tercer ciclo en la Educación General Básica.*

lograrlo, hay que redefinir nuevamente las etapas de la infancia y de la adolescencia, que sin lugar a dudas han sufrido un cambio importante en los últimos tiempos. Es decir, ya no es posible pensar en una suerte de infancia o adolescencia con características uniformes y similares a las de un siglo atrás. Hoy el aspecto central es la aparición de múltiples infancias y adolescencias. En consecuencia, el sistema educativo tiene

que hacerse cargo de la atención de cada etapa de acuerdo con sus nuevas características.

Delimitar cada ciclo

La institución escolar surge hace 200 años para atender a los niños, en una época en que un chico se diferenciaba de un adulto mucho más que ahora. Esto llevó a que, aun en las mismas reglamentaciones del Estado, se tendiera a "infantilizar" la escuela en el sentido de reconocer por demasía la existencia de dos mundos diferentes, y hasta opuestos en muchos aspectos. Por un lado, el mundo del cuerpo docente; por el

otro, el mundo infantil de los alumnos. Hay que tener en cuenta también que el desconocimiento de las características evolutivas no permitía atender las concretas necesidades de las diferentes etapas por las que va pasando el alumno en su proceso de crecimiento. En este sentido, una nueva visión sobre este tema sugiere que es preferible caminar hacia un modelo de organización de niveles y ciclos del sistema educativo en el que se reconozcan

“Ya no es posible pensar en una suerte de infancia o adolescencia con características uniformes y similares a las de un siglo atrás.”

tanto los cambios relativos a la nueva relación entre el mundo adulto y niñez-adolescencia, cuanto a las características propias del sujeto de aprendizaje, descartando el uso de modelos totalizadores.

Para avanzar en este sentido, es importante

desarrollar la hipótesis que supone que la política educativa no determina totalmente el proceso de educación escolar sino que su papel es crear las condiciones específicas para un determinado funcionamiento

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Secretaría de Programación y Evaluación Educativa

PROFOR

Convocatoria

BECAS DE POSGRADO EN EL EXTERIOR PARA JÓVENES PROFESIONALES

1997/1998

En virtud de las necesidades de formación que plantea la Transformación Educativa, se abre el concurso público para aspirantes de hasta 35 años inclusive provenientes de todas las disciplinas que tengan interés en desarrollarse profesionalmente en el área de la Educación: Administración y Gestión; Políticas; Formación Continua y Capacitación Docente; Currículum; Información y Evaluación; Economía y Financiamiento; Tecnologías y otras áreas afines a la Educación.

Informes e Inscripciones hasta el 30 de abril de 1997 en:

- Cabecera de la Red Federal del Ministerio de Educación de cada Jurisdicción
 - Página Web: <http://www.postmaster@mcy.gov.ar/profor>
 - Correo Internet: postmaster@mnffse.mcy.gov.ar
- Fax: (01) 815-8972 (para solicitar información enviar dirección postal del interesado)

*Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación (PROFOR)
Santa Fe 1548, piso 14, Buenos Aires • Capital Federal (1060)*

institucional. Parte de estas condiciones están basadas en cómo se distribuyen de manera eficaz la infancia y la adolescencia, o sea cómo se generan instituciones escolares cuyas características contengan y atiendan las necesidades de cada edad.

La distribución de la infancia

Las políticas educativas, a través de dos acciones básicas y complementarias, ponen en práctica la localización de los niños en las instituciones escolares. Por una parte, determinan legalmente las personas con posibilidades de ser educadas, lo que se expresa en leyes del Estado que estipulan quiénes pueden participar en la educación escolar y quiénes no son aptos para la misma. Esta primera forma de distribución busca la universalización de la escolarización y eliminar cualquier tipo de marginación del sistema educativo.

Por otra parte, la política de administración de la infancia se expresa también en la constante distribución y redistribución de los alumnos en las instituciones escolares de acuerdo con diferentes criterios. La primera forma de distribución fue la relativa a la inteligencia innata de los niños y a su capacidad natural de aprender: de un lado los aptos y del otro los que no lo son.

La segunda forma de distribución está dada por la edad de los niños. Ya desde el siglo XVII, la gradualidad en la adquisición de conocimientos está estrechamen-

te asociada con la edad cronológica de los alumnos.

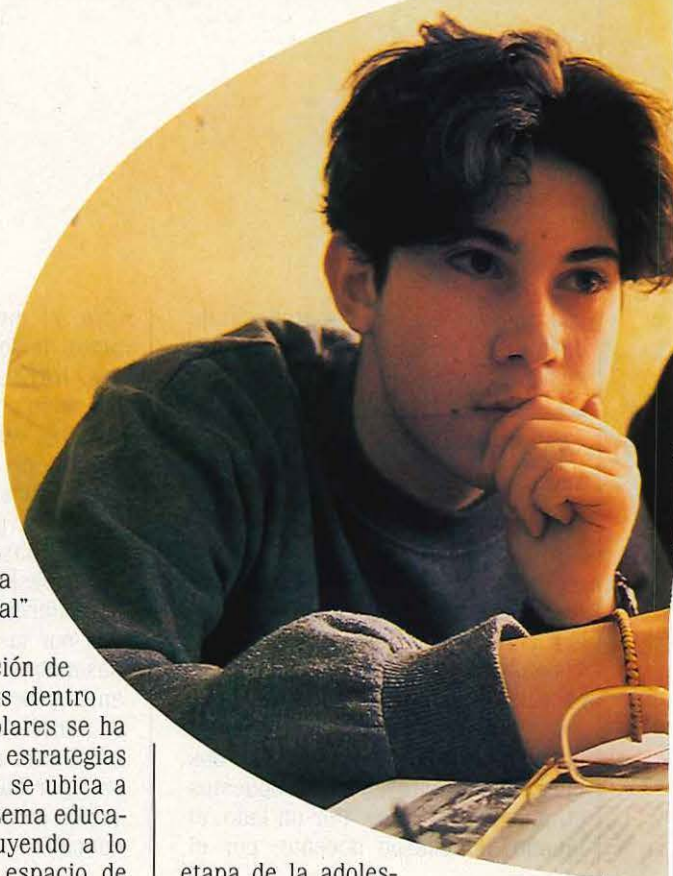
Hay una tercera forma de distribución que ha sido usada en algunos países en ciertas épocas, y es de acuerdo con los "méritos", es decir, teniendo en cuenta el "desempeño individual" de cada alumno.

En resumen, la localización de los niños y adolescentes dentro de las instituciones escolares se ha estructurado a partir de estrategias por medio de las cuales se ubica a los chicos dentro del sistema educativo y se los va distribuyendo a lo largo del tiempo y del espacio de acuerdo con ciertos criterios (inteligencia natural, edad y desempeño individual).

La respuesta del tercer ciclo

"El tercer ciclo se impone como un reconocimiento de la pubertad, una etapa que hasta ahora no era contenida dentro de ningún ciclo específico."

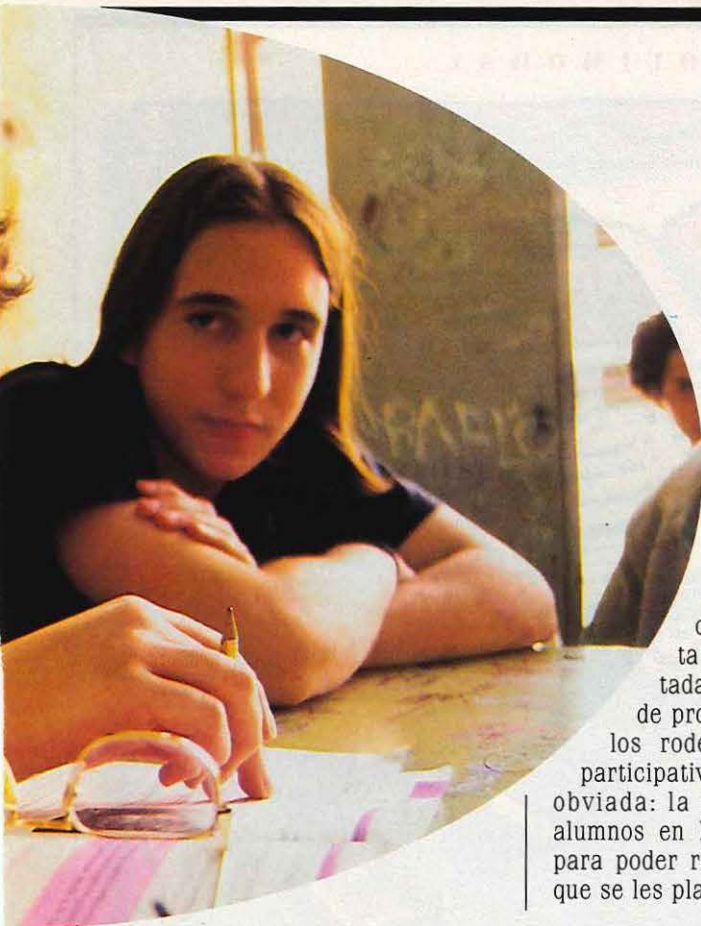
reconocía la etapa de la infancia en la escuela primaria, reconocía la



etapa de la adolescencia en la escuela media y posteriormente distinguió a la primera infancia incorporando el nivel inicial. Pero restaba la asimilación de la pubertad que se quedaba a medio camino entre la escuela primaria y la secundaria. Los chicos entre once y trece años no se satisfacen desde la lógica de la escuela primaria porque tienen su propia dinámica, y por otro lado los chicos de 14 años en la escuela media son muy difíciles de contener desde la lógica de un sujeto adolescente. De manera que el tercer ciclo se impone como una necesidad de reconocimiento por parte de la sociedad de una etapa evolutiva que tiene que ser contenida para que pueda crecer el individuo y llegar a la maduración con todas las competencias necesarias planteadas desde las distintas etapas evolutivas.

Una verdadera punta de lanza

Desde el punto de vista de los contenidos, hay una tendencia hacia la formación de competencias. No se puede pensar, dentro de un sistema



educativo moderno, una escuela en donde los chicos sólo salgan sabiendo "mucho". Hoy la escuela busca brindar las herramientas de conocimiento suficientes para cumplir con una necesidad. Esta necesidad está orientada hacia la resolución de problemas del medio que los rodea. Hay una función participativa que no puede ser obviada: la participación de los alumnos en los distintos procesos para poder resolver los problemas que se les plantea.

Todo esto significa la creación de una nueva escuela, que incorpora el Tercer Ciclo de la Educación General Básica como lo más novedoso del sistema educativo. Si este tercer ciclo está bien programado y desarrollado va a permitir la reformulación de los dos ciclos anteriores y va a permitir también replantear de otra manera lo que tienen que ser los polimodales. De modo que esta nueva redistribución de la infancia y la adolescencia se impone como una necesidad interna de una etapa, la pubertad, que busca diferenciarse de las demás pero, a la vez, sirve como puntapié inicial para una reforma general de todo el sistema educativo. ♦

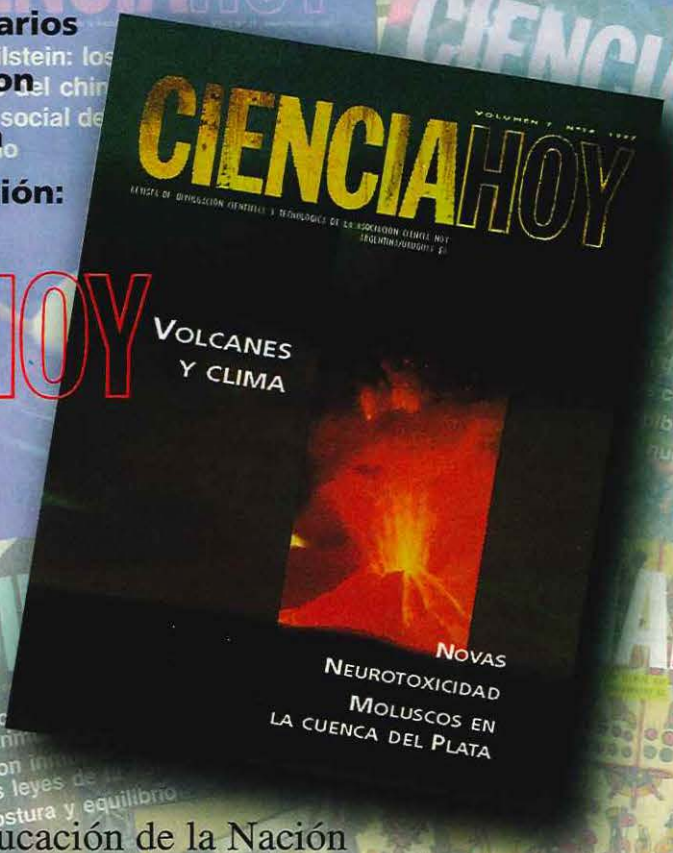
Ahora los colegios secundarios de la Argentina cuentan con una herramienta más para trabajar en la transformación:

CIENCIAHOY

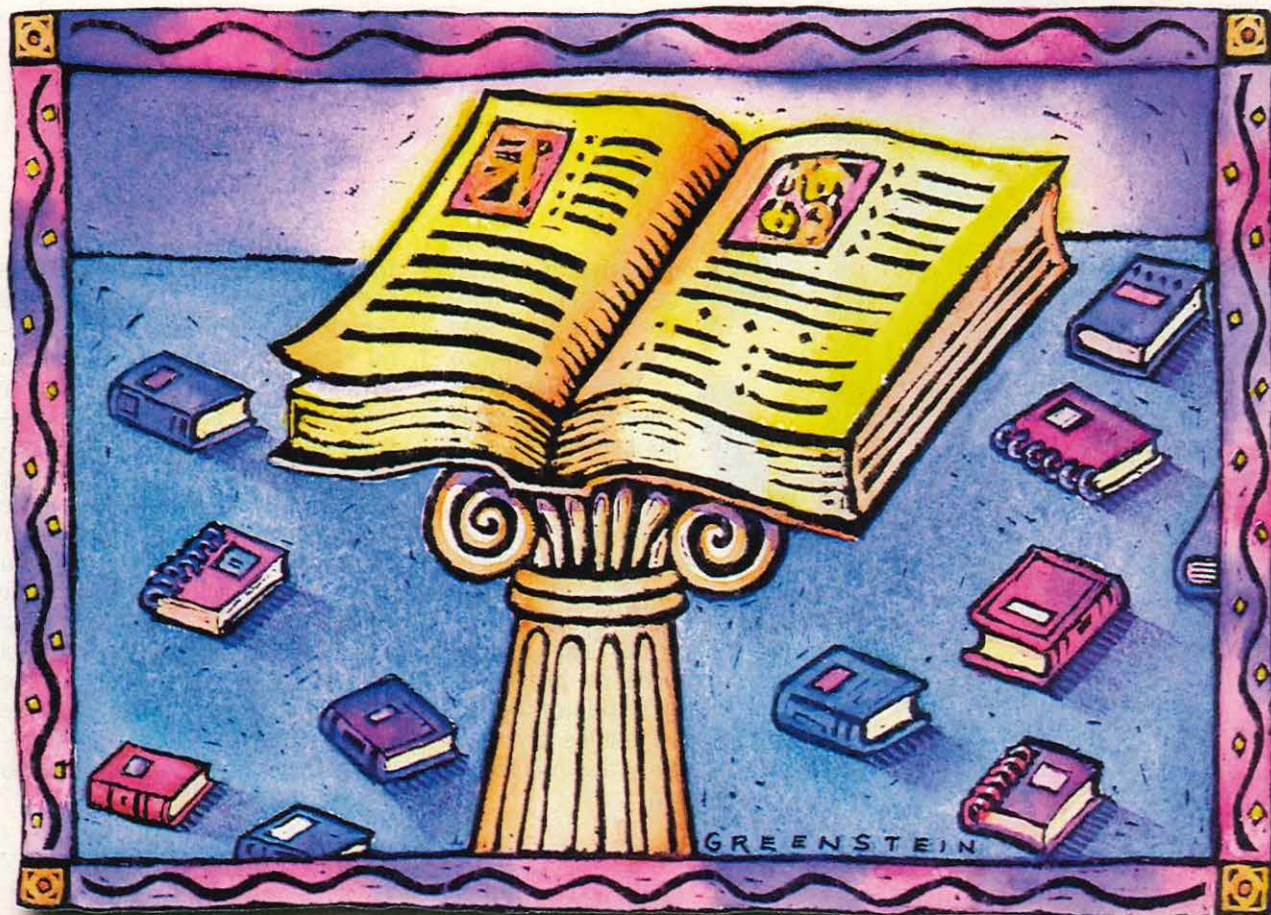
La primera revista argentina de divulgación científica. Cada dos meses, gratis, con "Zona Educativa" *.



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación



* Este mes, con el envío de Zona Educativa se entregan tres ejemplares de Ciencia Hoy para cada colegio secundario.



¿Enseñar a leer en el secundario?

Muchas veces se escucha la queja de los docentes terciarios y universitarios, acerca de las escasas habilidades lectoras de los egresados de la escuela secundaria. A su vez, los docentes de secundario se quejan de que los alumnos que salen de la primaria leen y escriben con dificultad. ¿Es posible que los chicos lleguen al secundario (o a veces lo terminen) sin saber leer correctamente?

Los adolescentes llegan a la escuela secundaria con graves problemas en la comprensión lectora. Así lo demuestran la experiencia de los docentes y los resultados del operativo de evaluación. ¿Hay que enseñar a leer en el secundario? ¿Por qué? ¿Cómo?

Los resultados del Operativo Nacional de Evaluación de 1995 arrojan un alto porcentaje de respuestas incorrectas en el área de comprensión lectora para los chicos que estaban cursando 7mo. grado. Los ítem que presentan más dificultades son los que se relacionan con *tema principal, resumen y partes en los que se puede dividir un texto*, en los que más de la mitad de los chicos respondió en forma incorrecta. En el resto de los ítem de este área, sólo la mitad de los evaluados pudo res-

ponder correctamente. La situación es aún más grave si se analizan los resultados de la evaluación de los alumnos de 5to. año. La comprensión lectora estaba dividida en dos grandes contenidos. En el que se refiere a *elementos callados en el texto (elipsis)* sólo un 38,07% de los evaluados completó la respuesta correcta. En el de *relaciones en un texto (general, particular, ejemplificación y analogía)* un 43,31% de los alumnos respondió correctamente.

Leer o no leer

Los hechos demuestran que es necesario "enseñar a leer" en el secundario, por lo menos en lo que tiene que ver con los aspectos más profundos de la lectura, sin lo cual el proceso no está completo. El profesor de lengua sabe que ésta es su prioridad, y que por eso debe cambiar (y tiene el deseo de hacerlo). Muchos ya empezaron. Pero ¿hacia donde deberían orientarse los cambios?

El principal problema (tanto en la primaria como en la secundaria) es la motivación. Los chicos aprenden a leer, pero no lo toman como un hábito. Según una encuesta, la mayoría de los chicos de 17 años asegura que la lectura es importante pero muy pocos leen por placer y casi ninguno elegiría leer un libro como una actividad para su tiempo libre. La mayoría de los encuestados ven a la lectura como un medio para obtener información, pero no para perfeccionarse como persona, como profesional o para divertirse. Cuando se les da la opción de

“Los resultados del Operativo Nacional de Evaluación de 1995 arrojan un alto porcentaje de respuestas incorrectas en el área de comprensión lectora.”

leer prefieren no hacerlo. No es "no saben leer", es el "no leer". Es cierto que éste es un problema que le atañe a toda la sociedad y a cada familia. Pero la escuela no puede estar ajena, debiéndose ocupar especialmente de un elemento fundamental en la formación de los chicos: el hábito de la lectura.

Para que leer sea un placer

Es necesario incorporar a la lectura su dimensión lúdica, personal e independiente. En todos los niveles de escolaridad hay que encontrar tiempo y espacio programados para leer por leer, leer para uno mismo, sin otra finalidad que la de sentir el placer de leer. No hay que olvidar, además, que la *lectura* no es sólo *literatura*. Vivimos rodeados de estímulos comunicacionales, la mayoría de los cuales implican un acto de lectura. Periódicos, diarios y revistas, publicidades callejeras o de televisión, carteles, películas subtituladas. La lectura no debe estar relacionada sólo con el estudio o

el trabajo, debe estar asociada con cada acto de la vida. Enseñar a leer es además enseñar a encontrar placer en la lectura y mostrar que leer no es únicamente un acto solemne sino una acción cotidiana en cada momento de la vida. Para eso, es bueno buscar libros (o revistas, o diarios, etc.) que tengan que ver con la realidad de los alumnos. Libros que, sin perder la calidad literaria, motiven a los chicos a recono-

cerse en lo que están leyendo. En el futuro, cuando los logros de los

chicos de los ciclos anteriores sean distintos, quizá no será necesario reforzar la enseñanza de la lectura en el polimodal. Pero mientras tanto hay que poner manos a la obra para que las quejas no vuelvan a escucharse. ♦

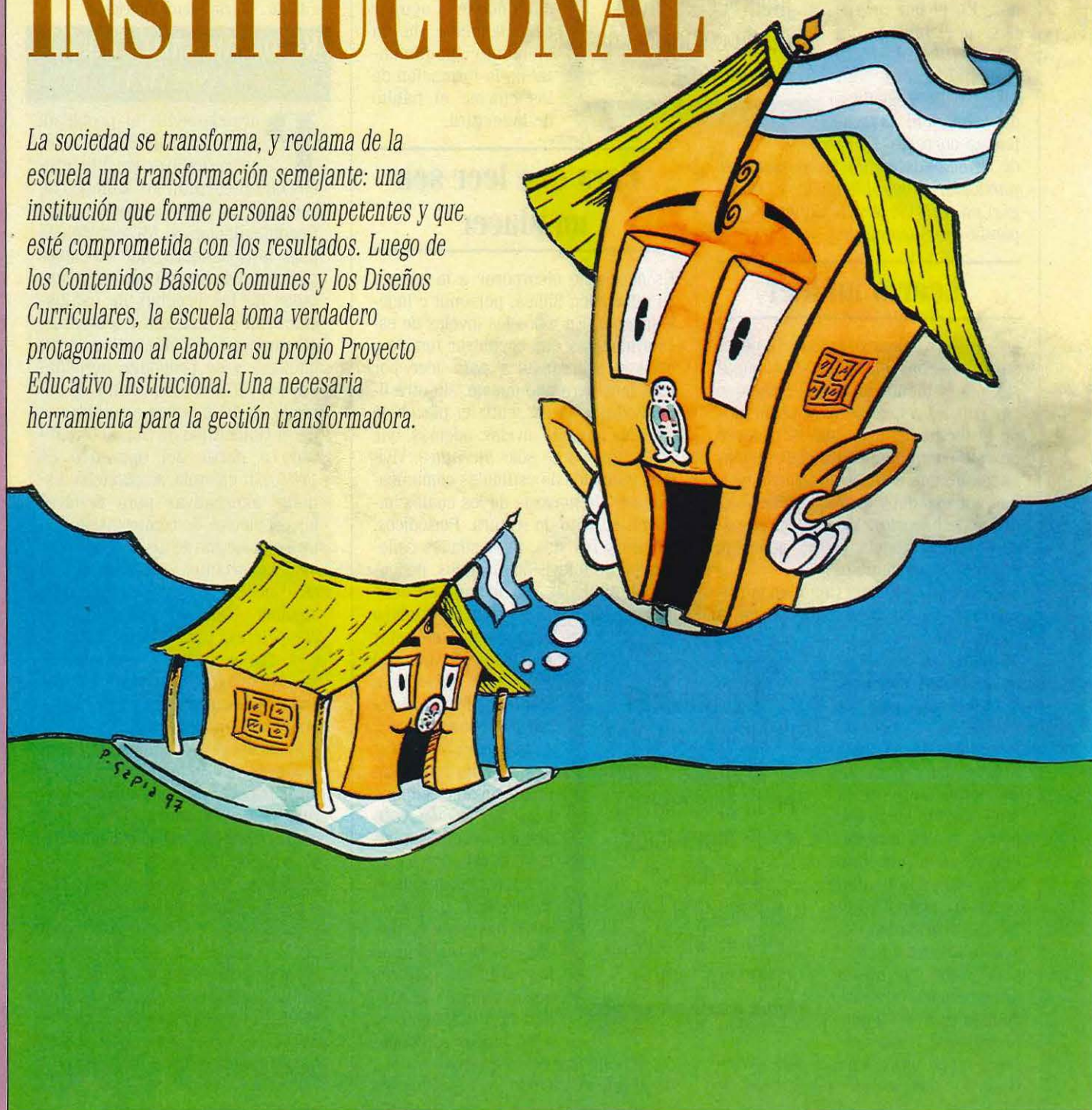
Agradecemos a *Lectura y Vida*, revista latinoamericana de lectura, y a su directora, la Lic. María Elena Rodríguez.

RECOMENDACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Paralelamente al problema de la motivación es necesario resolver las dificultades que presentan los alumnos de secundario. Para eso existen las Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza, que se elaboran teniendo como base los resultados de las pruebas de evaluación. Allí se analizan los errores, se realizan consideraciones didácticas y se proponen actividades específicas para tratar de corregirlos en los años siguientes. En el cuadernillo de 5to. año realizado a partir del operativo de 1994, por ejemplo, se plantean distintas alternativas para resolver los problemas de comprensión lectora que surgen de las pruebas. Los más importantes aparecen por el desconocimiento del significado de algunas palabras y por la falta de competencia para inferir su significado por el contexto. Para superar las dificultades se sugiere trabajar con el aspecto semántico de la lengua, las operaciones lingüísticas de sustitución por sinonimia, los pronombres desde el punto de vista de su función en la construcción textual (y no sólo como clase semántica de palabras), y el reconocimiento y la sustitución de nexos o conectores. Este año se publicarán nuevas Recomendaciones Metodológicas para 3er. grado, 7mo. grado, 2do. año y 5to. año, realizadas a partir de los resultados del Operativo Nacional de Evaluación de 1995. Serán distribuidas en las escuelas aproximadamente en el mes de abril. Solicítelas a su director.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

La sociedad se transforma, y reclama de la escuela una transformación semejante: una institución que forme personas competentes y que esté comprometida con los resultados. Luego de los Contenidos Básicos Comunes y los Diseños Curriculares, la escuela toma verdadero protagonismo al elaborar su propio Proyecto Educativo Institucional. Una necesaria herramienta para la gestión transformadora.



Elaborar el proyecto de la escuela es la estrategia ideal para lograr cambios en la institución y en su relación con el entorno, porque le permite asumir un papel protagonista como mediadora entre las grandes líneas políticas y la realidad concreta de cada lugar. Cada escuela debe elaborar las respuestas que necesita para abordar los problemas específicos de su contexto. Al tratarse de una construcción colectiva y participativa, permite que todos conozcan el rumbo y cada uno vea cuál es su lugar en ese proceso.

Además, las personas que generan propuestas de acción las sienten como propias y no impuestas. Esto ayuda a garantizar aciertos en su implementación y permite que los alumnos se apropien más significativamente de los contenidos de aprendizaje.

¿Qué es un PEI?

El PEI prevé, jerarquiza y pone en marcha las acciones que conducen a

CAJA DE HERRAMIENTAS

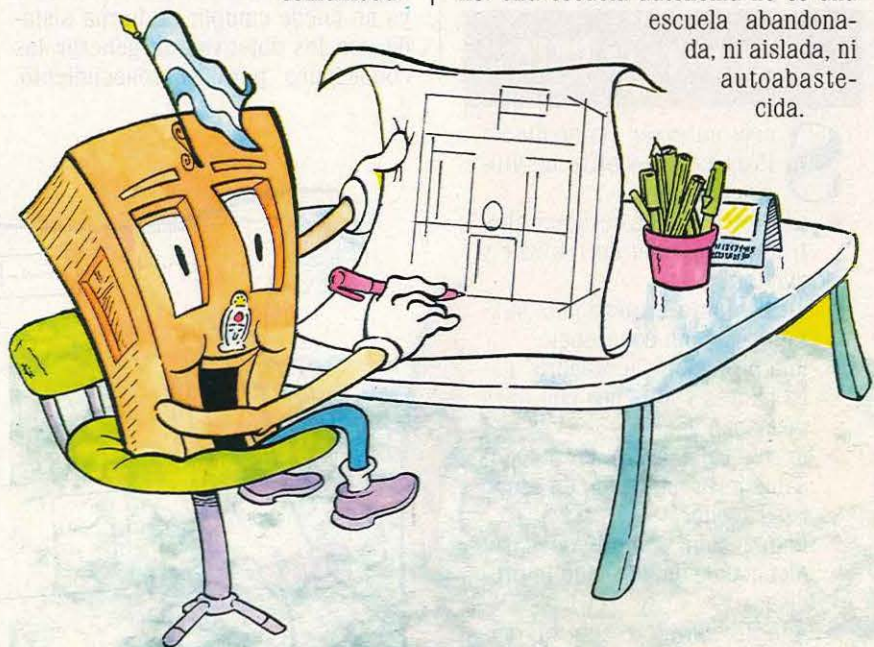
En el marco de la capacitación de los circuitos F y G, el MCyE a través de su programa Nueva Escuela promueve un conjunto de técnicas de trabajo útiles para organizar la tarea en cada momento del proyecto. Éstas pueden encontrarse en el trabajo llamado "Proyecto Educativo Institucional - Una herramienta para la transformación", donde además se sugiere una extensa bibliografía complementaria.

los objetivos que la escuela se propone. De este modo permite:

- canalizar acciones concretas y direccionadas hacia un objetivo compartido. Es un espacio organizado para el **hacer institucional**;
- transformar a la gestión en un conjunto de acciones planificadas. Es un espacio organizado para **pensar la institución**;
- integrar a los diferentes actores escolares con grados y niveles de responsabilidad diferenciados. Así, como **proceso**, es una **práctica institucional cotidiana**;
- sintetizar, integrar y resignificar en una oferta superadora las acciones emprendidas en las distintas instancias que comprende la institución (proyectos específicos). Así, como **resultado**, es la **oferta cultural y educativa** de la escuela hacia la comunidad.

- Pero por sobre todo, el PEI es el espacio en el cual la autonomía de la escuela se hace efectiva. Permite el abordaje de la institución como totalidad, en la medida que apunta a identificar, explicitar, comprender y transformar los diferentes ámbitos y procesos de la vida escolar (la formación de alumnos, las prácticas docentes, la relación con la comunidad, etc.). Hace posible que las prácticas pedagógicas sean el resultado de una acción deliberada y conscientemente planificada por todos los protagonistas de la escuela, en el marco de las líneas políticas nacionales y provinciales.

El grado de libertad de cada establecimiento, dentro de los marcos que establezca cada diseño provincial, estará dado por la capacidad de iniciativa de cada escuela. Lo importante es no confundir autonomía con abandono: una escuela autónoma no es una escuela abandonada, ni aislada, ni autoabastecida.



La escuela de todos

La elaboración de un Proyecto Educativo Institucional es una tarea de la escuela en su conjunto. Es un trabajo para los maestros, para los alumnos y todos aquellos que a juicio de la escuela puedan ser necesarios. Con los docentes trabajando en equipo, con los directores trabajando fuera de su escuela con otros directores, con equipos de supervisores que acompañen este proceso sin obstaculizarlo, que lo potencien y lo favorezcan.

Pero para que una escuela empiece a cambiar no se debe esperar a tener este "Gran PEI". Sería una utopía. Cada institución sabe cuáles son sus problemas (por ejemplo un

"Un Proyecto Educativo Institucional es una herramienta que potencia los Contenidos Básicos Comunes."

alto porcentaje de alumnos que no aprueban matemáticas, la deserción, problemas disciplinarios, alto ausentismo de alumnos o docentes, etc.), qué es lo más urgente desde el punto de vista de las fallas del aprendizaje de los chicos. Empezar a pensar y actuar en función del PEI es acordar entre todos cuál es el problema principal (sobre todo entre el equipo docente, que es el cuerpo profesional de la escuela) y qué acciones concretas, diferentes a las que se hacían hasta ahora, se harán en este ciclo lectivo para resolver ese problema. Además, se debe explicitar qué resultado se espera a fin de año y po-

ner por escrito el *compromiso de acción* de cada miembro.

Acordemos también que la escuela ya no puede cumplir de forma aislada con los objetivos de generar las condiciones para el conocimiento,

enseñar y hacer que los chicos aprendan; debe hacerlo junto con otras instituciones de la comunidad, con asociaciones civiles, empresas, sindicatos y diferentes instancias de participación social. De todos modos, **quienes tienen la responsabilidad del PEI son los docentes.**

El desafío es cómo hacer para inventar algo distinto desde lo que se tiene, sin perder la identidad.

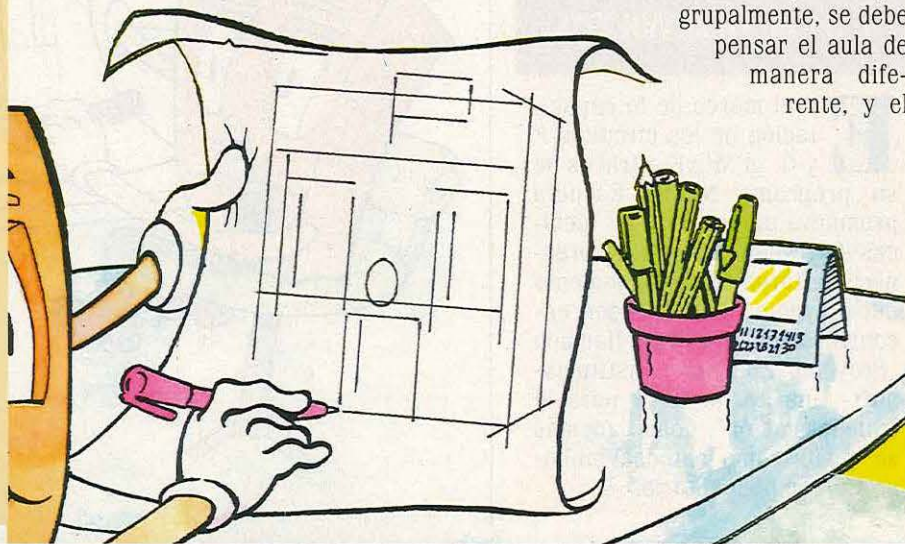
La escuela que queremos

Una forma de empezar a pensar el PEI es imaginar la escuela que queremos, explicitando cuáles son los cambios concretos que buscamos. No hay que hacerlos todos juntos, pero sí saber hacia dónde vamos y por qué. Por ejemplo, cuando se pensaba que todos los alumnos aprendían sentados en un banco leyendo el manual, estaba bien, alcanzaba. Pero ahora se saben otras cosas respecto de cómo se aprende. Se aprende con otros, y para esto, para poder construir hipótesis, poder intercambiar información y trabajar grupalmente, se debe pensar el aula de manera diferente, y el

¿QUÉ NO ES UN PEI?

Sería un error confundir un Proyecto Educativo Institucional con:

- ◆ una intención de carácter abstracto imposible de realizar y evaluar;
- ◆ un conjunto de acciones yuxtapuestas sin coherencia;
- ◆ una propuesta "tentadora" para padres y alumnos con fines propagandísticos;
- ◆ la sola reflexión de un responsable jerárquico o de un grupo restringido;
- ◆ una acción efímera de corto alcance o con duración imprecisa;
- ◆ una formalidad administrativa.





PEI es una oportunidad para definir, entre quienes participan en su elaboración, cómo hacer esos cambios. Pero esta "imagen-objetivo", la visión de la escuela en función de las necesidades de la comunidad educativa, no puede definirse de una vez y para siempre: supone necesariamente la revisión de lo formulado a partir de los resultados que se obtienen. Así, es una meta de mediano y largo plazo, dinámica y flexible atenta a los cambios y demandas de la sociedad.

Otro ejemplo se refiere a cómo ir redefiniendo los espacios del aprendizaje y los materiales de enseñanza. Los chicos ven permanentemente TV y cable donde escuchan otros idiomas y reciben decenas de estímulos por minuto, manejan la informática, etc., y la escuela no puede quedarse al margen de esto porque pierde la partida. Entonces se necesita incorporar otros materiales de enseñanza que seguramente no van a caber en el aula y los alumnos tendrán que pasar más tiempo fuera de ella, debe-

rán interactuar con grupos diversos, alumnos de otros grados, gente de la comunidad y en ocasiones tendrán frente a sí a gente que no será su profesor.

Se trata de repensar el aula. El espacio de aprendizaje es la institución. No los metros cuadrados encerrados entre las paredes de la escuela, sino la institución como espacio social que trasciende los muros; escuela es también las redes interinstitucionales.

El hecho de definir la escuela que se pretende permite identificar, comprender y generar procesos y prácticas pedagógicas que apunten a los objetivos propuestos.

Paso a paso

Cada integrante de una institución podría enumerar los problemas o situaciones a cambiar. Pero se trata de encontrar los aspectos prioritarios que requieren intervención, teniendo como meta cómo se llega a la *imagen objetivo*.

La elaboración del PEI supone establecer prioridades para abordar los problemas de la escuela de a uno, buscar sus causas e identificar el campo de acción posible, a través de pasos sucesivos. Así los distintos protagonistas de la escuela podrán acordar qué acciones concretas instrumentar para que el problema que todos consideran prioritario se resuelva a partir del compromiso conjunto.

DICCIONARIO DE UN PROYECTO INSTITUCIONAL

PEI: práctica institucional que permite a cada escuela resignificar los fines educativos definidos a nivel nacional y provincial para realizarlos de acuerdo con sus características, según sus objetivos. Incluye los compromisos de acción, la forma de realizarlos y evaluarlos. Se elaboran colectivamente a partir del análisis de los problemas centrales de la institución para cumplir su función con mayor calidad. Es la oferta socio-educativa de una escuela a la comunidad a la que pertenece.

Acciones: cada uno de los segmentos a lograr para concretar una actividad.

Actividades: conjunto de *acciones* que permiten concretar logros.

Visión: es la imagen de la institución proyectada hacia el futuro. Es la escuela deseada, también llamada *imagen objetivo*.

Gestión: previsión de acciones para que una escuela cumpla con sus metas propuestas. La gestión integral abarca los aspectos administrativos, organizativos y pedagógicos, teniendo en cuenta las múltiples relaciones que se establecen en una institución.

Proyecto específico: conjunto de *actividades* interrelacionadas que se realizan para alcanzar un objetivo -resolver un problema- en un tiempo determinado.

Planificación: cálculo permanente, sistemático y formalizado que vincula la apreciación que se tiene de una situación, con las acciones que requiere realizar para alcanzar los objetivos.

Evaluación: proceso colectivo continuo que consiste en verificar el cumplimiento de los objetivos fijados, de acuerdo con parámetros establecidos con anterioridad.

Compromisos de acción

Formular compromisos de acción es definir la responsabilidad, identificar y delimitar las acciones que realizará cada uno. Los compromisos son las acciones que sirven para modificar un problema de la institución, y cada miembro de la escuela los definirá desde su lugar en el establecimiento para lograr los resultados previstos. Se expresan a través de "yo haré tal actividad". Es entonces un compromiso real que se asume en función del problema detectado. Pero, ¿cómo se evalúan estos compromisos de acción? En la medida que cada uno

asuma como responsabilidad el desarrollo de una acción específica, es posible instrumentar formas de evaluación que permitan a cada cual y a la institución en su totalidad analizar la concreción de las acciones.

No se trata de buscar culpables y/o responsables sino de preguntarse si se cumplieron los compromisos asumidos, qué factores ayudaron u obstaculizaron su cumplimiento, por qué no se cumplieron, en qué medida el no cumplimiento del compromiso de alguno dificultó el logro de los resultados, cómo se

superarán las dificultades, etc.

La evaluación de lo actuado permitirá ajustar las subsiguientes acciones de la escuela y de sus diferentes miembros.

Un punto de partida

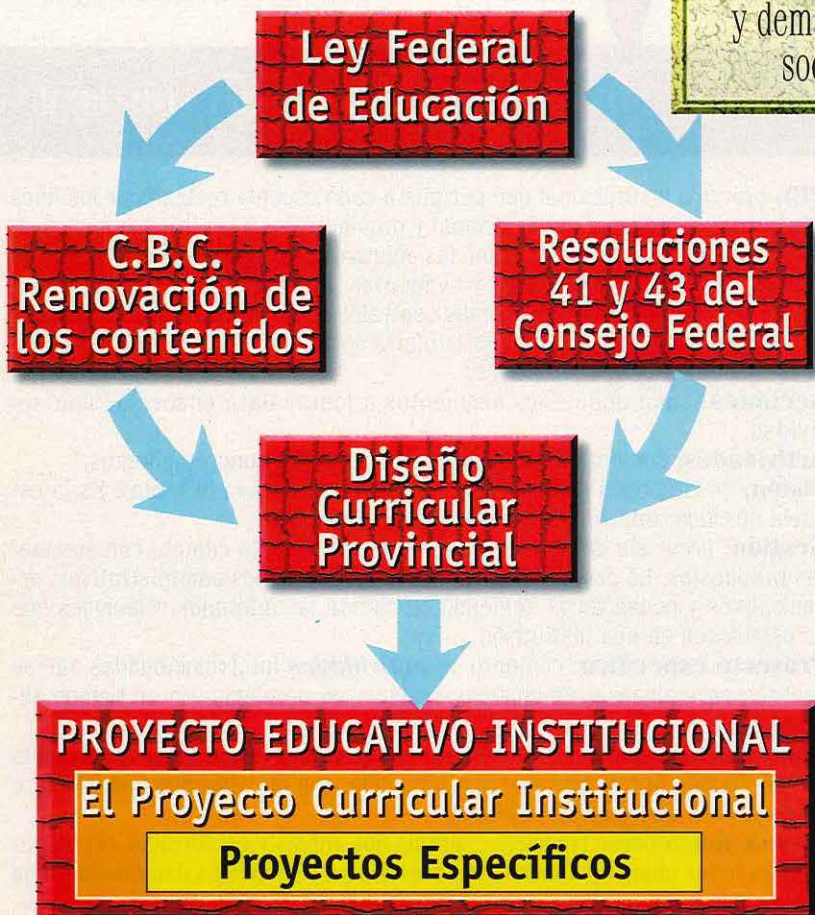
Así como un PEI parte del diseño curricular de la provincia correspondiente, pero sin necesidad de esperar a que esté concluido, el desarrollo de este proyecto institucional es un punto de partida para futuros desarrollos curriculares.

Esta manera diferente de hacer las cosas en la escuela también va modificando los contenidos y va cambiando la forma de tomar decisiones curriculares. Es una permanente transformación, ya que por

otro lado, cada decisión que se toma desde lo curricular modifica la vida institucional de la escuela.

Además, los próximos diseños de la provincia se van a retroalimentar y enriquecer de las experiencias surgidas en las escuelas.

"La escuela que queremos es una meta de mediano y largo plazo, dinámica y flexible, atenta a los cambios y demandas de la sociedad."



Los tiempos

El desarrollo de los proyectos institucionales es un proceso simultáneo al de elaboración de diseños curriculares y debe continuar de este modo. De hecho, se trata del tercer nivel de concreción -o de organización- del currículo. En muchos casos, a partir de las experiencias en las propias escuelas se puede enriquecer el contenido de futuros diseños.

No alcanza con gestionar mejor lo que tiene una institución; hay que animarse a pensar y construir un modelo diferente de escuela. El PEI es una herramienta que potencia los

Contenidos Básicos Comunes, porque éstos tampoco podrán llevarse adelante sin una escuela organizada de otra manera y con un modelo de gestión diferente. Las escuelas están hoy organizadas para desarrollar sólo contenidos conceptuales. La nueva propuesta, que supone el desarrollo de competencias para **saber hacer**, no se puede llevar a la práctica si no se encuentra un modelo diferente, que debe ser desarrollado en cada es-

cuela con la concreción del PEI. El PEI supone la aplicación de los CBC, pero también el cambio del modelo de organización y gestión que lleve adelante la escuela. Por eso el PEI es el tercer nivel de especificación curricular: cada escuela sabe que hay **Contenidos Básicos Comunes**, tiene el **Diseño Curricular Provincial** y a partir de ellos elabora su **Proyecto Educativo**. ♦

“No alcanza con gestionar mejor lo que tiene una institución; hay que animarse a pensar y construir un modelo diferente de escuela.”

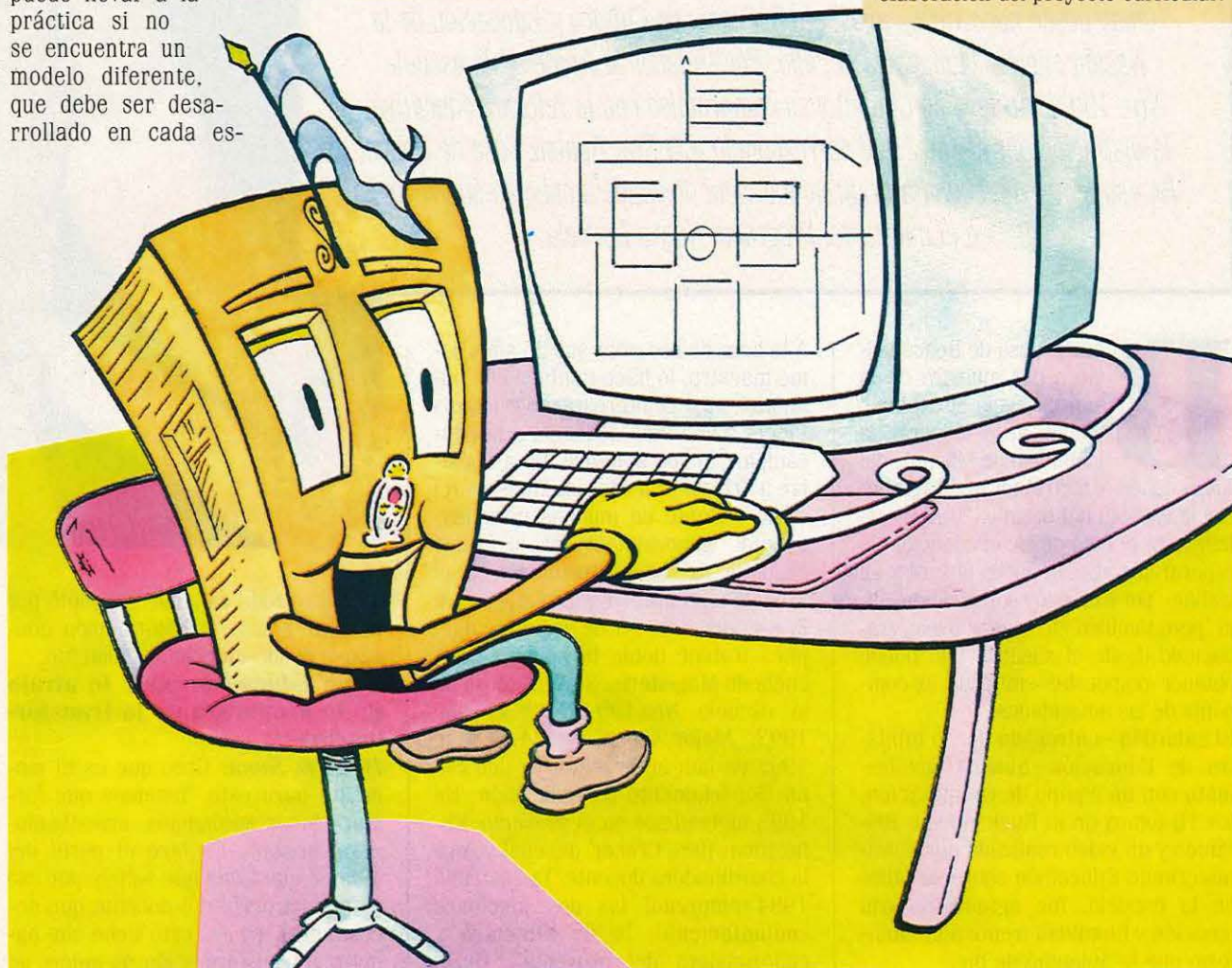
TRES PREGUNTAS

La caracterización del PEI podría resumirse preguntando:

¿Quiénes somos?, es decir, quiénes conforman la institución escolar.

¿Qué nos proponemos? o sea, cuáles son los objetivos a lograr.

¿Cómo nos organizamos? Habla del modo de alcanzar esos objetivos. **El PEI** sería como la primera carta de intención, el marco que **le permite a la escuela redefinir los contenidos provinciales en función de sus objetivos**. El proyecto institucional da el marco para la elaboración del proyecto curricular.



“GRAN CANTIDAD DE MAESTROS TODAVÍA CREE QUE LA TECNOLOGÍA ES ‘ALGO DIFÍCIL’ O ‘INADECUADO PARA NUESTRA CULTURA’.”

Beatriz Sosa de Bence, maestra del año

Como desde hace varios años, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación eligió a la maestra del año. Por su labor al frente de la escuela Nro. 199 de Trelew, en Chubut y su compromiso con la reforma educativa, la distinción por el año 1996 correspondió a la Sra. Beatriz Sosa de Bence. En esta entrevista cuenta la tarea que viene llevando a cabo en su provincia en el marco del Programa Nueva Escuela.

Beatriz Sosa de Bence volvió a dar muestra de la actitud hacia su trabajo, que la llevó a lograr la distinción de Maestra del Año, cuando le tocó el turno de agradecer la entrega del premio. “Uno se esfuerza en el aula desde el silencio, sin esperar que alguien pueda observar su trabajo, por eso estoy sorprendida” dijo “pero también me confirma que, trabajando desde el silencio, uno puede obtener respuestas sintiendo la compañía de las autoridades”. El galardón —entregado por la ministra de Educación, Susana Decibe— junto con un equipo de computación, los 18 tomos de la Enciclopedia Británica y un video realizado por el Ministerio de Educación sobre su labor en la escuela, fue agradecido con emoción y humildad frente a un auditorio que la aplaudió de pie.

A la hora de recordar sus 25 años como maestra, lo hace también con humildad, casi como restándole importancia a una vida dedicada a la educación. “Yo soy platense, fui a trabajar a Trelew y desde entonces ejercí como docente en muchas escuelas” cuenta, “generalmente en el último ciclo de la escuela primaria en el área de matemática. Me titularicé en la escuela Nro. 50 de Trelew y después trabajé doble turno en la Escuela de Magisterio. Soy directora de la escuela Nro.199 desde el año 1993. Mejor dicho, desde el año 1992 en que fui regente, ya que era un Departamento de Aplicación. En 1993 ingresamos en el proyecto ‘Reflexionar para Crecer’ del cual yo era la coordinadora docente. Ya en el año 1994 emprendí las dos funciones conjuntamente, la de directora y coordinadora del proyecto”. Quizá



gracias a toda esta carrera, optó por apostar por la transformación educativa desde un primer momento.

Zona Educativa: ¿Qué le atrae de la propuesta de la transformación?

Beatriz Sosa: Creo que es el momento para esto. Tenemos que formar chicos autónomos, investigadores, curiosos. Es otro el perfil del alumno que tiene que salir y por eso es otro el perfil del docente que necesitamos. Y para esto tiene que haber una transformación. Yo quiero un



Beatriz Sosa de Bence recibe el galardón de manos de la ministra, Lic. Susana B. Decibe y del viceministro, Dr. Manuel García Solá.

“Hay que trabajar por la autonomía, por un alumno demócrata, pero no cuando sea adulto; hoy. No educar para el futuro, educar para el hoy.”

alumno que sepa vivir en democracia, que conozca los valores y sepa respetarlos.

ZE: ¿De qué forma se puede incentivar a los chicos para llegar a esto?

BS: Nosotros, por ejemplo, establecimos una hora semanal en la que los alumnos conforman el consejo de aula. Por cada aula hay delegados en un consejo estudiantil, coordinado por un docente, que se reúne sema-

nalmente y adonde se llevan las propuestas de cada una de las aulas.

ZE: ¿Qué tipo de problemas se plantean en los consejos?

BS: Pueden ser problemas de disciplina; ellos opinan sobre lo que se puede hacer con algún alumno que no respeta los códigos de convivencia del aula o de la institución. Otro tema que surgió fue la organización de los recreos. Ellos pintaron, por ejemplo, rayuelas en los patios y se pusieron de acuerdo para que los recreos fueran más organizados. Son soluciones que van surgiendo

de los chicos para un recreo que, a lo mejor, se hace en un patio muy pequeño para muchos alumnos. Para el año que viene tenemos pensado incorporar, además, a los padres, tanto para el consejo de aula como para el de estudiantes.

ZE: ¿Qué papel desempeñan los

padres en este momento?

BS: Está el Club de Madres, que es una institución que nos hace apoyaturas en momentos en los que, por ejemplo, tenemos que agasajar a los chicos de 4º grado que juran la bandera. Ellas se encargan de los obsequios para los chicos o preparan el

LA COMPUTADORA EN EL AULA

ZE: ¿Cómo incorporarán la computación a la escuela?

BS: Si bien hasta ahora no hemos podido hacerlo por razones económicas, nuestra idea es lograr tener una computadora en cada aula. Por ahora tenemos material de matemática, de plástica, de todas las ciencias, laboratorios ambulantes de físico-química; cada aula tiene su biblioteca, cosa que nos costó mucho, que vamos consiguiendo año tras año.

La computadora yo no la veo en un laboratorio en el que todos van en determinado horario a aprender computación, sino que me parece que tiene que ser un elemento más que le aporte datos al alumno, que lo informe. La idea nuestra es hacer una red entre las siete aulas que tenemos, con una máquina en cada una y tener la computadora “madre” inscripta en Internet, de manera que los chicos puedan en cualquier momento encontrar la información que necesitan. Esto lo estamos planeando dentro del programa “Llevando la reforma al aula” que está financiado por una fundación que se llama Club de Harvard, que nuclea a los egresados argentinos de esa universidad.

chocolate y las cosas que organizamos para esa ocasión. Cumplen una función social. En cambio la cooperadora se encarga del mantenimiento y el sostén en la parte económica.

Hay cosas que conmueven del trabajo con los padres en la escuela. Permitirles ir al aula, mostrarles el material que los chicos usan, invitarlos a convivir con sus hijos en la clase ha hecho, y eso es una consecuencia de esta transformación, que muchos padres se volcaran a seguir su escuela primaria o secundaria, e incluso estudios universitarios.

La capacitación es el puntal

ZE: ¿Cuál es el rol de la capacitación docente en este proceso?

BS: Ése es un puntal. Es un punto que me parece muy importante, porque sin la capacitación docente continua no son posibles todas estas transformaciones. El docente tiene que leer sobre nuevos métodos, saber sobre qué teorías de aprendizaje se sustentan, tiene que, día a día, ir perfeccionándose y capacitándose. Cuando se cerraron las escuelas de magisterio pasamos de la formación a la capacitación docente. Lo que establecimos entonces fueron espacios de reflexión y de estudio de manera que cada docente aplicara la investigación-acción en su aula ¿Qué significa esto? Significa tratar de detectar los problemas de aprendizaje que tienen los chicos y buscar la solución en la teoría. Es decir, no llevar la teoría al aula, sino llevar la práctica a la teoría.

En capacitación trabajamos con muchas escuelas. En el primer año del programa trabajamos con dos escuelas de impacto. Luego cada una tomó



otras tres escuelas, con lo que había en total nueve. Este año nos separamos y una de las escuelas de impacto -una de chacra de nivel inicial- tomó toda la zona de chacras. Así se fueron dividiendo las escuelas según las zonas de la provincia. Nosotros finalmente tomamos las escuelas urbanas de Trelew, que eran veintisiete.

ZE: ¿Cómo le gustaría que fuese la escuela?

BS: Que pueda transmitir el ansia de aprender que yo tenía a los cinco años, cuando vivía preguntando, pidiendo información. La escuela tiene que poder volver a estimular eso que se ha perdido, esa actitud crítica de los chicos. Tiene que ser un lugar

donde el alumno sea protagonista en todo momento. Entonces se sentirá parte de su escuela, la querrá más y podrá crecer mucho mejor.

En este sentido se están haciendo muchas cosas, lo que pasa es que en educación los procesos son largos. De un año a otro no se pueden ver los cambios que se llevan a cabo. Pero cuando uno recorre escuelas, cuando está con los docentes y ellos relatan sus experiencias, uno se da cuenta de que sí, están pasando cosas. Hay que tratar de ir capitalizando todos esos esfuerzos personales y hacerlos institucionales.

ZE: ¿Por qué piensa que le han dado este reconocimiento?

BS: Cuando me anunciaron el premio también yo pregunté por qué me lo daban y me dijeron que porque supe no bajar los brazos ante todos los problemas que se me presentaron. Siempre traté de buscar una estrategia, porque tuve algunos problemas graves como la pérdida del 80% del personal, o como que me rechazaran un proyecto.

“Por cada aula hay delegados en un consejo estudiantil, coordinado por un docente, donde se llevan las propuestas de cada uno de los cursos.”

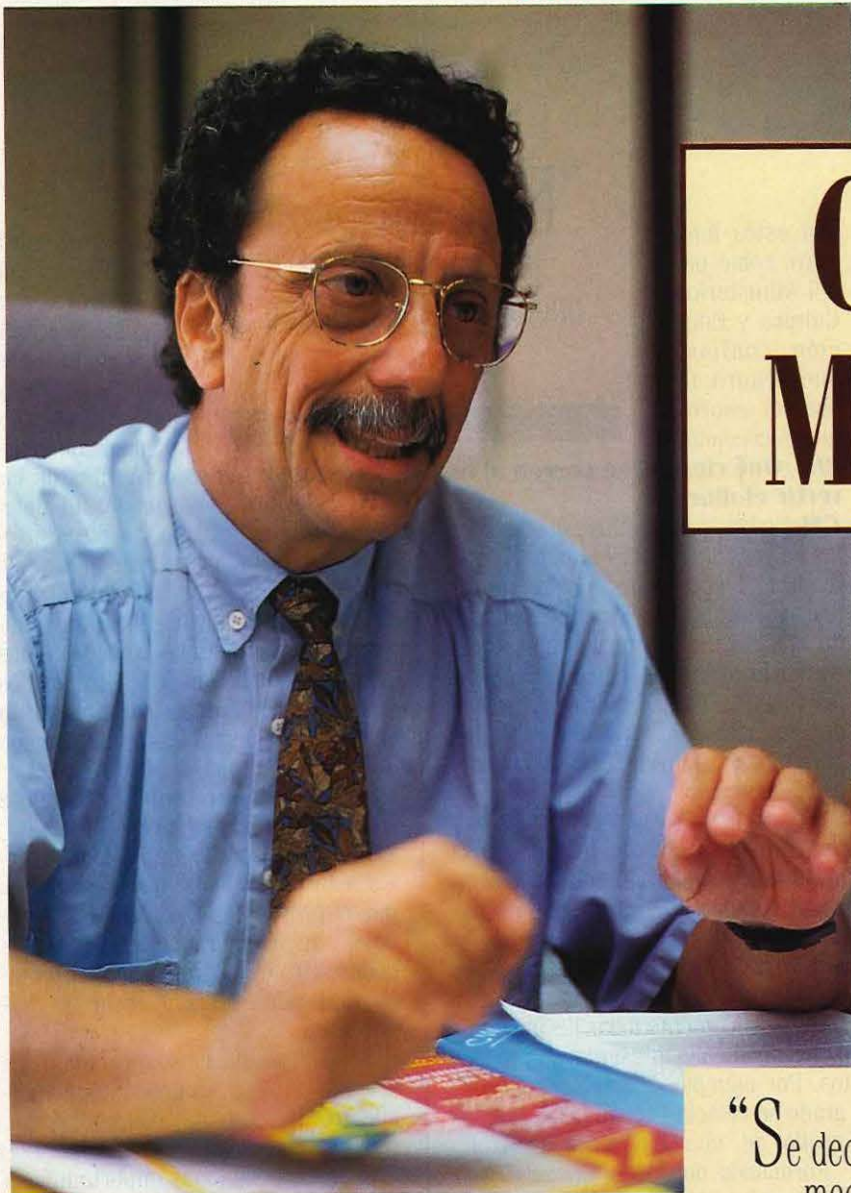
Porque creo que es eso lo que tenemos que hacer: seguir adelante aunque siempre en determinados momentos se presenten problemas. Entonces sí, esencialmente, busco un maestro investigador, un maestro que esté realizándose planteos e intentando resolverlos, malo

sería que yo misma no estuviera tratando de buscar una salida para mis propios problemas. Creo que esa tiene que ser la actitud a seguir. ♦

“PROMOVEMOS LA MADUREZ DEL SISTEMA UNIVERSITARIO.”

Carlos Marquis

Un diálogo con el director ejecutivo del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEUC) sobre el novedoso método de apoyo financiero para proyectos universitarios que instauró el Ministerio de Cultura y Educación.



Carlos Marquis es licenciado en sociología por la Universidad de Buenos Aires y recibió además la mención honorífica de Magister en Sociología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre 1973 y 1974 se desempeñó como Secretario de Investigaciones de la UBA, desde 1986 es investigador del CONICET y profesor titular de la UBA y de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. En otras universidades argentinas, brasileñas y mexicanas se desempeñó como profesor visitante. Fue Consultor y Director de Proyectos de Reforma de la Educación Superior en la Argentina y en Ecuador. El FOMEUC, organismo dependiente

de la Secretaría de Políticas Universitarias, distribuye financiamiento al sistema universitario para aquellos proyectos que impliquen un mejoramiento en la oferta educativa. Mejora el presupuesto de las universidades adjudicando montos extras por sobre la asignación oficial.

Zona Educativa: ¿Qué es el FOMEUC?

Carlos Marquis: Es un proyecto de mejoramiento de la calidad universitaria, de inversión en recursos humanos o equipamiento, ya que el diagnóstico

“Se decidió crear un mecanismo transparente, competitivo, participativo e independiente de lo político.”

previo a su creación hablaba de décadas de desinversión en equipamiento universitario y la formación de nuevos profesores altamente calificados. A esto se le agrega la gran expansión de la matrícula. Pero la inversión requerida para revertir esta situa-

ción superaba largamente las posibilidades del presupuesto universitario. Entonces se decidió crear un mecanismo transparente, competitivo, con mucha participación de la comunidad universitaria, y cuyas vías de asignación de recursos fueran independientes de lo político.

ZE: ¿Cómo se elige un proyecto para ser financiado?

“Prácticamente todas las universidades nacionales presentaron proyectos.”

CM: Una vez hecha la **convocatoria** a las universidades nacionales se procede a evaluar la **eligibilidad** de los proyectos presentados. Luego de esa selección pasamos a la evaluación de su **calidad**. Este paso está en manos de las Comisiones de Pares. Pero además de la calidad se tiene en cuenta el **impacto** que tendrá el proyecto en la comunidad educativa. Ahí nos preguntamos: “Es un buen proyecto, pero ¿sirve invertir dinero en él? ¿Tenemos que financiar carreras sobresaturadas de alumnos?”

Por último es evaluado por el Consejo Directivo, que puede desaprobar algunos proyectos, imponer restricciones a unos o variar el monto a financiar en otros. Además, puede revisar los que no fueron aprobados en los pasos anteriores y reconsiderarlos. Lo más importante de todo este mecanismo es su transparencia.

ZE: ¿De dónde surgen estos fondos?

CM: De un préstamo que la Nación convino con el Banco Mundial. La importancia del proyecto la marca el hecho de que éste es el primer préstamo para educación superior que la entidad otorga en América latina. El FOMECEC arranca

con estos fondos pero, como parte del Ministerio de Cultura y Educación, confiamos que tendrá fondos del tesoro en forma creciente.

ZE: ¿Qué riesgos se corren al invertir el dinero?

CM: Un fondo competitivo donde todas las universidades presentan proyectos tendría el peligro de que los fondos fueran asignados a las universidades de mejor calidad, con lo cual se aumentaría la brecha entre éstas y las más débiles. También sería un error financiar sólo a aquellas que les va mal para elevar su nivel y dejar a las buenas como están.

Salvamos estos riesgos definiendo claramente que el objeto a financiar es el proyecto de mejoramiento de la calidad, cualquiera fuere éste, una vez pasado cierto piso.

ZE: ¿Qué tipo de proyectos se presentan?

CM: Prácticamente todas las universidades nacionales presentaron proyectos. Por ejemplo: “Fortalecer el posgrado en ciencia y tecnología”, “Desarrollo de una biblioteca central”, “Formación docente y doctorado en historia” o “Mejora en la enseñanza de las ciencias biológicas”.

Uno de los programas que nosotros financiamos con mucho gusto es la reforma de los planes de estudio con el fin de brindar una formación básica -teórica y metodológica- en la disciplina en cuestión, y transferir las profundizaciones a las especialidades y a las maestrías. El propósito de estos cambios es acortar la duración de las carreras, ya que sus currículos se incrementaban con nuevos conocimientos, pero no se reformulaban. Así crecían cada vez más y las carreras se hacían interminables: un muchacho que estudia ingeniería y trabaja, difícilmente obtenga su título en menos de 8 años, mientras

en Brasil lo tendría en 4. Este tipo de iniciativas va en la misma dirección que transita la reforma de la educación superior.

Lo que no financia-

mos son los gastos corrientes de las universidades, como sueldos, ni materiales de uso cotidiano. Nosotros sugerimos que esta inversión se aplique en varios puntos. Uno es el **equipamiento**; no es posible que en las universidades se estudie con elementos que parecen de museo. Otro de los ítem es el de **becas de posgrado** para los jóvenes profesores, de las que ya aprobamos unas 1.500.

ZE: ¿Qué pasa una vez que se aprueban los proyectos?

CM: Ahí empieza lo más difícil: llevarlos a la práctica. Lo que pedimos es que el proyecto pase a tener un estado ejecutivo, un cronograma de actividades, otro cronograma de desembolsos, indicadores de eficiencia y de impacto, etc.

El FOMECEC ayuda a las universidades a ejecutarlos y a evaluar su cumplimiento. En caso de incumplimiento, podemos interrumpir el subsidio.

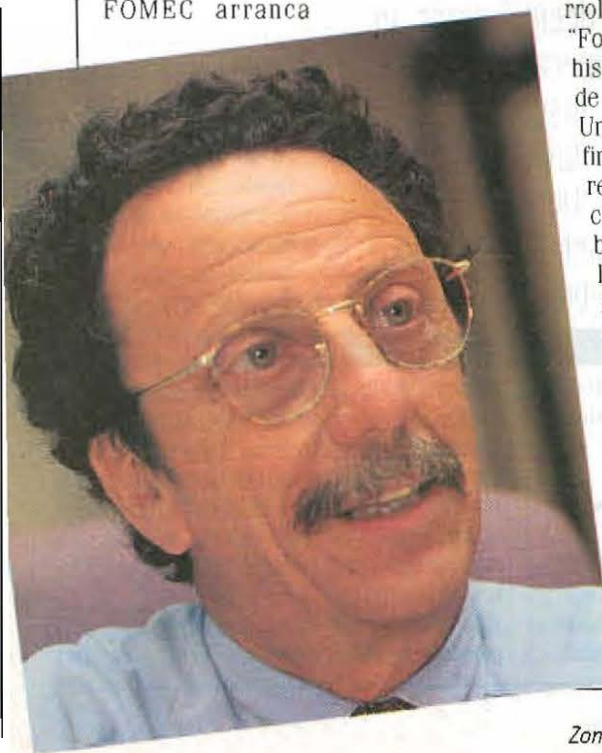
Una de las cosas más importantes es que creemos que en cinco años habremos producido mejoras en infraestructura, en los recursos humanos y de aprendizaje de un modo diferente: obtener recursos mediante un proyecto.

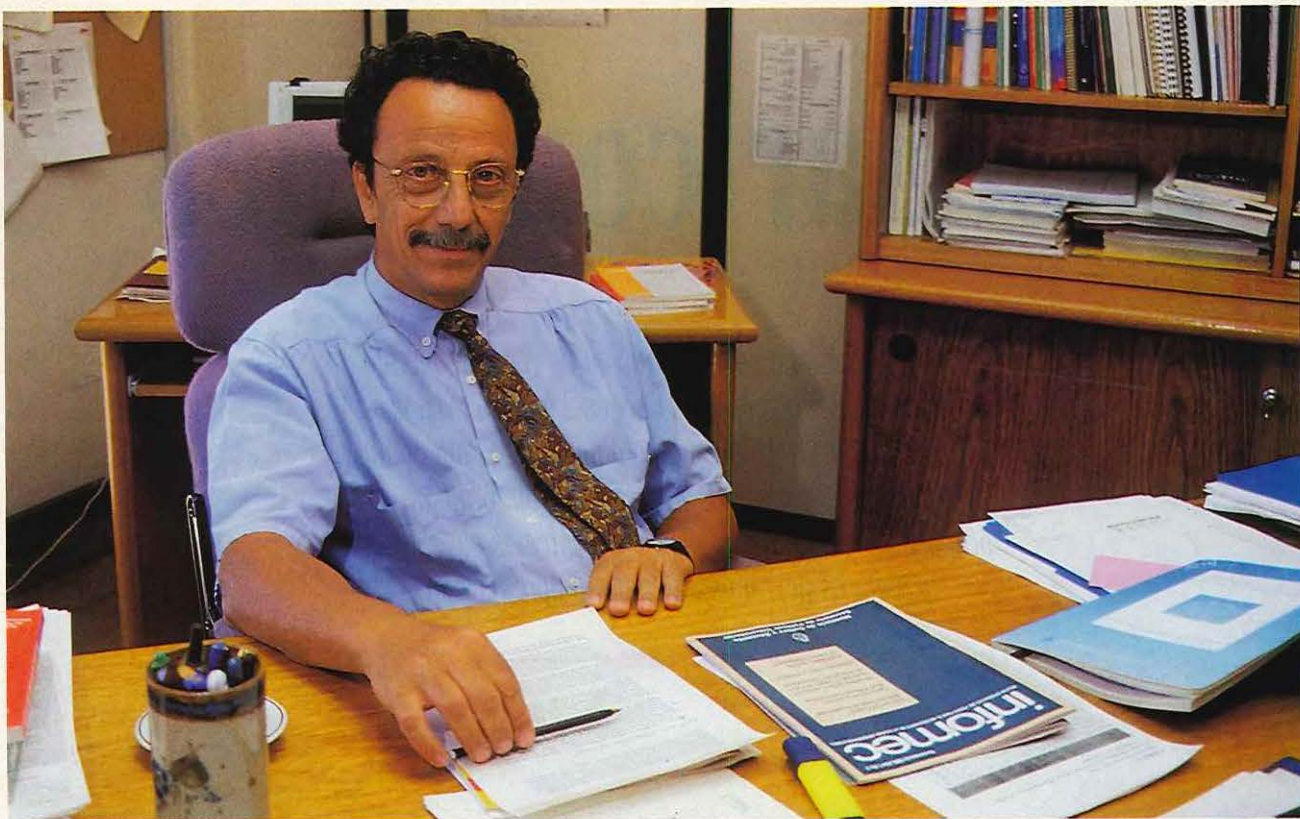
ZE: ¿Cuáles disciplinas requieren mayor inversión?

CM: En la primera convocatoria aprobamos 115 proyectos, por un total de casi \$ 86.000.000, de los cuales 90 correspondieron a ciencias básicas y tecnológicas. Allí se volcó el 85% de los montos. En la segunda convocatoria las ciencias sociales y humanísticas crecieron en la proporción de asignación de recursos, de un 6,6% a un 31,4%.

ZE: ¿El FOMECEC brinda apoyo técnico a las universidades?

CM: Primero damos asistencia para





elaborar los proyectos y cuando entran en la etapa de evaluación esperamos el dictamen. Una vez puestos en marcha, les damos apoyo para su ejecución. Destramos muchos proyectos que estaban estancados por inexperiencia de la gestión en este nuevo

rol de la universidad de administradora de procesos de desarrollo. Se da el caso de muchos académicos que tienen que empezar a aprender que una licitación para comprar su máquina que tanto valoran para enseñar mejor, pasa por una serie de procesos administrativos de los cuales tienen que hacerse cargo. Entonces se convierten en gerentes de sus propios proyectos.

Por eso también es mayor la proporción de proyectos presentados desde las áreas de ciencia y tecnología: a un filósofo le cuesta mucho más elaborar un proyecto y pedir dinero que a un ingeniero, por la tradición de la disciplina.

“En la primera convocatoria aprobamos 115 proyectos, por un total de casi \$ 86.000.000.”

ZE: ¿Se privilegia algún perfil profesional?

CM: Hay dos casos donde el déficit argentino es particularmente fuerte: los matemáticos y los académicos en informática.

El mecanismo que diseñamos incluye becas de grado en matemática (los estudiantes de matemáticas son los únicos que pueden recibirlas), promovimos pasantías para estudiantes de informática, porque no hay una sólida red de enseñanza de la materia, y fomentamos una red de posgrado en informática que se concretó a fines de 1996.

ZE: ¿Cómo se eligen los lugares adonde van los becarios?

CM: Ése era justamente el problema. Decíamos “joven profesor, aquí tiene una beca para seguir estudiando”, pero, ¿dónde? Algunos de los posgrados que se ofrecen son muy sólidos y otros sólo persiguen fines meramente comerciales. Nuestro trabajo fue acordar con el Consejo Interuniversitario

Nacional y con el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, la creación de la Comisión de Acreditación de Posgrado. En 1995 estas nueve personas nos ocupamos de invitar a todos los posgrados a acreditarse para que se evaluase su calidad y se estableciera una calificación.

De los 600 que se presentaron, algunos acreditaron y otros no. Los primeros recibieron las clasificaciones A, B y C. Hoy hay 176 posgrados acreditados en las 3 categorías. El FOMEC financia una beca para que un joven profesor vaya a estudiar a un A, o eventualmente B si no hay A. A los C los financiamos para que mejoren.

Todos estos procedimientos implican conocer mejor qué es lo que tiene el sistema universitario argentino, ayudar al mejoramiento e informar de todo esto a los usuarios del sistema. Lo relevante es que se promueve la madurez del sistema universitario. ♦

Para mayor información se puede consultar el boletín que se edita periódicamente, llamado **Infomec**, o mediante correo electrónico a la dirección: postmaster@fomec.edu.ar

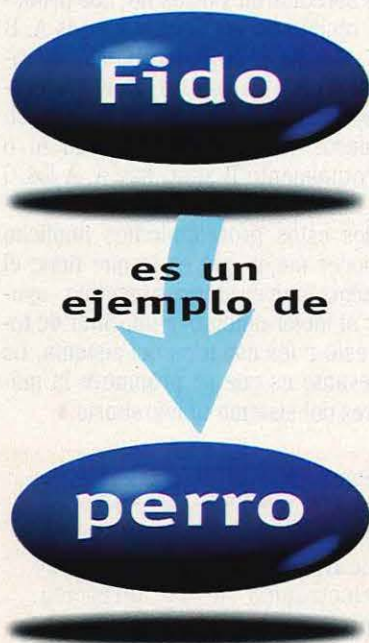
Enseñar con redes

Las redes cognoscitivas constituyen un recurso que fue incorporado a la ciencia de la educación para organizar los conocimientos. Un elemento didáctico basado en un esquema de conceptos relacionados en forma de proposición y que brinda nuevas estrategias educativas y mejores herramientas para el aprendizaje.

Como todas las disciplinas, la ciencia de la educación recibe aportes de otras ciencias con las que interactúa para enriquecerse y mejorar su calidad. En este caso, la didáctica toma de la psicología cognitiva las *redes* como un instrumento de aprendizaje o de enseñanza. Si bien su nombre parecería

indicar que estamos frente a algo muy complejo, las redes son algo tan sencillo como la elaboración de un esquema que consta de un conjunto de conceptos o puntos (a, b, c) interconectados por flechas que se rotulan con la relación que se establece entre los nodos. Por ejemplo, un nodo puede ser Fido y otro puede ser perro y la relación entre ambos puede ser "es un ejemplo de". Entonces se leería que Fido es un ejemplo de perro.

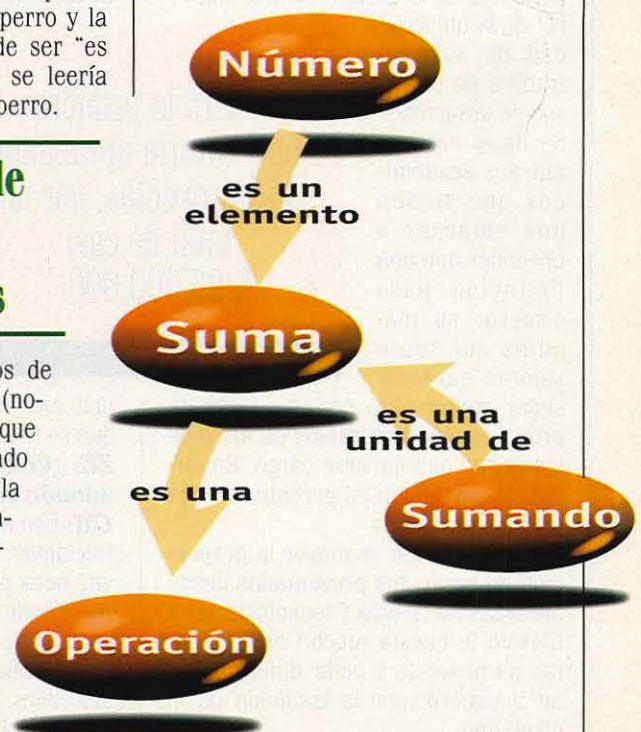
los dos nodos y la relación en forma de proposición y con sentido completa. De esta manera, la red cumple la función de conectar, a través de distintas relaciones, los distintos conceptos incluidos dentro de la estructura del conocimiento.



Elementos de las redes cognoscitivas

Los elementos constitutivos de una red son dos conceptos (nodos) y un vector (relación) que siempre debe ser orientado hacia otro nodo. Además, la relación debe estar nominada y no deben cruzarse entre sí.

Por otro lado, hay una condición básica que debe cumplirse sin excepción y es que siempre deben estar presentes



El funcionamiento de las redes cognitivas

La estructura del conocimiento tiene un alto grado de organización, en donde casi todo lo que se sabe está relacionado de algún modo con cada una de las cosas que se conocen.

El aprendizaje comienza a partir de la construcción de proposiciones en las que puede estar o no incluido el nuevo concepto. Dos conceptos relacionados pueden generar una proposición o, a partir de las relaciones que unen los conceptos en una proposición, se puede descubrir el significado de un concepto que desconocemos.

En la medida en que ese nuevo concepto sea utilizado con mayor frecuencia y en distintos tipos de proposiciones, se podrá decir que ha sido aprendido. Es importante saber aplicar el nuevo concepto en otros contextos diferentes del que originalmente se conoció, así como también incorporarlo dentro del gran campo de unidades conceptuales, de tal manera que su utilización dé cuenta de la eficacia.

Nuevas relaciones entre conceptos

Si seguimos avanzando en el desarrollo de estos conceptos, alcanzamos a suponer que el propio proceso de elaboración de redes puede llevar a la construcción de nuevas relaciones entre conceptos incluidos anteriormente en el saber de una persona. Es en este sentido que, además de ser demostrativo de logros de aprendizaje, es una actividad creativa y que ayuda a fomentar nuevas relaciones entre los conceptos que el conocimiento de una persona ya tiene incorporados. Entonces, las redes no son un elemento estático, un conocimiento cerrado. Por el contrario, acepta y además estimula la inclusión de nuevas relaciones entre los mismos con-

ceptos. Por otro lado, siempre es posible agregar nuevos nodos a una vieja red.

fracaso, a los efectos del proceso de aprendizaje, esta experiencia también actúa como un estímulo.



Confecionar redes puede dar lugar a distintos tipos de impacto, los que pueden ser considerados tanto cognitivos como emocionales a partir de la autopercepción que la propia persona tenga del resultado del ejercicio de relacionar distintos conceptos para formular una proposición.

Generalmente, la sensación que se produce luego de haber hecho la experiencia de la confección de redes es positiva por la riqueza propia de este proceso, aunque en principio la propuesta pueda resultar entre dudosa y paralizante, precisamente por la incertidumbre que sugiere la posibilidad de elaborar nuevas relaciones entre los conceptos ya conocidos. Pero en los casos en que la sensación posterior a este proceso de reelaboración resulte displacentera, puede ser porque la persona se está dando cuenta de que existen concepciones erróneas o por la falta de información para completar el proceso correctamente. En estos casos, a pesar de la primera sensación displacentera o de

Asimismo, la confección de redes podría demostrar claramente la capacidad de relacionar conceptos, la falta de imaginación para hacerlo o las relaciones equivocadas, entre otras cosas.

Y esto es así porque la red construida "objetiva" el conocimiento mediante una organización esquemática de los conceptos que permite analizarlos o "mirarlos" como objeto y desde esa actividad encontrar las posibles fisuras existentes. Especialmente, en la demostración de la falta de validez de los vínculos proposicionales entre conceptos y de los errores establecidos,

es donde se encuentra la máxima riqueza de este recurso.

"La confección de redes demostrará la capacidad de relacionar conceptos, la falta de imaginación para hacerlo o las relaciones equivocadas."

Los beneficios del uso de las redes

Hay dos usos fundamentales que los educadores pueden dar a este

recurso de construcción de redes. Por un lado, podría utilizarse como un organizador anticipado de una secuencia de aprendizaje y luego como una síntesis de los conocimientos al finalizar la secuencia. Por el otro, también puede ser aplicado como un esquema de diagnóstico previo, y luego de cierre dentro de la actividad evaluadora docente.

Además, su desarrollo no está limitado a la actividad de los docentes. Al contrario, es muy interesante investigar los resultados de las redes confeccionadas por alumnos en el marco de distintas pruebas que se realizaron en instituciones escolares o durante los procesos mismos de aprendizaje.

Las redes constituyen una de las posibilidades en el repertorio de las prácticas de evaluación, ya que agregan datos respecto de la organización de los conocimientos que posee una persona. Las relaciones establecidas internamente pueden considerarse indicadores del grado de diferenciación entre conceptos que posee un estudiante.

Analizando el trabajo individual de un determinado alumno dentro de un gran grupo de educandos se podrán detectar conexiones erróneas entre nodos. En el caso en que estas conexiones equivocadas se reiteren, podrían suponerse como indicadores de las dificultades en la enseñanza o concepciones erradas difundidas desde el "saber popular".

En cambio, la omisión de determinados conceptos puede ser una forma de detectar una falta de conocimiento en tanto dichos conceptos no pueden ser vinculados o relacionados con otros conceptos del mismo campo disciplinario.

Las redes proponen la esquematización gráfica de los conceptos y de sus relaciones, lo que permite la visualización más clara de las relaciones existentes, las equivocaciones y además activan la creatividad para encontrar nuevas formas de relacionar los conceptos ya conocidos. ♦

DEMOCRACIA EN RED

En un caso hipotético, un maestro le podría pedir a su alumno que elaborara una red a partir de toda la información que posee sobre la democracia. Primero, el alumno piensa los siguientes conceptos:

- sistema de gobierno
- Grecia
- pueblo
- tres poderes independientes
- gobernantes
- voto



Luego el maestro le pide a su alumno que elabore una red relacionando los conceptos.

Algunas de las relaciones encontradas son:

- Democracia es una forma de gobierno.
- En la democracia hay un predominio del pueblo que elige a los gobernantes a través del voto.
- La democracia tiene su origen en Grecia.
- La democracia es una forma de gobierno que se basa en la división de tres poderes independientes.

Con todo esto, el docente podrá evaluar la cantidad de conceptos que el alumno es capaz de relacionar con la palabra democracia, la creatividad de las relaciones y la eficacia de las mismas. Por otro lado, también apreciará las carencias, como por ejemplo un vacío de conceptos o las relaciones equivocadas o incompletas.

A partir del concepto democracia podrían haber surgido otros, como "forma de gobierno", "tres poderes independientes" y "pueblo", que sabemos que no están mal. Sin embargo, la proposición podría ser:



Esta relación indica que "Democracia es una forma de gobierno basada en la división de tres poderes independientes cuyos representantes son elegidos por el pueblo". En este caso, la relación no es correcta ya que habría que aclarar que los representantes del Poder Judicial no son elegidos directamente por el pueblo. En cambio, podría haber elaborado una red con todas las relaciones acertadas, pero con muy escasos conceptos.

Este ejemplo revela el desconocimiento de la variedad de conceptos que se relacionan con la democracia y las características propias de la misma.



Con Educable los chicos están pensando en nuevos útiles escolares



Llene el siguiente formulario y participe de un sorteo mensual por 20 títulos de la videoteca Educable

Envíelo por correo a México 2153 (1222) Capital o por fax al 308-0083

Nivel: Inicial EGB Polimodal

Instituto al cual pertenece

Domicilio

Localidad

Provincia

Código Postal

Teléfono

Fax

¿Se encuentra su instituto conectado al cable de la zona? *Nombre del cable*

¿Utilizan Educable?

Se graban los programas. Se trabaja en vivo cuando salen los programas. Lo graban los docentes en sus casas. Se lo utiliza muy poco.

¿Utilizan la Guía didáctica de distribución gratuita?

Las manda el cable de la zona Las buscan los docentes El cable de la zona no las recibe



Produce y comercializa:
Programas Santa Clara S.A.



Un telar informático



A través de la Red Telar, un número cada vez mayor de escuelas, alumnos y maestros de todo el país se encuentran conectados entre sí a través de la computación y la telemática. Entre las variadas posibilidades y programas que hay en el sistema se puede encontrar, por ejemplo, un simulador de ejercicios de administración y economía donde profesores y alumnos diseñan y dirigen su propia empresa virtual.

Mucho se discute, y probablemente se seguirá discutiendo, sobre el rol de la computadora en la enseñanza, sobre su importancia y pertinencia dentro de la escuela. Sin embargo, y más allá de las numerosas voces alzadas tanto a favor como en contra, la difusión de la computación y su presencia cotidiana cada vez más frecuente tanto en el mundo como en nuestro país, resulta hoy día innegable. Si la informática resulta ser parte de la vida de las personas ¿por qué deberían la escuela y el sistema educativo quedar al margen de esta realidad? Una de las formas en las que esta poderosa herramienta puede auxiliar la labor educativa es sirviendo de nexo entre los diferentes miembros del sistema a través de una red telemática.

Redes de comunicación

La Telemática no es otra cosa que la aplicación de la informática al mundo de la comunicación a distancia. Esto quiere decir que computadoras instaladas en diferentes lugares del mundo se interconectan e intercambian información. Con este sistema una escuela puede establecer comunicación con cualquier otra del país o del mundo de manera inmediata y con el costo de una llamada telefónica local. De esta manera se abre un nuevo abanico de posibilidades ya que, no sólo agiliza las comunicaciones entre las diferentes partes del sistema educativo, sino que permite fomentar el intercambio de datos y experiencias de interés común.

En nuestro país, las escuelas ya están incorporándose a un sistema de este tipo a través de la Red Telar (Todos En LA Red). Este proyecto conecta a escuelas, estudiantes, maestros, profesores, instituciones y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de todo el mundo y a nivel nacional. Tiene su sede en Puerto Madryn. A partir de 1994, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación incorporó a la red las primeras 250 escuelas correspondientes al Plan Social Educativo, a las que se sumaron 450 más entre 1995 y 1996. Para el año 1997 se proyecta incorporar alrededor de 500 escuelas más. Esto está posibilitando que escuelas a veces aisladas estén ahora conectadas, lo que permite mejorar su calidad.

Empresarios virtuales

Las aplicaciones que permite una red telemática son muchas, y van desde el intercambio interinstitucional de información de tipo administrativo, hasta la realización de conferencias entre alumnos o profesores de distintas escuelas. Una de las interesantes experiencias que se está llevando a cabo actualmente, es la que promueven la Fundación argentina "Evolución" y la norteamericana "Junior Achievement".

Esta última es una entidad surgida a principio de siglo y dedicada a la educación económica y los negocios para estudiantes cuyo objetivo es ayudar a los jóvenes a comprender la economía y el mundo de los negocios, facilitando su ingreso en el mundo laboral. Para ello realizan programas a nivel primario y secundario en escuelas de 86 países. En la Argentina el programa comenzó sus actividades en 1991.

Entre las actividades programadas para que alumnos y profesores trabajen dentro del sistema, un buen ejemplo puede constituir el "Simulador de ejercicios de Administración y Economía". En este programa, escuelas del Plan Social Educativo participan de una competencia en la que deben diseñar una empresa propia para la fabricación y venta de lapiceras. El propósito es que, juntamente con algún profesor, un grupo de alumnos realice todas las actividades necesarias para crear una industria y trabaje semana a semana de acuerdo con las variaciones de un mercado virtual que oscilará según la actividad de los otros grupos que participan.

En los primeros puestos en la clasificación se encuentra el equipo de la Escuela Técnica 2 "Oswaldo Magnasco" del Distrito 9 de Capital Federal. La Lic. Mirta Ranucci, profesora de la materia Organización de la Produc-

ción y Silvia Enríquez, profesora de computación fueron las docentes a cargo de la tutoría de los alumnos, aunque el proyecto parece implicar un tipo de trabajo en equipo algo distinto a lo común. "Es muy lindo ver como, al poco tiempo de empezar a trabajar, ya parecíamos los gerentes de una empresa que se juntan a discutir las decisiones a tomar y nos olvidamos de quién es el profesor y el alumno y de los horarios de las clases", cuentan "incluso muchas veces hemos elegido seguir trabajando luego de que éstas terminaran". Tanto docentes como alumnos coinciden en que ésta puede ser una de las

mejores formas de aplicar los conocimientos adquiridos en la escuela mientras se sigue aprendiendo. "Fue muy interesante ver para qué servían realmente todas las cosas que veíamos en las clases teóricas", cuentan entusiasmadas Yanina Costa y Carina Cabaña, dos de las alumnas que participaron del proyecto, "además tuvimos que aprender un montón de cosas que ni nos imaginábamos, porque hubo

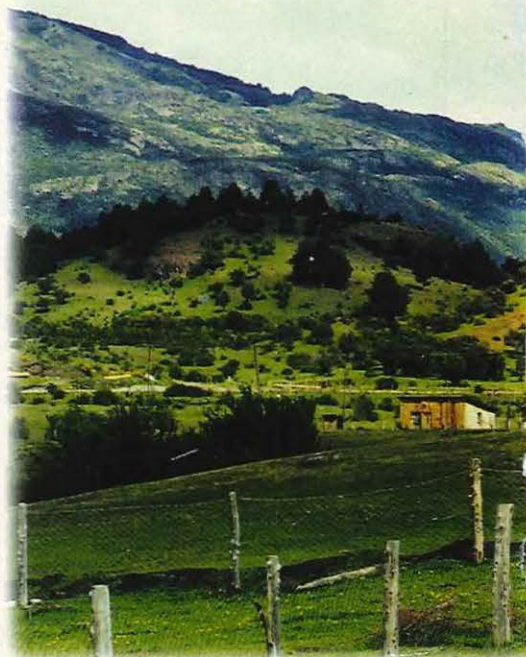
que decidir todo, desde cuánto gastar en publicidad hasta cuánto invertir en maquinaria e investigación, y a la vez, estar atentos a lo que hacían los otros equipos." ♦

"La Telemática es la aplicación de la informática al mundo de la comunicación a distancia."



23 de marzo: "Día E"

Dos escuelas de Nivel Inicial de Corcovado, Chubut, realizaron una actividad única con padres y chicos: la observación de un eclipse. Para ello, se les enseñaron algunos conceptos básicos de astronomía. La idea es difundir esta experiencia para que el próximo 23 de marzo otros colegios del país también puedan repetirla.



Las escuelas primarias Nro. 120 y 191 de Corcovado, Chubut, participaron de una experiencia inolvidable. Consistió en la observación de un eclipse total. Para ello fue necesario trabajar previamente sobre este tema tanto con los chicos como con sus padres, porque el objetivo era que la visualización fuera en familia. Una de las maestras que hicieron que esto fuera posible fue María Taboada, quien explicó a **Zona Educativa** que "como docente del Nivel Inicial, estoy comprometida con la transformación educativa y ansiosa por jerarquizar el nivel de nuestra enseñanza. Por eso, creo que la mejor forma para lograrlo es trabajando conscientemente, buscando nuevas formas de llegar a nuestros

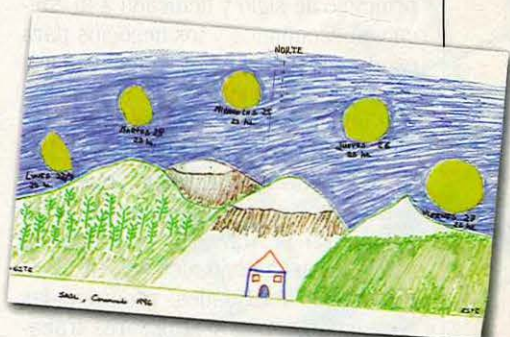
chicos. Así, les brindaremos más posibilidades para que aprendan mejor".

Capacitación en astronomía

En marzo de 1996, se dictó en Corcovado un taller que fue el generador de esta experiencia. Se tituló "Enseñanza de la Astronomía en EGB" y fue dictado por la Universidad Nacional de la Patagonia (Sede Esquel), en el marco del Plan Nacional de Capacitación Docente. Una de las maestras que lo realizaron fue Alejandra Ocampo y dijo que "aprovechamos esta posibilidad para perfeccionarnos en un tema distinto".

Antes de finalizar el curso, la idea de hacer algo con los chicos ya era casi un hecho. Así fue como los docentes decidieron llevar

"Esta propuesta dio la posibilidad de generar en los chicos nuevos interrogantes y de desarrollar su capacidad de observación."

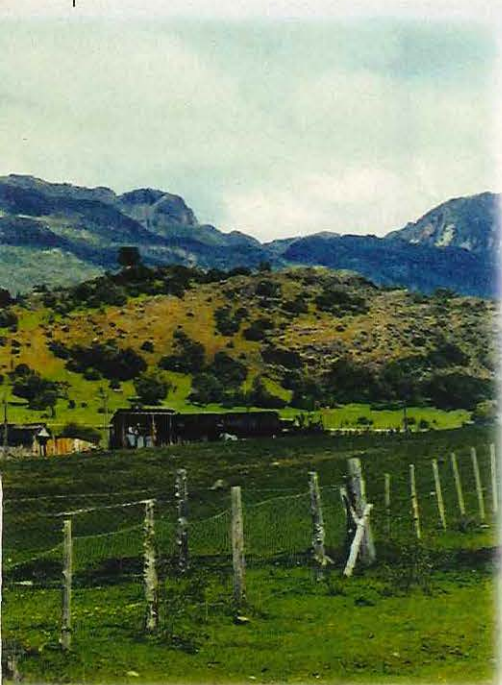


Saúl, que tiene 5 años, observó la Luna durante una semana y dibujó sus movimientos.

a la práctica todo lo que habían aprendido. Lo primero que hicieron fue revisar y corregir todos los conceptos erróneos que manejaban. Y después vino lo mejor: buscar la manera más pedagógica para enseñarles astronomía a alumnos del Nivel Inicial.

¡A investigar!

Los maestros llegaron a un acuerdo: el objetivo final de esta actividad sería la observación de un eclipse de Luna. ¿Cómo empezaron a trabajar? Primero concurren a la biblioteca escolar. Luego, analizaron toda la in-



formación y la presentaron en forma de juego para que los chicos la pudiesen entender. Por ejemplo, para enseñar que la Luna gira alrededor de la Tierra formando una órbita, se emplearon una sogá y dibujos del satélite y del planeta. Otro ejercicio fue poner a los alumnos en parejas, enfrentados. Se los hizo girar tomados de la mano para que comprendieran por qué la Luna siempre nos muestra la misma cara. Las conclusiones a las que llegaron fueron las siguientes: "La Tierra es mucho más chica que el Sol", "Las órbitas tienen forma de círculo", "La Luna gira alrededor de la Tierra y del Sol" o "La Luna y la Tierra no tienen luz propia". Se pudo apreciar un gran avance en sus apreciaciones, que antes de este trabajo eran del tipo: "La Luna se mueve. Cuando uno está caminando, ella nos sigue", "La Luna es un planeta" o "No siempre la vemos redonda".

"Lo primero que hicieron los docentes fue revisar y corregir todos los conceptos erróneos que se manejaban sobre astronomía."

Paralelamente a las prácticas en el colegio, se entregó a los padres una guía de observación. Ellos debían realizar un dibujo de cómo veían la Luna durante toda una semana (su forma y ubicación en el cielo). Los requisitos eran que lo hicieran a la misma hora y siempre desde el mismo lugar.

La gran noche

El eclipse total iba a suceder el 26 de septiembre de 1996. Entonces, se explicó previamente a padres y chicos los tiempos en que sucedería cada etapa. Luego se recomendó que la observación fuera entre las 21 y las 2:30 y que se dibujara la Luna por lo menos en tres momentos diferentes.

De esta experiencia participaron 25 alumnos de dos salas de 5 años, una de cada escuela. Es importante tener en cuenta que en todo Corcovado sólo hay 4 salas de Nivel Inicial.

A la semana siguiente, los chicos trajeron las guías que se les había entregado y cada uno mostró y comentó su trabajo. Como cierre de esta actividad, ellos mismos elaboraron diapositivas y armaron un audiovisual que reflejaba sus vivencias. Algunas conclusiones fueron: "Eclipse es cuando la Luna es tapada por la sombra de la Tierra", "La Luna se mete por la sombra de la Tierra" o "La Luna quedó roja cuando la tapó toda la sombra".

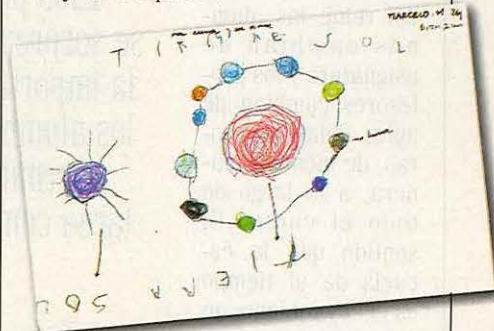
EN MARZO, UN NUEVO ECLIPSE

El próximo 23 de marzo tendrá lugar un eclipse parcial de Luna. Es una excelente oportunidad para que otros maestros realicen la misma experiencia de Corcovado junto con sus respectivos alumnos y padres. Además, no se necesitan elementos sofisticados para su realización: basta con el cielo y unos ojos bien abiertos.

Los resultados

Esta propuesta poco convencional dio la posibilidad de generar en los chicos nuevos interrogantes, desarrollar su capacidad de observación y su posterior registro de la información. También fue muy interesante porque permitió que se realizara una actividad en familia.

Hubo anécdotas muy lindas, como la de un papá policía que observó, registró y dibujó el fenómeno durante su turno de guardia nocturna. Otros padres se consultaron las dudas entre sí. El resultado fue exitoso: por primera vez, esta pequeña comunidad se entusiasmó observando la Luna y un eclipse. ♦

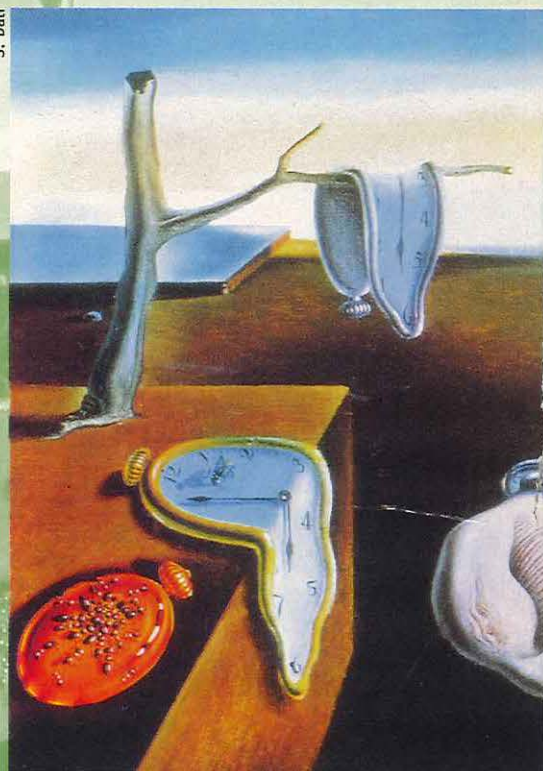


Con muchos colores, a sus 6 años Marcelo interpretó el movimiento que la Luna hace alrededor de la Tierra.

Tiempo móvil en la escuela

Como ya lo vienen haciendo muchas escuelas en nuestro país, una experiencia francesa estudió la implementación de una organización temporal más dinámica. Las claves para pasar de un tiempo "estable, inmóvil y racional" a otro "móvil, interactivo y abierto".

S. Dalí



“**S**uena el timbre, una clase termina, todas las puertas se abren. Algunos minutos más tarde, el timbre vuelve a sonar. Comienza otra clase y todas las puertas se cierran. Ésta es la imagen estereotipada del funcionamiento escolar, tan mecánica como la del reloj: los alumnos cambian de asignatura y los profesores cambian de aula; todas las horas, de idéntica manera, a lo largo de todo el curso. El sentido que la escuela da al tiempo es el newtoniano: un 'ente absoluto, verdadero y matemático'”. Con estas palabras, Aniko Husi, del Instituto Nacional de Investiga-

“Los profesores se sorprendieron de la importancia que los alumnos daban a terminar una tarea comenzada.”

ción Pedagógica de París, define la concepción tradicional de la organización del tiempo en las organizaciones educativas.

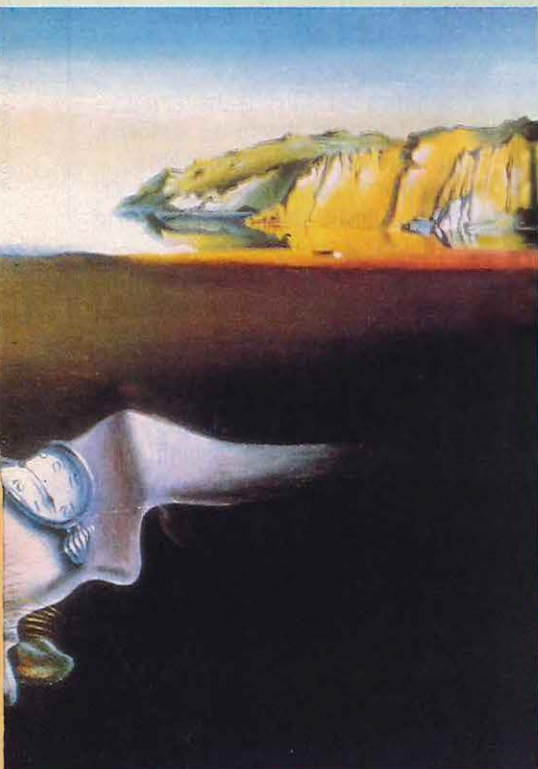
Es que si bien desde el siglo XIX algunos campos de la enseñanza -los programas, los exámenes, las disciplinas en sí mismas- se han repensado, modificado y, eventualmente, cuestionado, existe uno verdaderamente intocable que ha escapado a todas las tentativas de cambio. Es la utilización del tiempo en la escuela.

El empleo del tiempo repetitivo, uniforme y estático aparece como un modelo definitivamente caduco. Es la razón por la cual se ha convertido en un bloqueo importante frente a la re-

novación de las prácticas y un freno a la introducción de objetivos y de medios nuevos en una organización. Esta renovación de los objetivos de la utilización del tiempo escolar va acompañada paralelamente por la transformación profunda del concepto de organización. Las nociones de estabilidad, inmovilidad y racionalidad se enfrentan progresivamente con las nociones de movilidad, interacción y apertura.

El viejo modelo

En el esquema de tiempo fijo la unidad temporal generalizada es “la hora de clase”. La hora de matemática dura la misma cantidad de tiempo que la hora de lengua o la de educación física, a pesar de las profundas y numerosas diferencias entre estas disciplinas. Esta duración única se aplica tanto a los alumnos de 10 años como a los de 14 o 17, a pesar de que la biología, la pedagogía, la



ferente a la suma de dos entidades, que forman igualmente dos. Dar una hora de clase los lunes y una segunda hora los jueves, no tiene los mismos objetivos, métodos y alcances que considerar este tiempo como una nueva entidad que durará dos horas. Interrumpir una reflexión, una maduración, un encadenamiento de ideas es de por sí difícil, pero interrumpirlos a cada hora, con la regularidad del reloj, no puede no traer consecuencias sobre la comprensión, la asimilación de conocimientos y el compromiso personal.

Recomenzar lo que ha sido interrumpido no es menos delicado. El análisis de los educadores demuestra que la puesta en marcha es una etapa particularmente difícil, ardua y llena de tensión, que requiere mucha energía e inventiva para retomar el

tema justo donde fue interrumpido 2 o 3 días antes, entre una decena de otros cursos, sin caer en soluciones mecánicas y repetitivas. Por su frecuencia, esta discontinuidad representa igualmente una importante pérdida de tiempo, incluidos los finales de hora de clase, cuando la atención del alumno está puesta más sobre el curso que viene que sobre el que terminará en cinco minutos.

Los programas de las materias someten al alumno a aprendizajes desconectados e incoherentes: encuentra la misma noción en dos disciplinas, sin ningún ajuste entre ellas, ya que un profesor la trata en el mes de marzo y otro en el mes de octubre. Estas repeticiones formales y no acordadas, provocan muchas dificultades y pérdidas de tiempo. Se encuentran numerosos puntos en los programas que, enseñados con más coherencia, se insertarían naturalmente en los conocimientos globales adquiridos por el alumno, lo que facilitaría su percepción y profundización.

Algunas experiencias con el tiempo móvil

Si la forma de planificación horaria escolar ha quedado invariable y parece intocable en medio de tantos y tan profundos cambios, seguramente se debe en gran parte a una representación casi mítica. Se ha instalado la idea de que las restricciones reales y numerosas no permiten la instru-

mentación de un horario móvil. La experimentación de diferentes fórmulas de organización del tiempo ha demostrado que es posible crear la movilidad en el interior de marcos temporales fijos. El elemento regulador es el trabajo en equipo de profesores -binomio, de a varios o en equipo completo en algunas clases- que pueden cambiar, permutar y equilibrar sus horarios según los objetivos específicos y las prácticas pedagógicas programadas. Simplemente se reemplaza el alineamiento mecánico

de los horarios por el alineamiento pedagógico.

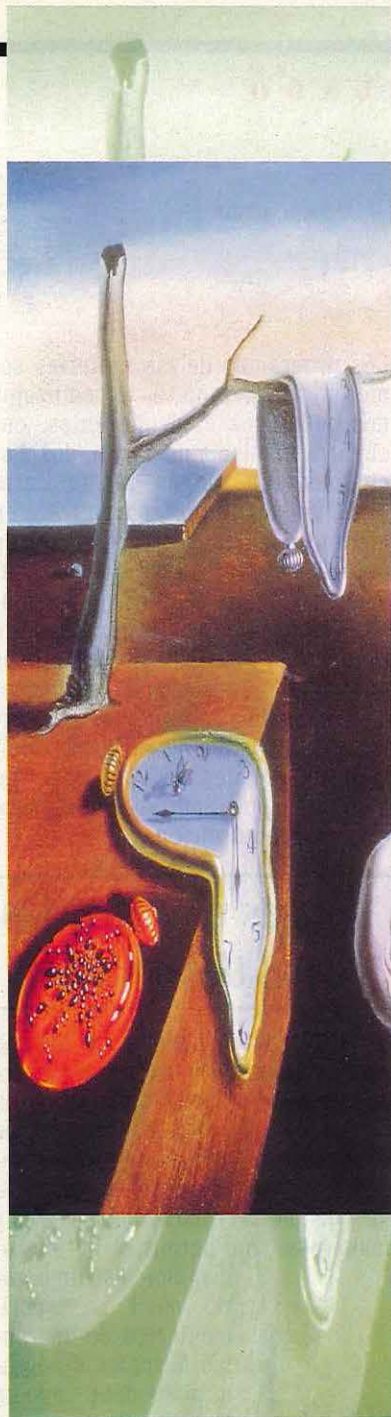
sociología, la psicología y el sentido común demuestran que estas diferencias fundamentales y profundas no pueden ser borradas por la uniformidad de una grilla horaria.

Por otra parte, el recorte del programa de las materias en horas hace aparecer el fenómeno como un acto muy simple; como si cortar un tema entero -en grandes o pequeños fragmentos- no trajera ninguna consecuencia. Sin embargo, el ritmo de la sucesión, la magnitud y la distancia entre las etapas de estudio, provocan efectos considerables en el proceso mismo de la adquisición de conocimientos.

Uno más uno no es dos

El biólogo P. A. Weiss formula la relatividad matemática con una paradoja: uno más uno no es igual a dos. Dos, en tanto que entidad, es muy di-

“La experimentación de nuevas fórmulas de organización del tiempo ha demostrado que es posible crear la movilidad en el interior de marcos temporales fijos.”



de las horas y la repetición de semanas rutinarias, por cambios e interacciones posibles entre individuos que inician así un funcionamiento en movimiento.

Varias fórmulas de horario flexible han sido elaboradas durante la experimentación conducida por el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica de París y se practican en varios colegios y liceos franceses:

1) La planificación horaria móvil: los equipos de profesores funcionan en una unidad compuesta por dos o tres clases en binomio o trinomio. La planificación horaria

se compone de medias jornadas rigurosamente establecidas, pero en el interior de este marco fijo los miembros de un equipo pueden cambiar, permutar y equilibrar sus horarios.

- 2) La planificación horaria en la quincena: variación entre la planificación horaria de semana A y de semana B.
- 3) Globalización del horario de una disciplina en un período dado: por ejemplo, reforzar el horario de lengua en los primeros meses en que el alumno entra en el Tercer Ciclo de la EGB.
- 4) Reorganización de períodos específicos del año escolar: principio o fin de año.
- 5) Trabajo con ritmo individual: es posible que un alumno trabaje a ritmos variados —más lenta o más rápidamente— según las disciplinas.

Las condiciones reglamentarias y materiales reales —tiempo del profesor, horario oficial del alumno y disciplinas— se respetan sin excepción.

Los resultados

El tiempo, considerado como herramienta pedagógica incita a la definición de objetivos cada vez más precisos, más cercanos a la realidad, a las necesidades, a la especificidad de las disciplinas, del nivel de los alumnos y de la naturaleza del establecimiento.

El empleo del tiempo variable favorece y permite:

- generalizar las situaciones de aprendizaje que recurren a la actividad, a la participación, a la creatividad del alumno: utilización de fuentes de conocimientos y de medios de en-

señanza variados, trabajo en grupo, apertura hacia el entorno, trabajo de investigación, etc.;

- centrar verdaderamente la enseñanza en el alumno y permitirle trabajar a su ritmo;
- tomar en cuenta la diversidad de alumnos y aplicar una pedagogía diferenciada dentro de una clase heterogénea;
- variar la organización temporal permite un ritmo de progresión diferente según las disciplinas y el período del año. En todas las disciplinas hay temas que se benefician al ser tratados en un lapso fuerte y rápido y otros, a un ritmo más lento;
- el objetivo "terminar una tarea" ha provocado un gran interés por parte de los alumnos. En un sistema basado en la división generalizada del aprendizaje, poder llevar una idea, una reflexión, una actividad a su término, genera una importante satisfacción, seguridad y confianza en sí mismos. Los profesores se sorprendieron de la importancia que los alumnos daban a terminar una tarea comenzada.

Un modelo de planificación horaria

no estructura sólo el tiempo, sino más profundamente aún, los hábitos, las mentalidades y las actitudes. En cambio, una organización temporal variable y flexible es seguramente un objetivo nuevo en la educación. Las diferentes fórmulas de planificación horaria flexible se adaptan a las necesidades específicas de las disciplinas y de los métodos y suprimen el obstáculo del recorte generalizado de "hora de curso". ♦

"Las fórmulas de planificación horaria flexible se adaptan a las necesidades de las disciplinas y suprimen el recorte de la 'hora de curso'."

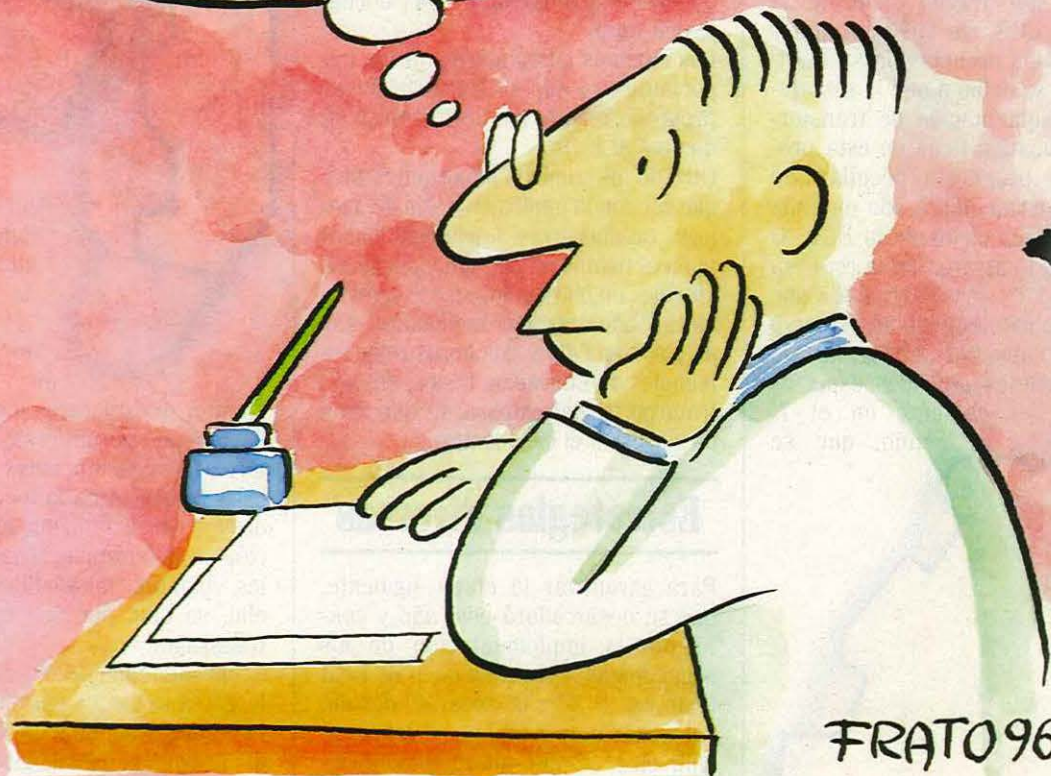
CON OJOS

DE FRATO



PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

¿Y AHORA
QUIÉN ME
AUTORIZA?



FRATO 96

Cómo se aplica en la provincia de Buenos Aires

Un informe especial sobre la puesta en funcionamiento del tercer ciclo de la Educación General Básica en la mayor provincia argentina.

La provincia de Buenos Aires inició la aplicación del Tercer ciclo de la EGB en 1996 en todas las escuelas de su territorio. Esto se debió a que la estrategia de implementación de transformación educativa tiene en esta provincia una propuesta peculiar. Se trata de avanzar año a año en cada uno de los tres ciclos de la EGB. O sea, en 1996 entraron en la reforma los antiguos 1°, 4° y 7° grados. Cabe señalar que esto implicó un esfuerzo grande al capacitar a los más de 15.000 docentes incluidos específicamente en el 7° año, que se

sumaron a los que estaban haciendo los circuitos A y B. Durante 1996 recibieron capacitación 69.941 docentes en total.

Los cambios curriculares fueron importantes ya que se trata de incluir progresivamente los CBC correspondientes al EGB3.

Otro de los cambios importantes tuvo que ver con la implementación de mejoras organizativas, fundamentalmente en el tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela. En ese sentido, en el 7° año se incluyó media hora más de clase por día y dos horas reloj semanales de Educación Física, en contraturno, lo que implica 40 días más de clases en el ciclo lectivo.

Estrategias diversas

Para garantizar la etapa siguiente, que se desarrollará este año y contempla la implementación de los segundos años de cada ciclo de EGB (esto es, 2°, 5° y 8° años), el desafío todavía es mayor, ya que se deben incluir en el 8° año -ahora obligatorio- a todos los alumnos provenientes de 7° año que en la estructura anterior, por diferentes razones, no continuaban dentro del sistema educativo.



Aun cuando su aplicación definitiva suponga la necesidad de unificar todo el ciclo en un establecimiento,

se exploraron diversas alternativas que permitieran superar históricas fragmentaciones entre niveles y favorecieran la inclusión de todos los chicos teniendo en consideración características zonales, distritales, comunitarias y edilicias. Por todo ello, se optó por una estrategia de transición.

Consecuentemente, se adoptaron diferentes variantes para hacer posible la organización de los octavos años:

- a) proyectos pedagógicos de **articulación** entre servicios educativos de ex primaria y escuelas medias, técnicas y agrarias;
- b) en escuelas periféricas, **cons-**

INVERSIÓN PARA EL CAMBIO

Existe una clara decisión del Gobierno de la provincia de realizar una fuerte inversión para este cambio, a punto tal que se ha destinado el 31% del presupuesto bonaerense a la educación de los ciudadanos. Esto ha permitido:

OBRAS NUEVAS:

Cantidad de escuelas EGB **198**

Cantidad de jardines **162**

Cantidad de aulas 8vo. año **1737**

Este esfuerzo, inédito por su magnitud y por su impacto reparador en lo social, revela que en el Gobierno de la provincia está firmemente arraigada la idea de *educación como política de Estado*.

trucción de aulas para albergar a los alumnos de los octavos años.

c) **agrupamientos** de escuelas del nivel de primaria que resolverá la problemática de las escuelas rurales.

Los profesores de los primeros años de la escuela media son los que están al frente de los módulos de 8vo. año, de modo tal que preservan su fuente laboral y están incluidos en el plan de capacitación.

La organización del currículo

La autoridad educativa provincial está trabajando en la elaboración de un *Diseño Curricular* abierto y flexible, en el cual la provincia asume principios, fundamentos y propósitos que comparte con sus docentes, que los instrumentarán en el desempeño de sus funciones.

El 8vo. año está organizado en *áreas curriculares*, las que contienen a las disciplinas tradicionales. En esta primera etapa de transición es posible que haya más de un docente a cargo de cada *área curricular*.

El área curricular es la forma de organización de los contenidos que mejor se adapta a la estructura de pensamiento que capta la totalidad y comprende a partir de ella. Posibilita la in-

tegración pertinente de contenidos (significatividad) con una visión globalizadora que revaloriza las connotaciones de cada disciplina en particular. Se propone un abordaje mediante estrategias innovadoras, que tiendan a garantizar formación de competencias para todos los saberes. Las situaciones problemáticas y los trabajos de investigación constituyen ejemplos válidos.

La escuela y los docentes

Un punto importante de cambio se refiere al papel activo que se abre para el equipo docente de cada escuela. A nivel institucional, se organizan los contenidos y se pueden incorporar temáticas que se consideren de interés para los alumnos o para la comunidad, al tiempo que disponer el modo y la oportunidad para abordarlos.

Las diferentes estrategias de implementación del 8vo. año contemplan, en el caso de escuelas de ex primaria que articulen con escuelas técnicas o agrarias, las *ofertas curriculares complementarias*, organizadas por cada escuela.

Tendrán el objetivo de brindar al alumno destrezas instrumentales relacionadas con el quehacer productivo local y regional, al tiempo que le ofrecerán orientación adecuada para

encarar las opciones que ofrece el nivel de estudios siguiente. Dependerán de las escuelas agrarias y técnicas, que pondrán a disposición de los alumnos sus recursos materiales, y estarán a cargo

de los profesores de taller.

Los proyectos de *Ofertas Curriculares Complementarias* formarán parte de los Proyectos Educativos Institucionales de cada escuela articulada. Los alumnos asistirán en contrarturno con una carga horaria de 8 horas semanales. ♦

EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

El *Consejo Provincial de Educación Tecnológica* (CO-PRET) es un organismo que tendrá un papel fundamental en el diseño de políticas en torno a la educación para el trabajo, conectada con el desarrollo económico, la reconversión productiva, el impulso a la competitividad y la creciente exigencia de aumentar la productividad.

La formación de recursos humanos altamente calificados es una tarea prioritaria de la educación, para acompañar el cambio en las condiciones generales de la economía nacional. Y no sólo es de aplicación en las grandes empresas sino también en las PyMES, fuente principal de la oferta de empleo en cualquier sistema económico.

Superar definitivamente la separación histórica entre educación y trabajo es un objetivo fundamental, por cuanto la inversión en conocimientos es factor decisivo para la democratización y para el crecimiento económico. Además es, a largo plazo, la más rentable y con mayor contenido social.

Todos los meses con Zona Educativa

Zona Dirección

Un boletín con propuestas y soluciones para la gestión en la escuela. La información que los equipos directivos necesitan encuéntrala cada mes en este suplemento de **Zona Educativa***.

* Junto con el envío de Zona Educativa se incluyen dos ejemplares de Zona Dirección para cada escuela.



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

Así ven su formación los estudiantes de magisterio

De María Cristina Davini, Graciela Biber, Pilar Calatayud y Guillermo Cuadrado.
Escuela de Ciencias de la Educación,
Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Un estudio exhaustivo sobre quiénes eligen la carrera de magisterio. Sus razones y sus ideas acerca de su futura profesión. Realizado durante los años 1994 y 1995, "Más sombras que luces en la formación de maestros. Caso Córdoba" contó con la colaboración de estudiantes avanzados y graduados en Ciencias de la Educación.



Siguendo a Ernesto Laclau, podemos decir que "no hay modo de que un grupo particular que habita en el seno de una comunidad que lo rebasa pueda vivir una existencia monádica, al contrario; parte de la definición de su propia identidad que es la construcción de un sistema complejo y elaborado de relaciones con otros grupos" (Laclau, E. 1996:89) En este sentido es que formando parte del Programa

de Investigación sobre Formación Docente de la UBA, que dirige la Dra. María Cristina Davini, en Córdoba, nos hemos abocado a estudiar aspectos de esta problemática en la provincia, entendiendo que puede haber particularismos que no escapan a un marco de tendencias globales.

Contextualización del trabajo

Entre 1994 y 1995 (...)

iniciamos el trabajo de investigación siendo nuestras principales preocupaciones indagar sobre: quiénes son los estudiantes de magisterio; las funciones que le asigna el alumno de magisterio al futuro trabajo docente; las representaciones que tiene el alumno ingresante acerca del magisterio; y las representaciones que tiene el alumno de magisterio sobre la formación que recibe, la escuela y el Estado.
(...) La muestra quedó conformada por 7 escue-

las dependientes de la Dirección de Enseñanza Media Especial y Superior (DEMES) y 8 dependientes de la Dirección de Institutos Privados (DIPE) —de un total de 74—. Estuvieron ubicadas en Córdoba Capital, en el centro, en barrios de la ciudad y en zonas marginales. En el interior se trató de cubrir todas las zonas ya que asumen características distintas tanto geográficas como sociales.

sectores medios y bajos y han logrado ser la primera generación de su familia que accede a estudios de nivel terciario. Los alumnos que consideran la formación docente como buena y muy buena, entienden que la principal función es desarrollar el espíritu crítico y que esto es más importante que transmitir saberes. En su mayoría, los estudiantes no trabajan para realizar la carrera. Los que trabajan lo hacen como empleados de comercio y en el servicio doméstico y quienes buscan trabajo dicen que aceptarían cualquier cosa.

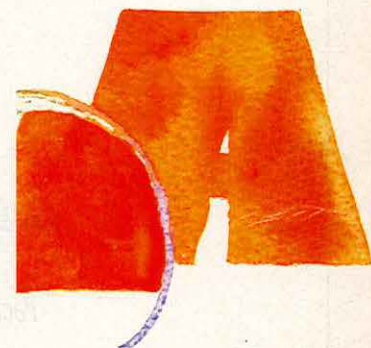
men de su capacidad cultural, sino también su estructura.

La escolaridad de los padres en su mayoría llega a la escuela primaria. A medida que las escuelas se alejan de la capital hacia el norte, se observa que hay un número importante de estudiantes de magisterio cuyos padres no tienen escolaridad.

Los estudiantes de magisterio han intentado antes ir a la universidad o al menos lo han deseado. Los que cursaron en la universidad, lo han hecho en las más variadas carreras: ciencias económicas, ciencias biológicas, análisis de sistemas, artes, profesorado de francés. Ahora bien, este deseo (...) de realizar otros estudios se presenta no sólo en los estudiantes de magisterio, sino que lo observamos también en los maestros en ejercicio, según la investigación realizada en Córdoba por J. Ezpeleta.

■ ¿Cuáles son las principales funciones que los alumnos de magisterio creen que tienen los maestros?

Los alumnos con los que se trabajó en la muestra tienen ya algunas representaciones en relación con las funciones que deberán cumplir una vez que hayan egresado. El desarrollo del



espíritu crítico: el 44,4%; le siguen: ser ejemplo ante los alumnos, transmitir valores morales y ser promotores del cambio social. Curiosamente, la función de transmitir saberes sólo logró un 24%.

Aquí podemos hacernos muchas preguntas, entre ellas cuál es el lugar del espíritu crítico en relación con los saberes, que ocupan una posición muy poco destacada en su oficio, según sus respuestas. ¿Desde dónde se desarrollará el espíritu crítico, si éste no existe sin contenidos? Por otra parte, el desarrollo del espíritu crítico parece poner en cuestión los valores morales, ya que su transmisión ocupa un lugar destacado (...).

También entienden que promover el cambio es una de las funciones más importantes. Pero cuando se les pregunta por las materias que menos les interesan responden que entre otras son sociología, historia y política. Entonces, cabe preguntar qué se entiende por cambio (...).

Deconstruyendo lo obvio

(...) El 72% de los alumnos vive con su familia primaria. El 50% de las madres de quienes quieren ser maestros son amas de casa. Los padres son empleados y trabajadores por cuenta propia en un 60%. Un dato significativo (...) es que la mayoría de los alumnos no tiene madre ni padre maestro. Ésta pareciera ser una estrategia de ascenso social en la que estaríamos viendo trayectorias transversales de movilidad en el espacio social. Hijos de padres comerciantes que deben cambiar no sólo el volu-

El presente de los futuros maestros

(...) Los futuros maestros dicen estudiar magisterio luego de haber pensado otras posibilidades, especialmente en la universidad en carreras no vinculadas con el trabajo docente. Aunque luego dicen estudiar para ser maestros por vocación y amor a los niños. Ven mucha televisión. No leen el diario y casi no van al cine; los estudiantes provienen de

■ **¿Qué representaciones tienen los futuros maestros acerca de ser maestro?**

Los estudiantes de magisterio realizan asociaciones muy fuertes entre el trabajo del maestro y el del sacerdote. Si bien en una primera instancia la mayoría dice haber iniciado otra carrera o al menos haberlo deseado, finalmente eligieron ser maestros por vocación.

Cuando se les solicitó que ponderaran una serie de ocupaciones de acuerdo con el prestigio que ellos le asignan en la sociedad, la posición privilegiada fue la de maestro, pero inmediatamente le siguió la de sacerdote.

Aquí podríamos hacer muchas lecturas, pero vamos a recuperar los orígenes de la constitución del campo de la pedagogía. Alfredo Furlán cita a Durkheim en relación con este tema: "Las escuelas comenzaron siendo obra de la iglesia: la iglesia las trajo a la existencia, y así se encontraron desde su concepción, marcadas por su carácter eclesiástico del que tanta dificultad tuvieron para despojarse después." (Furlán, A. 1990).

■ **¿Qué representaciones tienen los futuros maestros acerca de su formación, de la escuela, del Estado?**

Los alumnos que fueron encuestados opinan que su formación es muy buena en un 53,1%, y que es buena en un 39,3%; la suma de estos porcentajes da el 92,4%, es decir, la inmensa mayoría está conforme con la formación que recibe. Se les solicita también que justifiquen su respuesta y aquí la mayoría no puede justificarla. Se remiten a valorar el plan de estudios o la organización de la escuela. Tal vez si miramos estas respuestas desde (...) la posición social de los alumnos, desde su historia incorporada, es posible que se pueda pensar en la formación como muy buena a pesar de sus dificultades para argumentar la respuesta. (...) En relación con las disciplinas en la formación, los estudiantes entienden a la psicología como un campo fundamental (...) que debe ser llevado a la práctica. Cuando mencionan las lecturas más importantes hacen referencia a aquellas que les permiten conocer al "niño", quedando fuera lo que hace a los procesos de aprendizaje y enseñanza.



Por un lado, es preocupante que en el período de formación los futuros maestros no den cuenta, al menos entre los encuestados, de su preocupación por los problemas de la enseñanza; y por otro lado, preocupa esta caracterización casi universal del niño que lleva a "relativizar las especificaciones de las situaciones escolares." (Baquero y Narodowski, 1994: 61).

Continuando con las representaciones de los alumnos acerca de las materias que estudian (...), observamos que el artístico es un conocimiento devaluado. Aquí se estaría planteando una disputa entre los campos en el sentido de qué se considera como conocimiento legítimo para ser enseñado. (...)

Cartas al Ministerio

En relación con sus concepciones sobre la escuela y el Estado, las respuestas de los estudiantes fueron

muy contundentes. Se les solicitó que escribieran una carta al ministro de Educación para poder recuperar ideas y valores sobre los temas de indagación. (...) Hablamos de "voces" siguiendo a Bajtín, porque creemos con él que "existen innumerables voces para representar la realidad y encarar un problema." (Wertsch, J. 1994).

(...) ¿Qué dicen las cartas? A pesar de la heterogeneidad de la población encuestada (...), hay un elemento que se manifiesta con bastante recurrencia, que es el de instalarse en una posición subalterna. Esto se pone en evidencia cuando "piden", "ruegan", "solicitan que tomen el poder", "que hagan algo" (...). Otro aspecto es el fuerte contenido social y político, siendo que habían manifestado que las materias contextuales no eran las más importantes. (...) A partir de estas aproximaciones creemos necesario seguir indagando en el espacio de la formación de maestros (...) para aportar información a partir de los resultados, en la toma de decisiones de política educativa. Tener presente a los agentes y grupos de agentes a quienes van dirigidos los cambios es una premisa fundamental junto con su incorporación a la reflexión y el debate.

El cuadernillo *Biología*, del programa Prociencia - Conicet del MCyE, y los libros *¿Cómo generamos proyectos en el aula?* y *La organización de los contenidos*, son los volúmenes comentados en esta edición.

BIOTECNOLOGÍA, ALBERTO F. ONNA, DIANA ROSENBERG Y MARCELO TOLMANSKY. PROGRAMA PROCIENCIA - CONICET, MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 1996.

Día tras día, la ciencia y la tecnología se nos aparecen indisolublemente ligadas con nuestra vida cotidiana. El componente científico-tecnológico de nuestra actual cultura se expande a ritmo vertiginoso, al menos en sus aspectos más utilitarios: computadoras, microchips, Internet, robótica, etc.

Conceptos como ingeniería genética, micropropagación, terapia génica o clonación son cada día menos extraños. Dado que su empleo es cada vez más frecuente, se hace necesario promover la denominada "alfabetización científica". Para poder ejercitar plenamente sus responsabilidades ciudadanas, un habitante del futuro muy próximo deberá manejar con cierta destreza diversos conceptos básicos de ciencia y de tecnología.

En este marco, el proyecto Biología de Prociencia presenta *Biología* que continúa la línea ya iniciada en el anterior,

Organización Genética. Se divide en cinco secciones. Cuatro de ellas desarrollan temas específicos. La primera está dedicada a introducir al lector en la biología molecular y la biotecnología. La segunda

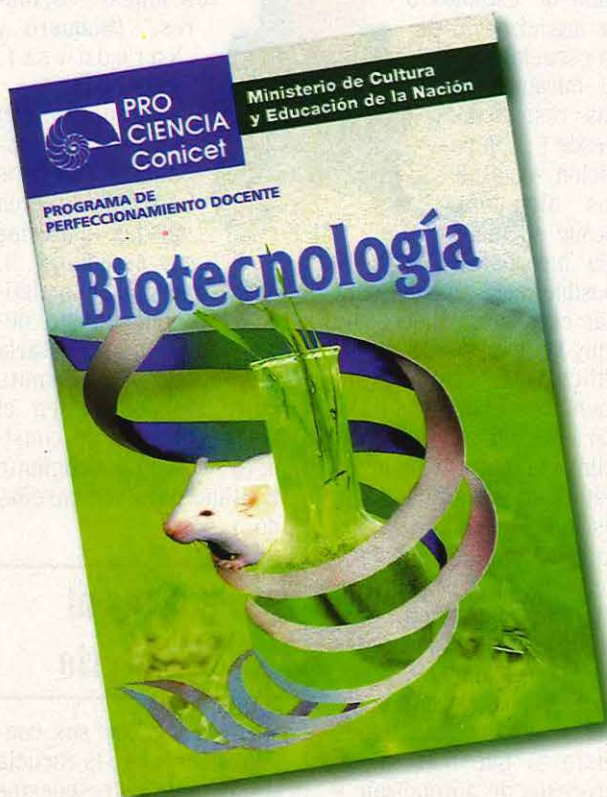
enfoca el tema del ADN extracromosomal, descubierto por distintas investigaciones. La tercera, denominada "De transposones a genes saltarines", se refiere a las variaciones genéticas necesarias para

la evolución de las especies. La cuarta reflexión acerca de la biología del próximo milenio, específicamente la manipulación genética. La quinta sección ofrece un enfoque didáctico de la biotecnología: preguntas, actividades, textos, etc.

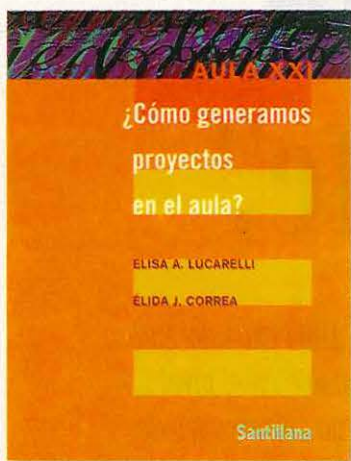
Al desarrollo de los temas se agrega una breve reseña histórica de los principios de la revolución científica en las ciencias biológicas del siglo XX.

A lo largo del estudio de los temas del curso se proponen algunas posibilidades de aplicación en el aula que el docente puede adoptar, recrear o modificar según cada situación en particular.

Un punto destacado en el volumen es el análisis de la manipulación genética (información extracromosomal y enzimas de restricción), sin dejar de lado sus implicancias éticas y sociales, lo que supone el análisis de diferentes posturas, del impacto de los nuevos descubrimientos y de su forma de regulación.



¿CÓMO GENERAMOS PROYECTOS EN EL AULA?, DE ELISA LUCARELLÍ Y ÉLIDA CORREA, COLECCIÓN AULA XXI, EDITORIAL SANTILLANA, 1996.



La pregunta que inspira este libro es ¿cómo plantear la enseñanza para que los chicos tengan ganas de aprender? La respuesta que ofrece ¿Cómo generamos proyectos en el aula? es la organización de la enseñanza y el aprendizaje alrededor de proyectos significativos.

Este libro incluye propuestas conceptuales y metodológicas para llevar adelante el trabajo en proyectos como modalidad de organización pedagógica. Pero además, desarrolla nueve proyectos -tres para cada año del EGB1- en los que se detallan los objetivos, los contenidos de cada materia que están relacionados con la actividad y un cronograma semana por semana. El texto de las explicaciones está acompañado de gráficos y fotografías que ayudan a comprender el desarrollo de las actividades. Esta alternativa de trabajo

en el aula plantea la planificación de una acción conjunta de maestros y alumnos, en torno a un tema significativo. Se desarrollan etapas que se cumplen en un tiempo determinado y tienen como meta una producción concreta. A esto se suma un elemento fundamental: la integración de contenidos de distintas áreas programáticas.

Proyectos como "¿Y si vamos al Aeroparque?", "Amasamos nuestro pan" o "Traemos la ciudad al aula", contienen el elemento fundamental: la identificación de un asunto o problema que responde a intereses auténticos de los alumnos y que los motiva a aprender y producir al mismo tiempo. En la planificación de cada uno de ellos se especifican los contenidos de lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, educación artística, tecnología, formación ética y ciudadana y educación física que están involucrados.

LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS, ELISA SPAKOWSKY, CLARISA LABEL Y CARMEN FIGUERAS, COLECCIÓN NUEVOS CAMINOS EN EDUCACIÓN INICIAL, EDICIONES COLIHUE, 1996.

En momentos en que los contenidos son el eje de la transformación educativa en el nivel inicial, *La organización de los contenidos* ofrece herramientas para abrir un espacio de reflexión y replantear las prácticas de los docentes desde distintos marcos conceptuales. A esto se suman concretos planes de acción en los que el juego adquiere una profunda significación didáctica.

Se plantea que la organización de los contenidos en el nivel inicial no es un problema metodológico y que la transformación de la acción requiere una reflexión individual y grupal permanente.

El primer capítulo desarrolla el marco teórico que sustenta el libro e incluye concepciones y prácticas de los docentes de nivel inicial y las corrientes pedagógicas enmarcadas en las teorías del orden y las teorías del conflicto.

En el segundo capítulo se realiza un análisis crítico de la función del jardín de infantes en relación con la organización de la tarea. Posteriormente, las autoras presentan una propuesta alternativa desde una postura crítica en la que explicitan las funciones que debe cumplir el nivel inicial.

El capítulo tercero desarrolla una de las posibles formas de estructurar la tarea en el nivel inicial: la unidad didáctica, que permite contextualizar la enseñanza articulando los contenidos de las distintas áreas educativas, teniendo en cuenta los saberes infantiles.

La sistematización de la unidad didáctica se esboza en el cuarto capítulo, en el que se propone una forma sencilla y operativa de organizar la planificación.

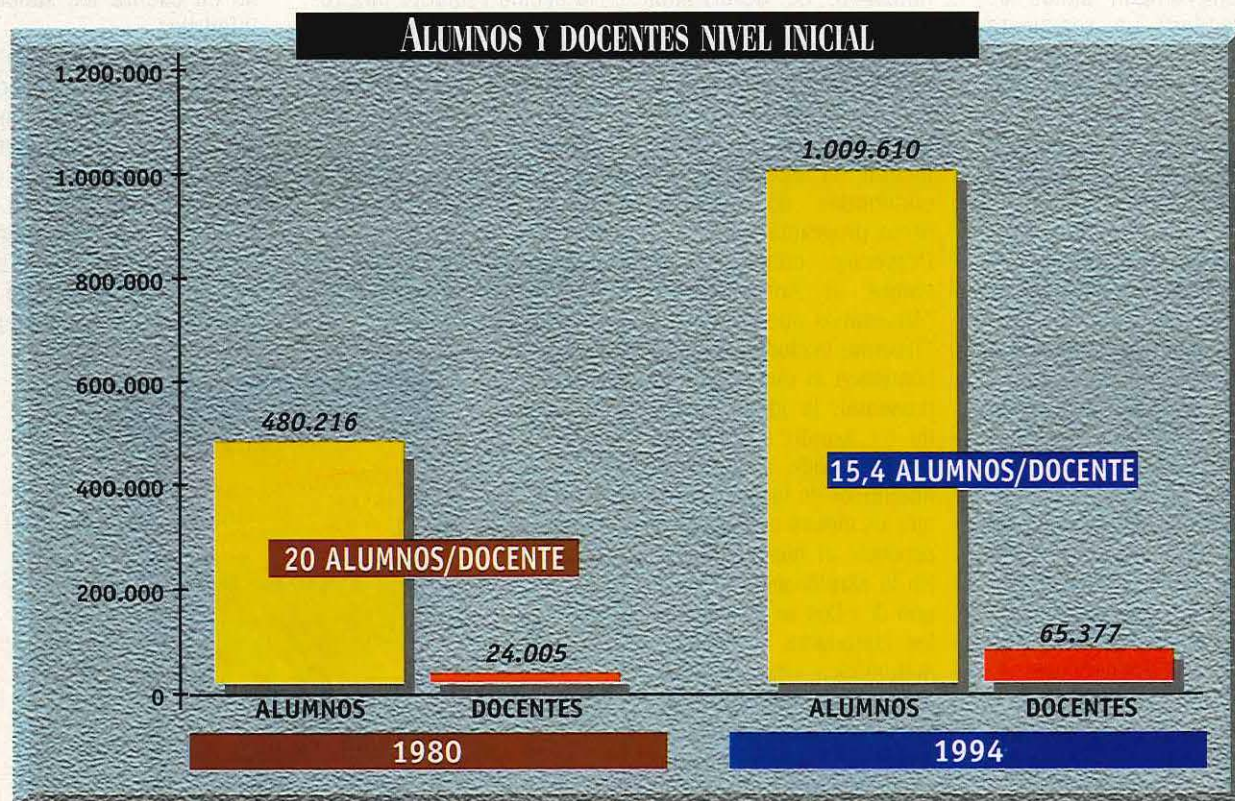
El último capítulo aborda una polémica del nivel inicial: la posibilidad o no de enseñar a través del juego.



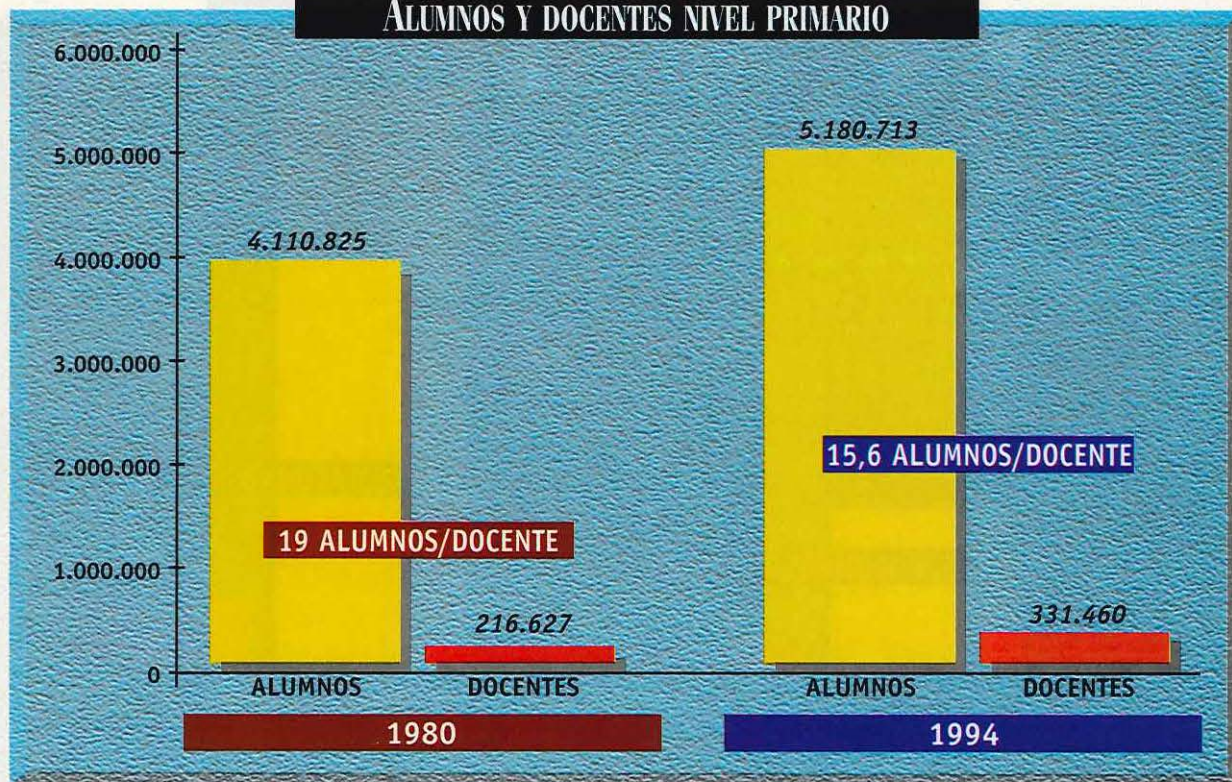
¿Disminuyó el número de alumnos por docente?

Tanto en el nivel inicial como en el nivel primario, en 1994 cada docente atendía a menos alumnos que en 1980. Esto es más notable en el nivel inicial. Sin embargo, en la enseñanza media y superior no universitaria la relación no disminuyó.

En esta sección en el número anterior, se publicó una información consolidada que resultó incorrecta. Ésta es la que debió presentarse.

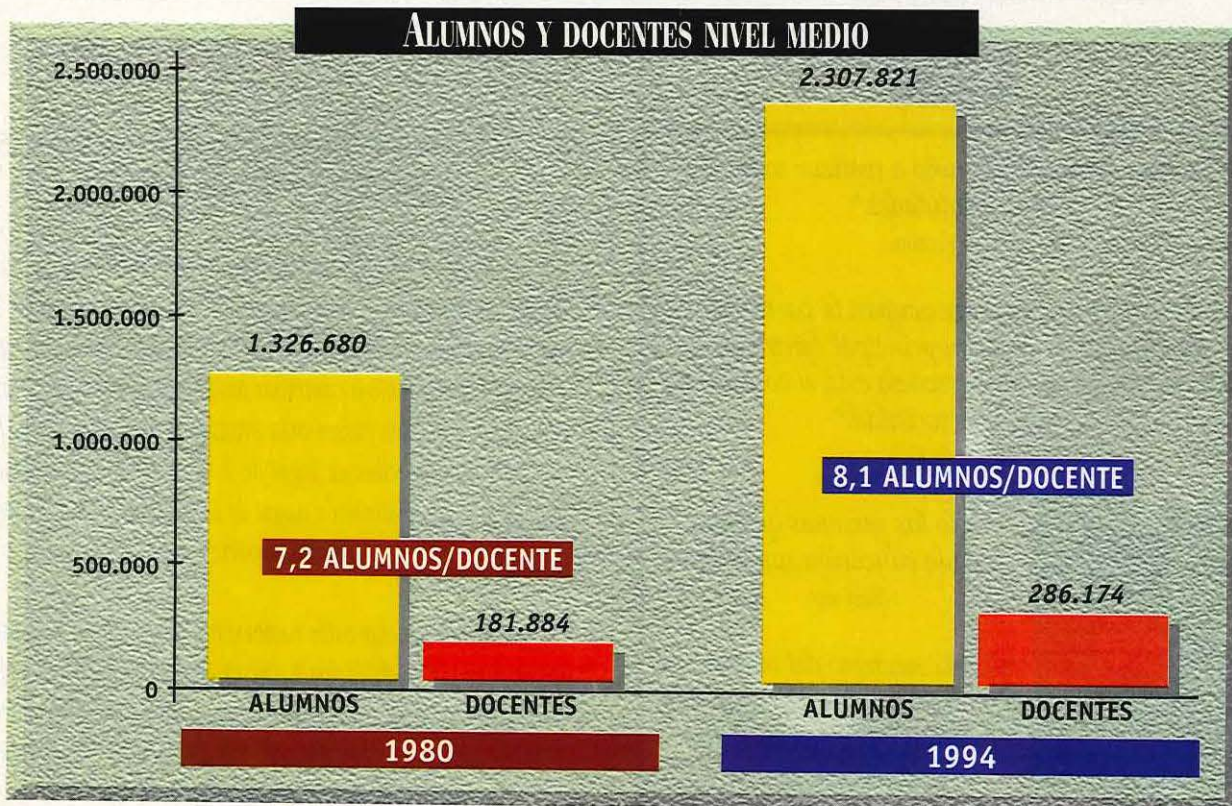


ALUMNOS Y DOCENTES NIVEL PRIMARIO

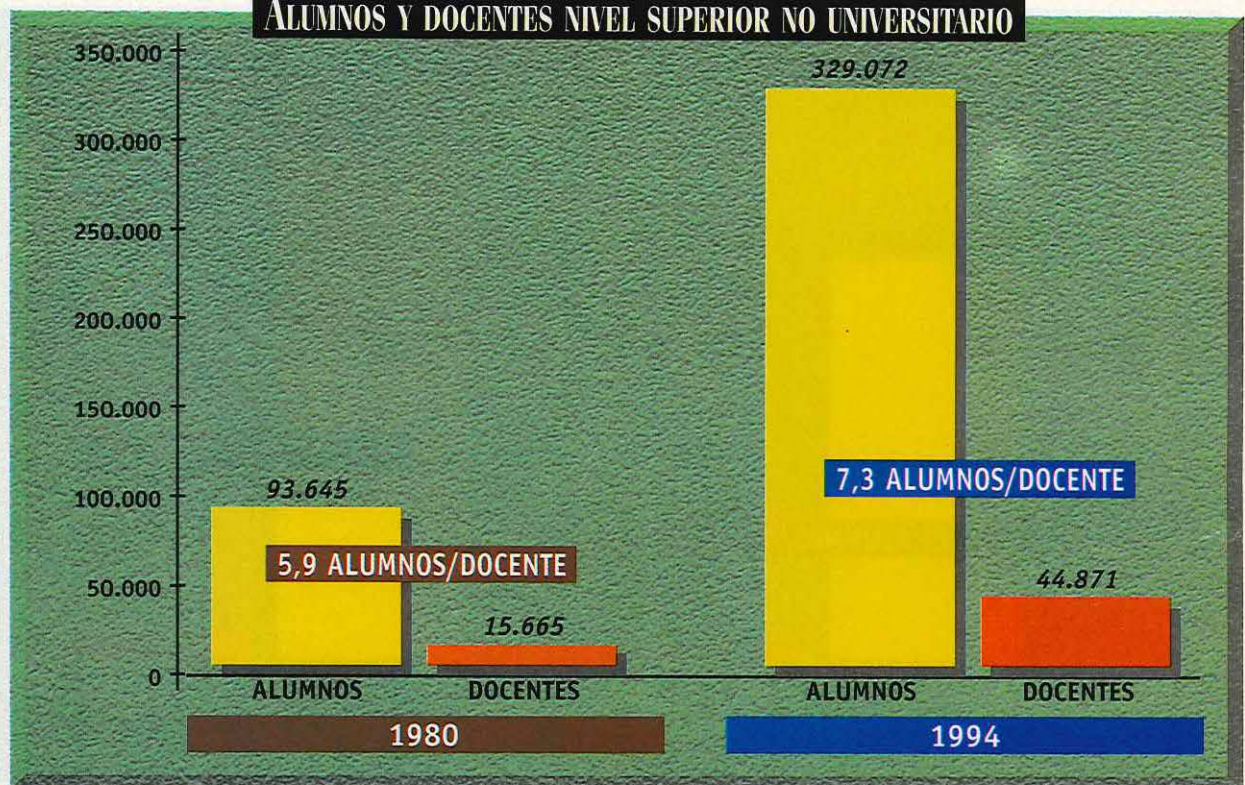


Con el fin de hacer comparable la información sobre docentes, en ambos años la misma se refiere a aquellos que se desempeñan frente a alumnos, y fueron contados en cada uno de los establecimientos en que trabajan. Por ello, la cifra referida a 1994 no coincide con la presentada en otras publicaciones.

ALUMNOS Y DOCENTES NIVEL MEDIO



ALUMNOS Y DOCENTES NIVEL SUPERIOR NO UNIVERSITARIO



MISCELANEAS

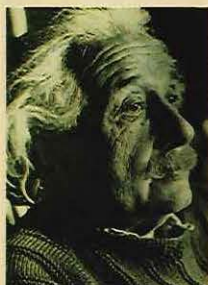
Citas

"Educar es ayudar al niño a realizar todas sus potencialidades."

Erich Fromm

"La clase y su docente ocupan la parte más importante, la posición principal dentro de la fábrica humana... en la escuela está el corazón de toda una sociedad."

Henry Golden



"Sólo las personas que han recibido educación son libres."

Epicteto

"El arte supremo del maestro es despertar deleite en la expresión creativa y el conocimiento."

Albert Einstein

¿Sabía usted ...?

- ✓ ... que el modelo de escuela que conocemos tiene más de 250 años, y por eso no es apta para el siglo XXI?
- ✓ ... que ante los grandes cambios del mundo actual ya no basta con aprender a "leer y escribir" y a "hacer cálculos"? La preparación necesaria para participar en democracia, para conseguir un trabajo o continuar los estudios, es mayor. Por eso, al igual que los países más avanzados en lo educativo, la ley 24.195, prescribe, en lugar de 7 años, 10 de escolaridad obligatoria y una evaluación anual de la calidad de la educación que se imparte.
- ✓ ... que para financiar estos cambios el Pacto Federal Educativo compromete al Estado nacional a invertir 3.000 millones de pesos a lo largo de 5 años y a las provincias un 20% más para cubrir los gastos de capacitación docente, infraestructura y equipamiento que demande la aplicación de la ley.

Zona Educativa continúa ofreciendo este espacio para la difusión de actividades de interés para todos los integrantes de la comunidad educativa. Es importante recordar que toda la información debe llegar con la suficiente anticipación para poder ser publicada. Pueden hacerlo por carta a:

Revista "Zona Educativa"
Pizzurno 935 -1er. piso, oficina 128
(1020) Capital Federal

o a nuestro e-mail: postmaster@zona.mcy.gov.ar

Becas

■ El Ministerio de Educación de Japón ofrece becas de perfeccionamiento para docentes en actividad. Los interesados deben presentarse antes del 31 de marzo de 10 a 12 y de 14 a 17 en el Centro Cultural e Informativo de la Embajada de Japón, Paraguay 1126. Teléfonos: 814-3111/4508.

■ La **Comisión Fullbright** otorga becas cofinanciadas por el Ministerio de Cultura y Educación a investigadores "junior" y "senior" en ciencias sociales, humanidades, ciencias básicas y especialmente disciplinas relacionadas con la educación, la administración pública, el medio ambiente, la economía, los estudios sobre Estados Unidos, las ciencias exactas y naturales y las ingenierías.

LOS JÓVENES Y LOS MEDIOS

La Unesco-París y la Televisión Francesa invitan a participar en el Primer Foro Internacional de Investigadores sobre "Los Jóvenes y los Medios, Mañana" que se llevará a cabo entre el 21 y el 25 de abril en la sede de la UNESCO-París.

El eje central del encuentro es la investigación como posible instrumento de decisión, por lo que no sólo es de interés para investigadores, sino también para los actores del campo educativo, los profesionales de los medios y los responsables políticos y de la administración.

El foro es organizado por el GRREM, Grupo de Investigación sobre la Relación Niños/Medios. Se ofrecen condiciones especiales a los docentes, estudiantes y productores que deseen participar. Para mayor información, contactarse con la delegada en latinoamérica, Tatiana Merlo Flores, Arenales 947, 7mo. "D", Tel./fax. 393-1289.



La inscripción cierra el 31 de marzo. Para mayor información dirigirse a la Comisión de Intercambio Educativo entre Estados Unidos y Argentina, Via monte 1653, 2º piso, teléfonos: 814-3561/62 o 811-1494.

■ Se encuentra abierta la inscripción de **becas Unesco-Aschberg** para artistas 97/98. Se comprenden las siguientes áreas: artes visuales, música, danza, literatura, artes del espectáculo, investigación textil y diseño, artes de la comunicación (artes plásticas, fotografía, arte telemático, electrónico, multimedia, infografía, sonido y video, etc.). Se busca promover el desarrollo profesional de jóvenes artistas de hasta 35 años.

Para obtener información dirigirse de 10 a 13 a la Dirección Nacional de Cooperación Internacio-

nal, Pizzurno 935, 2do. piso, oficina 225 (1020) Capital Federal.

■ La Embajada de Israel ofrece becas para dos cursos que se llevarán a cabo en Israel. **“Educación no formal y líderes juveniles”** se desarrollará del 14 de mayo al 27 de julio y **“Educación para la ciencia y la tecnología”** se llevará a cabo del 14 de mayo al 17 de junio. Las becas incluyen aloja-

miento, comida, seguro médico y viáticos. El candidato de la institución que lo proponga deberá costear el pasaje aéreo. Para información e inscripción comunicarse con la Embajada de Israel, Tel. 342-6932, de 9 a 13 antes del 15 de marzo.

■ La Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (CIDA) ofrece becas para realizar una maestría en Administra-

ción para el desarrollo en la Universidad de Carleton, Ottawa, Canadá. Para informes e inscripción dirigirse a la Dirección de Cooperación del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, Corrientes 327, 3er piso.

Cursos

■ FLACSO ofrece para el período lectivo julio 1997

- junio 1999 la maestría en ciencias sociales con orientación en educación, serie políticas educativas e investigación para la toma de decisiones. Esta actividad forma parte de la Red Latinoamericana de Planeamiento Educativo (REDPLAD). Para informes e inscripción dirigirse a cualquiera de las sedes de FLACSO en América latina. En Buenos Aires: casilla de correo 280/281, sucursal 53 (B) (1453) Capital, o Ayacucho 551 (1026) Capital, Tels. 375-2435/2438/2446, fax 375-1373.

■ El Grupo Rosarino de Psicodrama ofrecerá entre abril y junio de este año el curso **“De la dificultad de la representación a la representación de la dificultad, resolviendo problemas en el aula con técnicas psicodramáticas”**. Está destinado a docentes de nivel inicial, 1er. y 2do. ciclos de la EGB, docentes especiales y alumnos del último año de carreras afines. Para mayor información dirigirse a Dorrego 2958, Depto. 5, (2000) Rosario, Prov. de Santa Fe, Tels. (041) 40-4636/39-5642, al fax (041) 39-0635 o vía e-mail: cori-@satlink.com.

■ El CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación para Adultos en América Latina y el Caribe) lanzó su oferta de cursos-taller agrupados

CONCURSO “DOCENTE 2000”

Organizado por la Biblioteca Nacional de Maestros, el concurso tiene dos modalidades:

1) Personal: todas las semanas se sortearán libros sobre educación entre los docentes que llamen al programa “Leer es un placer” (domingo de 22 a 24, por Radio El Mundo AM 1070) al teléfono 999-5555, a partir del mes de marzo.

2) Institucional: para los docentes de todo el país, enviar una carta respondiendo a las siguientes preguntas:

a) ¿Cuál es el objetivo de la inclusión del área de tecnología en los distintos niveles de la EGB?

b) ¿Qué decreto inicia la reglamentación de la Ley Federal de Educación?

c) ¿Cuál es la concepción sobre el currículo que se halla vigente y que sostiene el proceso de transfor-

mación educativa?

Estos conceptos pueden ser encontrados en las revistas **Zona Educativa** del número 7 al 10.

Requisitos:

*La información enviada deberá tener la acreditación de la escuela y/o institución donde ejerce sus funciones.

* El sobre deberá estar dirigido a: Biblioteca Nacional de Maestros, Concurso “Docente 2000” Nro. 1/97, Pizzurno 953, (1020) Capital Federal.

La modalidad será semestral. El primer concurso se desarrollará desde el 1/3/97 hasta el 30/6/97. Se elegirán cinco sobres, ante la presencia de un escribano público. El segundo concurso se desarrollará a partir de julio de este año.

* El premio consistirá en una colección de libros sobre educación donado por diferentes editoriales de

nuestro país.

Los ganadores del **Concurso “Docente 2000”** de 1996 son:

■ Nidia Salto, Escuela Nro. 1345 de Reconquista, Prov. de Santa Fe.

■ Daniela del Luján Cinali, Instituto Virgen de la Merced, de Firmat, Prov. de Santa Fe.

■ María Rosa Morero, Escuela Albergue 1, Ing. Thompson, Tres Lomas, Prov. de Buenos Aires.

■ Nilda Fantín, Escuela Nro. 1217, Villa Constitución, Prov. de Santa Fe.

■ Beatriz Barbieri, Escuela Nro. 3 Los Pizzurno, Junín, Prov. de Buenos Aires.

Los premios entregados fueron colecciones de libros donados para el concurso por las editoriales: Santillana, Estrada, Magisterio Río de la Plata, Bonum, Troquel, Edicial, Espacio, Lumen, Vinciguerra, Cíncel y Aique.

según tres ejes básicos: investigación, educación básica y alfabetización, y temáticas de relevancia social. Los cursos para el mes de abril y mayo son: **El proceso de la investigación acción-participativa** (del 14 al 23 de abril), destinado a quienes trabajen profesionalmente con comunidades o con grupos de educadores activos; **Elaboración de materiales didácticos en apoyo a la educación de adultos** (del 6 al 16 de mayo), dirigido a docentes, capacitadores y promotores de acciones comunitarias en ámbitos oficiales o privados; **Redes, multimedia y educación de adultos** (del 19 al 30 de mayo), destinado a formadores en educación de adultos y público en general, interesados en sistemas computacionales. Para mayores informes dirigirse a: Quinta Eréndida, Av. Lázaro Cárdenas s/nº, Colonia Revolución, C.P. 61609, Pátzcuaro, Michoacán, México. Tel. (434) - 21475, fax (434) - 20092.

Congresos

■ El Grupo de Estudios de Teatro Argentino e Iberoamericano (GETEA) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA organiza el **VI Congreso Internacional de Teatro Argentino e Iberoamericano** que se realizará del 6 al 10 de agosto. Para in-

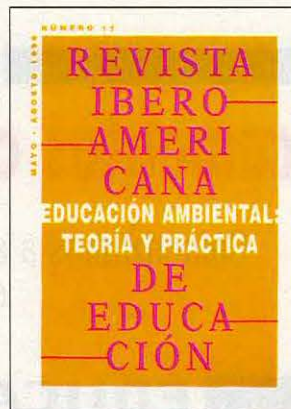
formes e inscripción dirigirse a GETEA, 25 de Mayo 217, 4to. piso (1002) Capital Federal. Tels. 334-7512/343-1196, int. 119, fax 981-3260 y e-mail quilmehs@ssnet.com.ar.

■ Del 14 al 18 de abril se realizará la **XXXI Reunión Nacional de Bibliotecarios**, organizada por el Sistema de Bibliotecas y de Información de la Universidad de Buenos Aires. En el marco de esta reunión se llevarán a cabo el **II Encuentro de Bibliotecarios Universitarios** y el **IV Encuentro de Bibliotecarios Agropecuarios**. En ambos se discutirá acerca de la importancia de la implementación de redes, bases de datos, Internet, las relaciones con el Mercosur, la producción y comercialización de servicios, etc. Para obtener información sobre el II Encuentro de Bibliotecarios Universitarios, dirigirse a Azcuénaga 280, 2do. P. Of. 203 (1029) Capital, Tel. 952-6557 y e-mail: ss@sisbi.uba.ar. Para informarse sobre el IV Encuentro de Bibliotecarios Agropecuarios, contactarse con Graciela Ayo al e-mail: reuniones@abgra.org.ar.

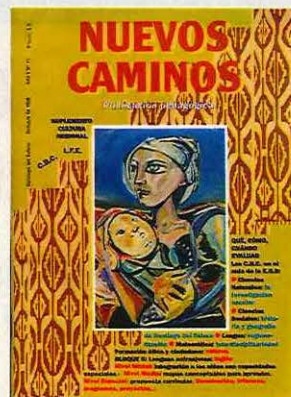
Publicaciones recibidas

■ *Revista Iberoamericana de Educación. Educación ambiental. Teoría y práctica*.

ca. Madrid, España. Mayo - agosto 1996. OEI (Organización de Estados Iberoamericanos).



■ *Nuevos Caminos*. Año 5, Nro. 11. Santiago del Estero. Octubre 1996.



■ *La Transformación del Sistema Educativo*. Boletín del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Chubut. Noviembre 1996.

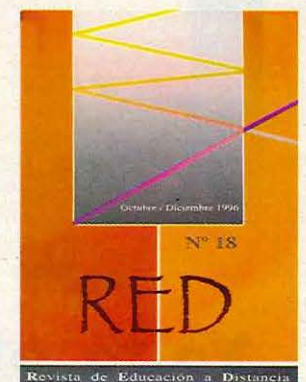
■ *Carta informativa del Instituto Internacional de Planeamiento de la Edu-*

cación (IPE). UNESCO. París, Francia. Septiembre 1996.

■ *Aula Abierta*. Año 5, Nro.50. Buenos Aires. Diciembre 1996.



■ *RED. Revista de Educación a Distancia*. Madrid, España. Diciembre 1996.



■ *Ministerio de Educación y Cultura de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur*. Compilación de las actividades realizadas en la región en el marco de la transformación educativa. 1996.

Próximo

número

NOTA DE TAPA

Lo más nuevo de la nueva educación

Una completo informe sobre el tercer ciclo de la Educación General Básica. Sus fundamentos. Lo que cambia con su implementación. EGB3 en zonas rurales.

LIBROS

Documentos curriculares compatibles

Comenzamos a analizar los contenidos aprobados en cada provincia.

EDUCACIÓN INICIAL

Los contenidos también llegan al jardín

Manuel Sadosky, Luis Santaló y Fausto Toranzo

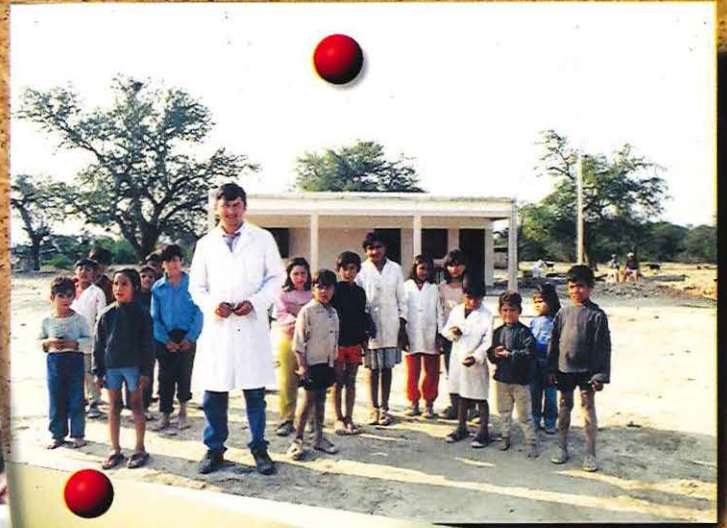
Una mesa redonda sobre educación con tres grandes de la matemática argentina

Todo el material que el docente necesita en el número de abril de

Zona Educativa

¡Pídasela a su director!

Un ministerio
para todas las escuelas



acompañando al docente
en su profesionalización



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

El tercer ciclo de la EGB ya está en marcha

Para evitar que los chicos dejen la escuela antes de tiempo.
Para ocuparse de las necesidades específicas de los preadolescentes.

Para introducir nuevos contenidos y renovar la forma de enseñarlos pensando en quienes los van a recibir.



Lo más nuevo de la nueva educación



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Editorial		Lecturas	
¿Se anima a <i>empezar?</i>	1	Liderar y <i>administrar</i>	5
Dirección y gestión		Indicadores	
Disciplina o <i>convivencia</i>	2	¿Puedo saber si la transformación avanza en la <i>escuela?</i>	6
Cómo superar conflictos		Zona de Servicios	8
El director como desarrollador <i>creativo</i>	4		

¿SE ANIMA A EMPEZAR?

Todo comienzo implica una gran movilización. Por un lado, está la parte positiva, que empuja para adelante y propone nuevos desafíos. Pero por otro lado, es inevitable que aparezca el fantasma de aquellas cosas que no están del todo claras y que provocan cierto nerviosismo. ¿Cómo se hace para convocar a una reunión del equipo docente y que no falle nadie? ¿Qué discurso emplear para que todos se sientan incluidos e incentivados? Preguntas que a primera vista parecen no tener demasiado relieve. Sin embargo, son cuestiones que siempre están presentes y que, bien encaradas, pueden brindar un gran apoyo para un mejor desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.

La primera reunión

Para que el primer encuentro no sea un fracaso, se puede apelar a muchos recursos.

En primer lugar, una actividad interesante puede ser revisar la historia de la escuela. Este ejercicio propone que los docentes se pongan a pensar sobre su biografía personal, sus debilidades y fortalezas como actores educativos. Preguntas como "¿cuál es mi trayectoria en la escuela?" o el recuerdo de los distintos hitos que marcaron la historia de la institución (la creación de la biblioteca, la inauguración de la huerta, el año de la incorporación de la asociación cooperadora) ayudarán a internalizar el concepto de escuela compartida. Además, este trabajo en conjunto sirve para que los "recién llegados" se enteren de distintos aspectos del colegio.

Otra propuesta puede apuntar a desarrollar la consigna "cuál es la fotografía de la escuela que quieren". El objetivo es que, al trabajar en equipo, todos comiencen a escuchar, compartir y debatir. Es un buen camino para saber dónde está parado cada uno. Lo intere-

sante es que se empiezan a manifestar las diferencias y la importancia de que exista una visión compartida. Un ejercicio que sirve para entender la visión de cada docente es describir cuál es la escuela deseada, la real y la que no se quiere.

La propuesta

¿Invitar a una reunión o exigir? Cada uno de estos caminos tiene sus pros y sus contras. Uno, por inspirar demasiada libertad. El otro, por ser autoritario y no encajar dentro del modelo que se pretende promover. Una buena salida frente a esta dicotomía puede ser incitar al docente a que proponga tres temas que le parezcan importantes para tratar en un primer encuentro y que previamente los envíe por escrito. Al sentirse partícipe y que sus problemáticas son valoradas, el personal se compromete de otra manera.

Después, se tratarían los tópicos más solicitados y el resto podría quedar pendiente para futuras reuniones.

También sería un buen ejercicio que, en equipos, se jerarquizaran los diferentes problemas.

Otro aspecto que puede resultar muy enriquecedor son los compromisos de acción: qué promete realizar cada actor de la institución para mejorar la escuela. Esto permite saber en qué lugar está cada uno, adónde quiere llegar y qué está dispuesto a hacer para conseguirlo. Adicionalmente, estos compromisos pueden servir al director como indicadores para la evaluación.

“¿Cómo se hace para convocar a una reunión del equipo docente y que no falle nadie?”

Disciplina 0

Un régimen disciplinario se basa en un catálogo de prohibiciones y sanciones, donde no hay un adecuado proceso de internalización de la norma. Un sistema de convivencia es todo lo opuesto: privilegia un contrato entre partes. Por ello, es preciso pasar de la idea negativa de "lo prohibido" a la idea positiva de "proyecto colectivo". Las nuevas teorías del aprendizaje hablan de interacción y participación, categorías que no enca-

"Un régimen disciplinario se basa en prohibiciones y sanciones. Un sistema de convivencia privilegia un contrato entre partes."

jan dentro del concepto de "disciplina" tradicional, que privilegia el silencio y la pasividad. También se refieren a la importancia de la autonomía, la delegación de funciones y el compromiso con el

Los reglamentos disciplinarios definieron la vida escolar desde un esquema sancionador y autoritario. Los sistemas de convivencia, por el contrario, aspiran a ser la expresión del diálogo y la resolución pacífica de los conflictos. En esta nota, algunas normas básicas para hacer de la escuela un espacio más democrático y participativo.

proyecto institucional como condiciones imprescindibles para la eficacia de la organización. Para poder lograr todo esto, es necesario que en la escuela se viva y se practique la democracia y se promueva el cuidado del otro. De esta manera, si hay coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, se favorecerá que los alumnos adquieran actitudes de compromiso con los valores propuestos.

Por dónde empezar

Los modelos de convivencia de cada institución deben construirse a partir del análisis de estos tres aspectos básicos:

- 1. La historia de la institución.** No es lo mismo una escuela centenaria, que ha ido adquiriendo un estilo a través de los años, que otra de reciente creación. Los valores presentes en su funcionamiento están teñidos de su propia historia.
- 2. La heterogeneidad sociocultural.** Se requiere la búsqueda de un equilibrio entre los valores de cada alumno y su integración a los valores, usos y costumbres propios de la sociedad.
- 3. El tamaño institucional.** La forma de interacción va a variar según se trate de un estableci-

Pautas para una mejor convivencia

- ◆ Fomentar el diálogo para la resolución de conflictos y la corrección de conductas.
- ◆ Contextualizar las transgresiones. Frente a un mismo acto de violencia -protagonizado por un adulto o por un alumno- la interpretación de la gravedad del hecho debe variar.
- ◆ Ecuanimidad en el juicio, es decir, que exista una garantía de neutralidad.
- ◆ Derecho a la defensa. El o los actores de una situación conflictiva deben tener la oportunidad de ofrecer su versión. Y en caso de que se haya cometido una falta, poder reconocerla, reflexionar sobre el daño ocasionado y hacerse cargo de la reparación.

nado y hacerse cargo de la reparación.

- ◆ Reparación del daño. Éste debe ser uno de los ejes fundamentales del uso educativo de la sanción. Es importante que en todos los casos en que sea posible la reparación, ésta no se reduzca sólo al pago del material dañado (por ejemplo, en el frecuente caso de los *graffitti*). Si se trata de una reparación moral, como una agresión verbal, las partes deben dialogar frente a un interlocutor neutral para analizar la circunstancia que motivó el hecho y llegar a un acuerdo.
- ◆ Valorización del reconocimiento del error. Siendo el error un elemento más del proceso de aprendizaje, es importante que los actores del conflicto puedan reconocerlo y, a partir de allí, modificar sus conductas.

convivencia



Los modelos de convivencia permiten la elaboración de un proyecto colectivo, resultado del debate y diálogo entre los actores escolares.

miento pequeño o de uno grande. En los primeros, en general, el alumno es reconocido, individualizado, mientras que en los segundos el anonimato suele provocar mayor número de conflictos.

“Resolver los conflictos a través de métodos como la negociación y el arbitraje y no mediante el castigo tradicional.”

Manos a la obra

Son muchas las cosas que se pueden empezar a cambiar dentro de la escuela para crear un ambiente más abierto y democrático. Una de ellas puede ser la creación de **Espacios de reflexión y participación**, como una estrategia para la prevención de problemas. Una **Oficina de Alumnos**,

posible para los cursos superiores y gestionada por ellos, seguramente se convertiría en un espacio muy querido por los alumnos, ya que allí encontrarían un apoyo real y se atenderían o canalizarían sus problemas.

También es recomendable llevar en un cuaderno o en fichas un **Registro de las situaciones vividas**. Esto puede ser muy útil para la evaluación y el seguimiento individual y grupal por parte del docente.

Para fortalecer el vínculo de la escuela con la comunidad y la familia, establecer un **Sistema de tutoría** constituiría un gran paso. Los tutores serían los encargados de llevar un registro de las situaciones que se generen en el curso, contactarse con los padres y coordinar actividades con profesores, alumnos y padres (viajes, reuniones, campamentos) para favorecer la integración.

Para promover en la escuela

- ◆ Tener en cuenta que en la sociedad hay pautas acerca de lo que se considera valioso y lo que no. La escuela, a través de la enseñanza de contenidos y el ejercicio de actitudes, es un escenario privilegiado para la reflexión sobre la responsabilidad ciudadana.
- ◆ Respetar los principios consagrados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, haciendo hincapié en promover actitudes éticas en general y no centrándose en la sola proscripción de conductas consideradas poco valiosas.
- ◆ Promover el reconocimiento de la existencia de los conflictos.
- ◆ Instalar la noción del acuerdo y el compromiso como base de la convivencia y de la responsabilidad.
- ◆ Favorecer la búsqueda permanente de instancias de diálogo, ya que todos los actores de la comunidad educativa tienen derechos. Este aspecto, sin embargo, en varias ocasiones provoca inevitables tensiones producto de la diferenciación de roles.
- ◆ Promover la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en la elaboración de los acuerdos y en la resolución de los conflictos.
- ◆ Intentar resolver los conflictos a través de métodos tales como la negociación, mediación, arbitraje y no mediante el ejercicio del castigo o la disciplina tradicionales.
- ◆ Incorporar la evaluación periódica y sistemática, tanto individual como grupal.

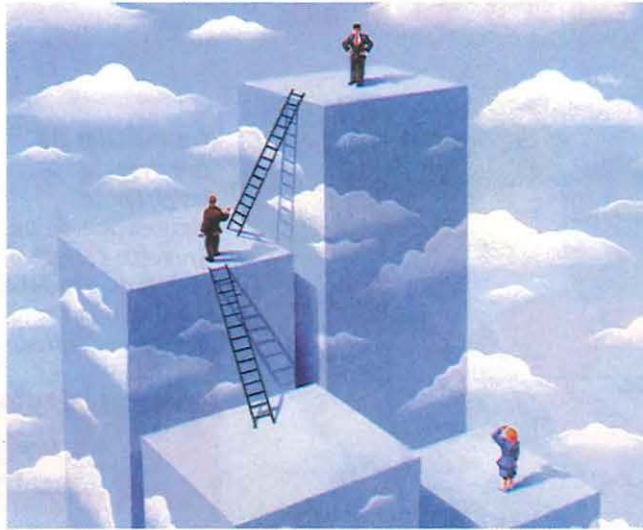
Una de las habilidades claves del nuevo director es el manejo de los conflictos y su capacidad para encauzarlos como factor creativo.

El primer paso es definir con qué conflictos se puede encontrar la institución y qué actitud se tomará frente a ellos. Existen dos posturas al respecto:

a) El conflicto hay que evitarlo: por lo tanto, la organización tiene que reducir al máximo las condiciones en que pueda producirse.

b) El conflicto puede ser un motor de la dinámica institucional: es entendido como un factor de crecimiento y de cambio, como un desafío.

De todos modos es importante tener en cuenta que existen conflictos que no son funcionales en ninguna situación.



El desafío de superar conflictos lo transforma en un motor del crecimiento institucional.

De eso no se habla

Hay problemas de los que no se habla en la escuela. Pero por negarlos, no desaparecen. Se encuentran en otros lugares: en los graffittis, los baños, los destrozos o la violencia. Lo que puede hacer el director en estos casos es transformar el mensaje que va por los pasillos en uno que vaya por la comunicación formal. Esto implica instalar un nivel de diálogo, un ámbito de negociación que supone la articulación de intereses. No se trata de integrar ni de diluir. Lo útil y productivo del conflicto y la negociación es la creación de instancias que articulen intereses distintos

en algo que no era de ninguno en particular, pero que empieza a ser de todos.

El director como desarrollador creativo

En plena transformación, los intereses de los distintos actores de la comunidad educativa se cruzan y, en algunos casos, chocan. La posibilidad de que se produzcan conflictos aumenta. Frente a este hecho el director debe participar como negociador y transformar la situación en una instancia de crecimiento institucional.

Por ejemplo, una orden mal dada, maltrato a personas, etc.

¿Puede haber saldos positivos?

No siempre la existencia de un conflicto es negativa. Se puede conseguir un valor agregado en su resolución. Este valor agregado se presenta en dos niveles:

a) Los vínculos entre las personas pueden fortalecerse después de la situación conflictiva bien resuelta.

b) Se pueden encontrar nuevos caminos al problema que se tenía que resolver, ganando algo más con respecto a lo que se tenía antes: una mirada de síntesis que no es la de ninguna de las partes en particular, sino la del conjunto.

Es necesario que el director tenga una concepción positiva del conflicto que le permita desarrollarlo y hasta alentar que aparezca cuando haga falta. Que empiece a convivir con las situaciones conflictivas como algo inherente a la práctica institucional.

Pautas para la negociación

La clave es la habilidad comunicativa y tiene cinco aspectos básicos:

a) Escuchar activamente. Cuando no se escucha, no se pueden interpretar los problemas de la gente.

b) No centrarse en las personas, sino en lo que piensan y dicen, en sus ideas.

c) Crear alternativas, ideas creativas que permitan salir de lo que se creía que era un callejón sin salida.

d) Registrar cómo se han resuelto conflictos en otras circunstancias y otros escenarios. Hay salidas que pueden servir como bases y referencias.

e) No tomar al otro en el conflicto como un amigo ni como un enemigo, sino como alguien con quien se debe resolver un problema que les es común.

Liderar y administrar

La conducción de una escuela debe cumplir funciones de liderazgo y de administración. Ambas se completan y se complementan. Son claves para transitar con éxito un momento de cambio como el que se vive hoy.

En todo proyecto educativo hace falta cumplir tanto roles de liderazgo como aquellos relacionados con la administración. El primero tiene que ver con el cambio, la innovación y por lo tanto el riesgo. El segundo, con la complejidad.

La imaginación, la motivación, el aporte de nuevas ideas son atributos de la función de liderazgo. Pero no llegarán a concretarse sin una cuota de racionalidad y de ordenamiento que la da la visión del administrador.

La conducción de una organización debe asegurarse de contar con las dos capacidades, aunque no necesariamente se encuentren en una sola persona: el director. Pueden distribuirse en el equipo directivo y hasta en el equipo docente.

Promover el liderazgo

Hay elementos que favorecen e incentivan potenciales de liderazgo:

- Un ambiente de creación genera el "darse permiso para", propio de un líder.
 - La caracterización del conflicto como elemento productivo de la organización es un desafío para las posibilidades de creación, de pensamiento y de riesgo.
 - La capacidad de entender distintas culturas, de admitir otras posibilidades, de entender las relatividades con que uno se confronta.
- Los liderazgos son situacionales. No en todos los

momentos de un proceso institucional son funcionales los mismos tipos de liderazgo.

Hay estrategias básicas a realizar en el cumplimiento de la función de liderazgo:

- a) hablar y escuchar, generar conversación;
- b) saber moverse no sólo con su grupo más cercano, sino recorrer toda la estructura institucional (hablar con el maestro, el padre, el portero, los chicos) y
- c) poder proponer estrategias y alternativas frente a las distintas circunstancias de una realidad en cambio constante.

Administrar recursos

Tan importante como incentivar actitudes de liderazgo es ordenar y administrar los recursos que se tienen. Una escuela puede tener excelentes ideas pedagógicas, pero si no sabe aprovechar sus recursos, no podrá llevarlas a la práctica. Lo que hace un buen administrador es lograr la eficiencia, es decir, usar los menores recursos para lograr el máximo de resultados.

El administrador se ocupa de la racionalidad de los procesos, busca orden, planeamiento y control.

Cuando las cosas no cambian por mucho tiempo, una buena administración resuelve los problemas del "día a día". Hoy se habla mucho de liderazgo porque nos encontramos en un momento de cambio en el que es necesario plantear estrategias para atravesar situaciones nuevas y dar lugar a que otros propongan ideas que un buen director sabe escuchar y tomar.

Hacia un liderazgo de servicio

El liderazgo se caracteriza por movilizar y aprovechar la inteligencia que está instalada en una institución. Quien asume esa función, articula, equilibra y cataliza las potencialidades que tiene la gente de su propia organización, al mismo tiempo que aprende del entorno. Esto se llama liderazgo de servicio. Su punto central no es que los demás sirvan al líder, sino que el líder le sirva a la gente. Se trata de una relación significativa entre una función requerida por una comunidad y quien encarna ese rol.

Una mirada detallada a algunas prácticas cotidianas de cada escuela develará gran cantidad de indicios. Estos servirán para evaluar el grado de evolución del establecimiento con respecto a la con-

“*¿Hay momentos de intercambio entre docentes? ¿Con qué periodicidad se dan?*”

trabajo, ¿se trata de grupos permanentes -que funcionan todo el año- o que se reúnen esporádicamente?

- ✓ ¿Aparecen objetivos y metas claros en los equipos que se forman?
- ✓ ¿Pueden armar un plan de ac-

¿Puedo saber si la transformación avanza en la escuela?



creción del Proyecto Educativo Institucional. Veamos, entonces, cuáles son estos indicadores.

Se instaló el trabajo en equipo

Un buen elemento para reconocer procesos de cambio en una escuela tiene que ver con la existencia del trabajo en equipo de manera normal y sostenida, que permita superar el modo tradicional de trabajar aisladamente.

El rol del director es muy importante para favorecer una mejor comunicación entre los docentes. Cuanto más facilite y flexibilice los tiempos y espacios curriculares, mayor será la relación e inte-

Son varios los elementos que se pueden tomar en cuenta para ver si realmente se está produciendo un cambio importante en la escuela.

racción que se logrará. Éstas son algunas preguntas que contribuirán a profundizar sobre estas cuestiones:

- ✓ ¿Hay momentos de intercambio entre docentes?
- ✓ ¿Con qué periodicidad se dan?
- ✓ En caso de formarse equipos de

ción sencillo pero factible de ser concretado?

- ✓ ¿Poseen criterios de evaluación?

Cuanto más autónomos, mejor

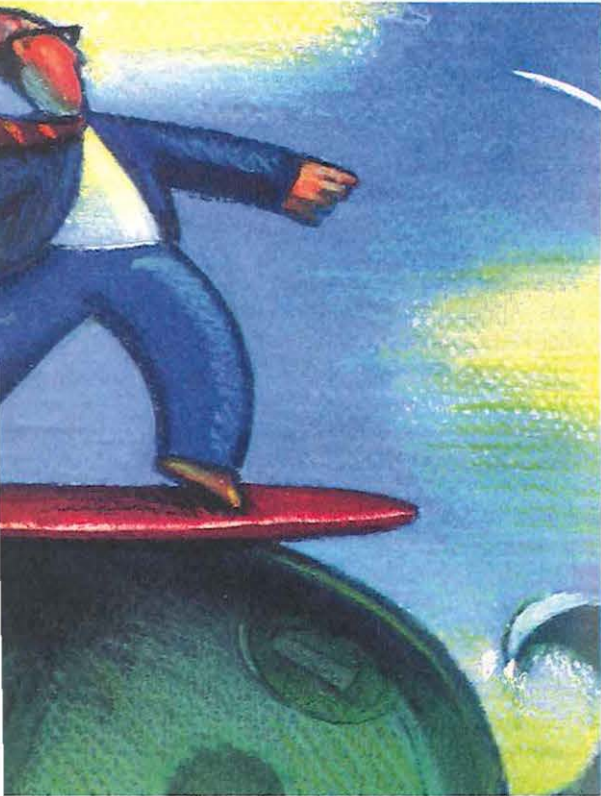
Muchas cosas han cambiado en la educación. Antes era extraño, y hasta chocante, entrar en una aula y ver a los chicos trabajando solos, sin ninguna autoridad (maestro, director) cerca. Ahora, más bien se tiende a que los alumnos participen de diferentes actividades sin la rigidez tradicional. Ya no es necesario que todo un grado esté haciendo lo mismo.

- ✓ ¿Se trabaja en las aulas siempre

en grupo total o hay actividades diversas de manera simultánea?

✓ ¿Forman equipos de trabajo sólo con pares de su mismo grado o hay cruces con alumnos de otros ciclos?

✓ ¿Con qué frecuencia? Éstos son buenos indicadores porque mu-



La transformación educativa se fortalece con el trabajo en equipo, terminando así con el rol del directivo que navega solo contra la corriente.

chas veces se dan agrupamientos para una fecha patria o una clase especial, pero no de manera cotidiana.

✓ Los trabajos, ¿son actividades para un evento especial o están articulados con la propuesta de Contenidos Básicos Comunes (CBC)?

✓ ¿Participan de actividades que tienen que ver con la vida institucional del colegio (mantenimiento del edificio, convivencia, proyectos extracurriculares)?

Cómo es el estilo de gestión

La forma en que el director toma las decisiones habla directamente del estado en el que se encuentra la escuela. Muy distinta es una dirección unilateral, que funciona aislada del cuerpo docente y que no toma en cuenta sus problemáticas y necesidades, de una que consulta y elabora los proyectos de manera conjunta. Por ello, cada vez es más importante el rol de los directores. Y, como consecuencia de esta complejización de su tarea, la necesaria capacitación. También es importante ver el grado de participación que se les da a los alumnos en los proyectos, y cómo y de qué manera lo hace. El acercamiento de los padres y su interés por la escuela, es otro punto interesante para observar y analizar.

Qué se hace con la información

La utilización de datos que están almacenados en el colegio, tales como la asistencia, la repitencia, los resultados de las evaluaciones, el grado de participación en asambleas y en actividades optativas, son vitales para la elaboración de proyectos y para el adecuado seguimiento de lo que pasa en la escuela.

Lo ideal es hacer lo que se llama triangulación, es decir, cruzar la información de los documentos, el registro y algunos datos que tienen los docentes. A partir de aquí, el director podrá tomar acertadas

disponible (censos, notas, operativos de calidad, registro de clase) para tomar decisiones?

✓ ¿Cómo usan los docentes la información?

✓ ¿Qué conflictos recurrentes aparecen?

✓ ¿Circula en forma adecuada la información?

Pero también hay otro tipo de información en la escuela, por ejemplo, la cartelera. Fijarse si está bien ubicada -de manera que todos la puedan leer- o preguntarse si realmente los alumnos tienen espacios de expresión para poner información que les interesa, es mucho más relevante de lo que parece. Si existe algún diario, revista o folleto de producción propia, averiguar cómo circula y quiénes lo manejan.

En el caso de la biblioteca, hay muchas cuestiones interesantes para investigar: ¿qué uso se le da?, ¿cuánto tiempo está abierta?, ¿hay participación de los chicos y de los padres?

La escuela para afuera

Hasta ahora, todos estos indicadores estaban relacionados con la escuela para adentro. Pero... ¿qué sucede si levantamos un poco la vista y miramos hacia afuera? ¿Cuáles son las articulaciones y las relaciones que se mantienen con el entorno (sobre todo con otras instituciones educativas)? Hay que estar alerta, porque de allí provienen nuevas ideas y propuestas: de los institutos de formación docente de la zona, de alguna cooperativa, de empresas e industrias y universidades. Es importante que la escuela no esté aislada, porque de esa manera se perdería el fortalecimiento que estas redes interinstitucionales pueden brindar. Todos los actores de la educación pueden participar. Por ejemplo, el director, reuniéndose con otros colegas; los docentes, concurrendo a otras instituciones e intercambiando experiencias; y los alumnos, haciendo trabajos con chicos de otras escuelas.

“En cuanto el director más facilite y flexibilice los tiempos y espacios curriculares, mayor será la relación e interacción de los educadores.”

decisiones de tipo curricular, como por ejemplo, priorizar una área en la escuela. Por eso se habla de una gestión integral.

✓ ¿Se hace uso de la información

Zona de servicios Zona de servicios Zona de servicios Zona de servicios Zona de servicios Zona de servicios os Zona de servicios Zona de servicios Zona de ser

Revista "Zona Dirección"

Pizzurno 935 - 1er. piso, oficina 128

(1020) Capital Federal

E-Mail: postmaster@zona.mcy.gov.ar

CONCURSOS

■ La *Fundación Navarro Viola* llama a concurso para su **Premio BIANUAL de Educación 1996/1997**, dirigido a educadores directivos de escuelas medias del Gran Buenos Aires gratuitas o que cobren cuotas menores de \$ 80. Se premiará al directivo (director de escuela, director de estudio o cargo equivalente), creador y realizador de un proyecto educativo institucional que demuestre los resultados de implementación de un modelo pedagógico-didáctico que haya logrado organizar el estudio en torno a valores de solidaridad y responsabilidad. El primer premio consiste en \$ 20.000 para el educador elegido por el jurado, y otros \$ 20.000 en partes iguales para las personas que el director premiado haya señalado como su equipo de colaboradores. Los interesados podrán retirar las bases en Av. Quintana 174, (1014) Capital Federal, Tel. (01) 811-7045, fax: 815-4642. La inscripción cierra el 31 de mayo.

■ Hasta el 30 de junio hay plazo para presentar trabajos inéditos que podrán concursar para el **Premio 1997** de la *Academia Nacional de Educación*. En esta oportunidad el tema elegido es **La Educación Técnica en la Cultura del Hombre Contemporáneo**. El primer premio consiste en la suma de \$ 5.000, diploma de honor y la publicación del tra-



bajo premiado. El segundo premio consiste en la suma de \$ 2.000 y diploma. El único requisito es que los participantes residan en el país y que cuenten con una edad menor de 40 años al 31 de diciembre de 1996. También está abierta la convocatoria para el **Premio Domingo Faustino Sarmiento 1997**, sobre **Las Nuevas Formas Culturales y la Cultura de la Escuela**, con idéntico premio, pero sin límite de edad para los interesados. Para mayores informes sobre ambos concursos, comunicarse con el Tel. (01) 806-2818, o dirigirse a Pacheco de Melo 2084, 1er. piso, (1126) Capital Federal, en el horario de 10 a 19, de lunes a viernes.

ENCUENTROS

■ El Centro de Investigaciones y Formación Educativa (CIFE) invita a directivos y docentes a participar del Segundo Encuentro Regio-

nal y Primer Encuentro Provincial de Educación Inicial. Se realizará los días 18 y 19 de abril en la ciudad de Mar del Plata. Los interesados podrán dirigirse a Los Andes 1152 (7600) Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, o al Tel. (023) 783415.

CURSOS

■ El Centro Educativo de Formación Permanente (CEFoP) invita a directivos de instituciones de todo el país a participar de sus cursos a distancia "La observación: un elemento clave para la gestión curricular" y "La planificación didáctica: ¿un complicado rompecabezas o un organizador necesario?". Cada uno de estos cursos consta de tres módulos escritos, un video didáctico y un anexo bibliográfico. Se otorgan becas. Los interesados pueden comunicarse al tel. (01) 412-3612 y al fax (01) 566-3328, de lunes a viernes de 9 a 20 o bien dirigirse a Mercedes 1756, (1407) Capital Federal.

LIBROS RECIBIDOS

■ *El trabajo en equipo del profesorado* (Bonals, Joan). Madrid. Abril 1996. 116 páginas.

■ *La tutoría. Organización y Tareas* (Pere Arnaiz y Sofía Isus). Editorial Grao. Barcelona. Abril 1995. 96 páginas.