

Zona Educativa

Año 2 - N° 14

República Argentina

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

El nuevo secundario

El tercer ciclo de la Educación General Básica, la educación Polimodal y los Trayectos Técnicos Profesionales son los pilares con los que se está transformando la enseñanza

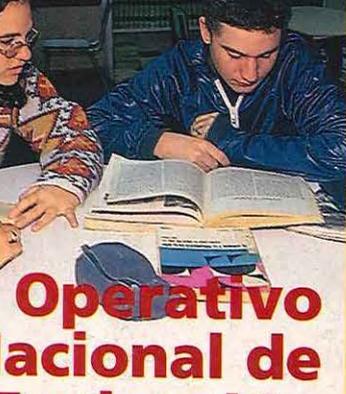
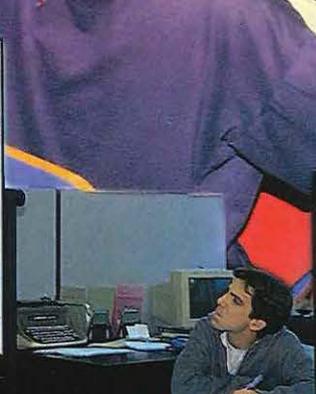
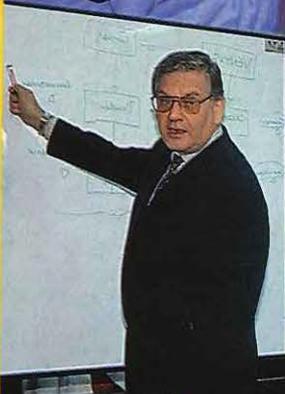
Cómo usar las "Recomendaciones Metodológicas de la Enseñanza"

Operativo Nacional de Evaluación

Resultados del relevamiento que midió la calidad de la educación

El APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Reportaje a Mario Carretero





Entre
1994 y 1996
se **erradicaron**
en la Argentina
1960
escuelas
rancho

Si usted todavía conoce alguna,
infórmelo al Ministerio de Educación de la Nación.
Plan Social Educativo, División Infraestructura, Av. Santa Fe 1548, Capital.

Un secundario para el próximo milenio

En las puertas del fin del siglo la educación estaba pidiendo cambios. Y el tradicional secundario era una de las asignaturas pendientes. Con la puesta en práctica del tercer ciclo de la Educación General Básica, el Nivel Polimodal y los Trayectos Técnicos Profesionales, se transforma la enseñanza media en nuestro país.

El Nivel Polimodal procura garantizar la formación en las competencias fundamentales que todas las personas tienen que tener para poder participar, y más aún, mejorar su calidad de vida en el mundo de mañana. Esas competencias fundamentales asientan y profundizan las competencias básicas que todos los ciudadanos y ciudadanas irán formando a través de la Educación General Básica de nueve años. Se trata de que avancen aún más en el dominio de la palabra pública para argumentar con fundamento todas las veces que deban intervenir en el manejo de la información, conceptos claves del mundo natural, social y artificial; en la comprensión de los fundamentos de los valores que asumimos como Nación, en la resolución de problemas con herramientas adecuadas, en su capacidad de aprendizaje ulterior. Estamos convencidos de que la formación que dará el Nivel Polimodal es la única que puede servir para un mundo de trabajo en permanente cambio. El desarrollo laboral de las personas no depende más de cómo resuelvan una tarea específica correspondiente a un puesto de trabajo, porque esa tarea cambia rápidamente y es necesario que las personas puedan cambiar también.

El sistema educativo argentino supo contar con instituciones que formaban técnicos en radios a lámpara, cuando ya todas las radios que se producían eran a transistores; o perfograboverificadores, cuando ya no se usaban más las tarjetas perforadas y se instalaban las computadoras con teclados de máquinas de escribir. Creemos que esos casos ya no existen, pero todos conocemos algún ejemplo similar.



Se trata de que estas cosas no ocurran más, de que los establecimientos formen gente que pueda operar con los procesos involucrados en el funcionamiento de las radios, sean éstas a pilas, a transistores o a las que toque en el futuro, porque comprenderán la lógica de la electrónica; y con diferentes tipos de computadoras porque comprenderán los procesos informáticos.

Pero además los jóvenes también tendrán que contar con capacidades y destrezas para un primer trabajo, por eso poco a poco se están diseñando Trayectos Técnicos Profesionales para que puedan cursarse junto al Polimodal, complementando la

Formación General de Fundamento y Orientada con la adquisición de habilidades específicas para un primer puesto de trabajo dentro de una amplia familia profesional.

Gestar la nueva educación posobligatoria no es una tarea sencilla, pero es un desafío apasionante y convocante. Porque la nueva educación secundaria no sólo es una enorme oportunidad para los jóvenes, sino también para volver a mirar las economías regionales, transformando estos centros educativos en lugares de conocimiento y reflexión acerca de las necesidades, problemas y las estrategias para superarlos. Docentes, jóvenes y comunidad mancomunados construirán instituciones educativas abiertas y en proceso de innovación permanente que darán segura respuesta a las demandas del presente y del futuro.

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 14

JUNIO DE 1997

REPÚBLICA ARGENTINA

PIZZURNO 935

1ER PISO, OF. 144

(1020) BUENOS AIRES

TEL. 814-5158

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



EGB3 + Polimodal + TTP = el nuevo secundario

¿Qué cambia con el Polimodal? ¿Qué son los Trayectos Técnicos Profesionales?
¿Por qué EGB3 es secundario? Una nueva manera de pensar la enseñanza media.

Página 26

Todo sobre el Operativo Nacional de Evaluación

En este número de **Zona Educativa** se detalla la información sobre el relevamiento realizado en el '96: cómo fue, los resultados, las mejores escuelas y las recomendaciones metodológicas basadas en los datos finales.

Páginas 12, 48, 50 y 60



Concurso

Como todos los años, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación premia al maestro más innovador. A partir de julio comienza la recepción de los trabajos de los postulantes para el *Premio Paulo Freire*. En la página 34 de este número, las bases para participar.

"Ciencia Hoy" en el Polimodal

Mes por medio, los colegios secundarios reciben, con **Zona Educativa**, la revista "Ciencia Hoy". En esta nota se relacionan los artículos aparecidos en la publicación de divulgación científica con los CBC, CBO y CD de la Educación Polimodal.

Página 33



Transformación educativa federal

Cómo organizar los contenidos de Tecnología en el Nivel Inicial en una propuesta del Ministerio de Educación rionegrino. La primera de una serie de notas sobre propuestas educativas de las provincias.

Página 46



Editorial 3

Correo entre lectores 6

Preguntas y respuestas 10

Noticias 12

Educación Inicial
Los chicos con necesidades educativas especiales 14

EGB
El juego es cosa seria 16

EGB3
Cuestión de enfoques 20

Ciencias Sociales:
¿cómo organizar y secuenciar los contenidos? 22

Nota de tapa
El nuevo secundario 26

Ciencia Hoy
"Ciencia Hoy" y los CBC del Polimodal 33

Concurso
Premio al maestro más innovador 34

Reportajes
Gregorio Klimovsky 36

Mario Carretero 39

¿Qué y cómo enseñamos?
Pensar los problemas 42

Propuestas de provincias
Tecnología en Inicial 46

Caja de herramientas
Cómo usar las recomendaciones 48

Operativo Nacional de Evaluación
¿Por qué son las mejores? 50

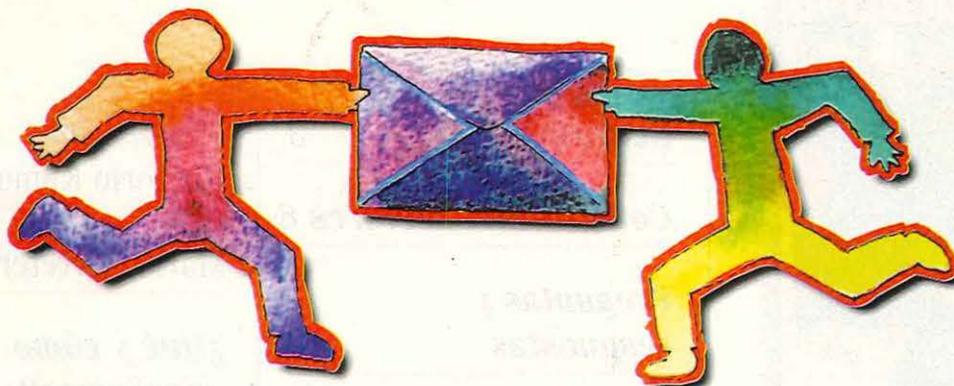
La educación en el mundo
Educación estatal y privada a lo largo del mundo 52

Investigación
El texto en la escuela 55

Libros 58

Zona estadística 60

Zona de servicios 63



La transformación educativa cada vez es más concreta en las escuelas. Se realizan actividades participativas con alumnos, docentes y padres y la escuela se abre cada vez más a la comunidad. Así lo demuestran las experiencias que aquí se relatan. Recuerden que este es un espacio para compartir y conocer cómo viven el cambio las escuelas de todo el país.

Las cartas deben enviarse a

**Revista "Zona Educativa"
Sección Correo entre Lectores
Pizzurno 935 - 1er. piso, oficina 144
(1020) Capital Federal**

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



DE FRENTE AL CAMBIO

A la revista **Zona Educativa**:

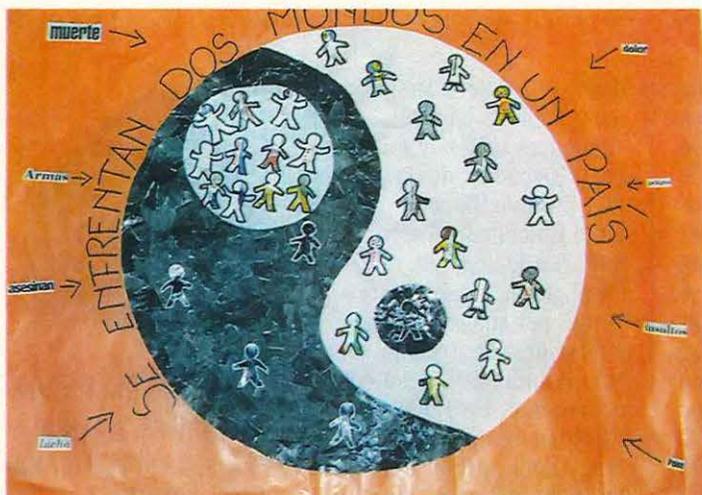
"En toda época, el tiempo de asimilación de los cambios no coincide con el tiempo de producción, ni éste con el cambio de las instituciones y su historia" (Lic. Jorge Fernández, F.L.A.C.S.O.).

Fin de siglo. Fin de milenio. ¿Fin de época? ¿Cambio epocal? ¿Es por ello que la escuela necesitaba un cambio? No exclusivamente. Necesitábamos otro rumbo, el anterior ya no nos satisfacía plenamente, ya no respondía a las exigencias de la época, a las demandas de la sociedad. Pero ...todo cambio es resistido porque desdibuja los límites de la perspectiva. El educador, por un lado, siente que pierde su "saber" y por el otro, pierde fuerza el "poder de su voluntad". Se

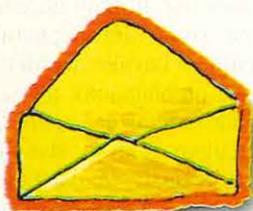
siente abatido, en muchos casos entra en crisis y la asimilación de los cambios se torna difícil. A pesar de ello muchos docentes están siendo verdaderos actores en el disenso, y es de esta clase de docentes que precisa el país, porque no debemos olvidar que "una institución tiene más vida, cuanto más disenso es capaz de contener". Los educadores están cambiando su forma de trabajar, están aprendiendo con otros, están abandonando la cultura del individualismo en la que fueron for-

mados y están empezando a construir desde las diferencias y no contra ellas. El nuevo desafío es "enseñar en situación institucional" para que los saberes interactúen, para que los educandos puedan ser agentes de cambio social y hagan que esta sociedad no se reproduzca con los mismos defectos, sino que revalorice lo mucho de bueno que tiene (...).

**Noemí Abattino de
González Navas
Manuela Pedraza
(2594) Leones
Prov. de Córdoba**



Collage realizado por un grupo de alumnos.



TALLER PARA PENSAR

A los señores de la revista **Zona Educativa:**

La Escuela de Enseñanza Media Nro. 305 de Arteaga, provincia de Santa Fe, cuenta con un tercer año de 33 alumnos y con profesores en su mayoría residentes en la localidad y con dedicación exclusiva en este establecimiento. El eje integrador del currículo de tercer año es Latinoamérica. El trabajo que presentamos es el resultado de una experiencia integradora llevada a cabo en la primera semana de clases del año pasado durante dos jornadas de taller docente-alumnos. (...) Escuchamos canciones latinoamericanas y dialogamos sobre las cuestiones planteadas en sus letras. Los alumnos se agruparon

de a cuatro y elaboraron un collage que expresaba el mensaje recibido. A partir de esta actividad los alumnos plantearon gran variedad de cuestiones que abarcaban toda la problemática latinoamericana. Algunas de ellas fueron: por qué decimos que somos hermanos si hay tanta discriminación, por qué se enfrentan dos mundos en nuestro continente, por qué los indios no tienen los mismos derechos que los blancos, por qué no hay unión entre los países latinoamericanos, por qué hubo gobiernos militares en América latina, por qué es difícil cumplir el sueño americano de la patria grande, por qué los países latinoamericanos tienden a decaer económicamente, por qué los países latinoamericanos están tan atrasados comparados con Norteamérica.

(...) Luego en un taller docente-docente, realizado a contraturno, los profesores seleccionaron problemas para elaborar sus proyectos interdisci-

plinarios o disciplinarios. Los pasos fueron: a) formular hipótesis de trabajo, b) determinar núcleos temáticos, c) seleccionar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

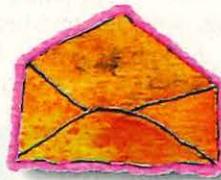
Queremos destacar que los alumnos realizaron el trabajo con gran entusiasmo, en clima de cordialidad, distendidos, pero demostrando mucho interés y ampliamente

motivados, por lo que resultó sumamente rico.

(...) Agradecidas, saludamos muy cordialmente.

Susana D. de Domizi
y profesoras de

tercer año
Escuela de Enseñanza
Media Nro. 305
Sarmiento 288
(2187) Arteaga
Prov. de Santa Fe



ESCUELA PARA LA COMUNIDAD

Sres. directores de **Zona Educativa:**

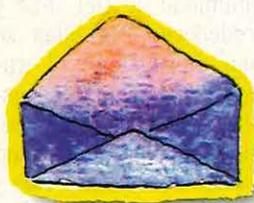
Tengo el agrado de dirigirme a Uds. y por medio de la revista a una gran cantidad de personas para difundir el proyecto "Una radio comunitaria" que pertenece a nuestro establecimiento. Nuestra localidad, Del Valle, está ubicada en la zona centro

oeste de la provincia de Buenos Aires. Es una pequeña comunidad caracterizada por la voluntad progresista de sus habitantes. Ejemplo de ello es (...) el emprendimiento con proyección social que un grupo de docentes y alumnos de la Escuela Media Nro. 3 iniciaron hace dos años: una "Radio para el recreo" que continúa funcionando. A partir de esa experiencia surgió el proyecto "Una radio comunitaria". El 1ro. de junio de 1996 se iniciaron las emisiones regulares hacia la comunidad de Del Valle y alrededores. En ellas se unen diariamente el trabajo de la comunidad escolar: docentes, alumnos, padres, cooperadora, con el auspicio de comercios y empresas locales. Con este proyecto se propuso capacitar a los alumnos, quienes elaboran los programas y los emiten, para organizar y poner en funcionamiento una empresa de servicios, familiarizarse con los problemas de la comunidad y proponer soluciones, desarrollar actitudes participativas y solidarias, informarse, consolidar valores del trabajo, éticos y estéticos.

(...) Quisiera destacar el entusiasmo con el que los alumnos llevan adelante su trabajo, la creatividad constante que someten democráticamente al consenso del grupo para superarse y además la evaluación permanente de su labor por parte del cuerpo de docentes y de diversos sectores de la comunidad, mediante encuestas. Los limitados recursos mate-

riales no impiden el crecimiento de sus capacidades y valores. Ellos entendieron el proyecto como un verdadero desafío de un sueño. Éste ya es realidad, en parte, y el desafío continúa para seguir creciendo.

Elba Nélica Albo
Escuela de Educación
Media Nro. 3
(6660) Del Valle
25 de Mayo
Prov. Buenos Aires
Tel. (0345) 96401



UN POCO DE HISTORIA

Revista **Zona Educativa**: (...) A partir del proyecto "El tango en la escuela" del músico y profesor de música Carlos Erostabe y la profesora Adriana Carlín, en la Escuela Nro. 14 - D.E. 2, de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se realizó la experiencia "De Balvanera a la ciudad, el tango va a la escuela". El objetivo fue introducir a los alumnos en la historia del tango, vivenciando su manera de ser, para encontrar lazos de pertenencia con nuestra historia ciudadana. La tarea realiza-

da constó de dos etapas, teniendo como base para la división la relación con los tangos a trabajar: 1^{ra} etapa: "El organito y el barrio", 2^{da} etapa: "Marionetas". Al comenzar el año, en la primera etapa, se trabajaron interdisciplinariamente los siguientes ejes: a) el organito como primer difusor del tango en los barrios; b) el baile que comenzó siendo una danza para hombres, al compás del organito, para pasar a ser luego de pareja mixta y recibió aceptación social; c) el tranvía como medio de transporte que unía los barrios; d) el barrio. En este caso preciso fue Once-Balvanera, barrio de mucha historia de tango y testigo de grandes exponentes de música: Carlos Gardel, Aníbal Troilo, Enrique Santos Discépolo, entre otros; e) Buenos Aires como punto de unión, sus características, los distintos barrios, las calles de tierra, el empe-

drado. (...) Se trabajaron estos ítems a partir de los siguientes tangos y milongas: "Organito de la tarde", "Mano Blanca", "Jacinto Chiclana", "Vuelvo al Sur". En la segunda etapa se eligió el tango "Marionetas" por sus grandes posibilidades de trabajo en las distintas áreas del conocimiento. En Educación Artística se hicieron títeres, desde primer grado en adelante. A partir del cuento "La llegada", de Humberto Constantini, que hace referencia a la llegada del bandoneón a la Argentina, los alumnos de 7^o grado, en grupos, hicieron una adaptación teatral para ser representada por los títeres. (...) Todos los grados participaron del proyecto, siendo las actividades graduadas y complejizadas de acuerdo con la edad de los chicos.

Adriana Carlín
Escuela Nro. 4 - D.E. 2
Pueyrredón 630 1^{er} piso
(1030) Capital Federal



El Día de la Música se realizó una exposición de todo lo trabajado en el transcurso del año.



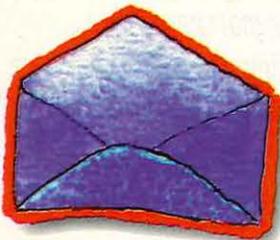
LA TRANSFORMACIÓN LLEGA AL CAMPO

Señores de la revista **Zona Educativa**:

(...) Somos un grupo de docentes que trabaja en una zona rural del departamento de Lavalle, de Mendoza, preocupadas por el estado actual del sistema educativo. Convencidas de la necesidad de cambiar, decidimos organizar el trabajo por área en el primer ciclo. Era un gran desafío para nosotros, pero nos iniciamos en el cambio. Nuestros propósitos eran: mejorar la calidad de los aprendizajes, optimizar los espacios y tiempos y usar el juego como estrategia. Cada docente eligió un área y preparó su taller de lengua, de razonamiento matemático y de conocimientos del ambiente. Allí los alumnos cuentan con material para cada uno de los años de la EGB 1 y se van rotando según su horario, el que pronto comienzan a manejar y respetar. Las áreas especiales también hacen sus aportes a estos talleres. Organizamos actividades correlativas entre los tres talleres, trabajando la expresión, la lectura, el razonamiento, experiencias directas, con biblioteca en el

aula, cuentos, dramatizaciones, construcción del material por parte de los alumnos (...)

Gladys Motos
Escuela Nro. 1-452
"Joaquín Costa"
El Quince
(5533) Depto. de
Lavalle
Prov. de Mendoza



CONOCER NUESTRA TIERRA

Al staff de **Zona Educativa**:

(...) En la nueva escuela los Contenidos Básicos Comunes amplían la mirada acerca de lo que habitualmente se entiende por contenidos curriculares. Los alumnos deben observar, explorar, experimentar, buscar información y comunicar los resultados de su "hacer". Uno de los temas centrales de cuarto grado es la región en la que vivimos. En nuestro establecimiento creemos que debemos estudiarla profundamente, ya que sólo conociendo lo que tenemos, llegaremos a quererlo y a sentirlo nuestro. Para ello decidimos trabajar con toda la familia, para garantizar su mayor protagonismo en la educación de los hijos.



Alumnos y padres trabajaron juntos en el proyecto.

Dentro de las actividades realizadas, formamos tres grupos de padres e hijos, donde cada uno de ellos debía organizar una cartelera de promoción turística de la región. Imaginarían ser una empresa de turismo, pero para "vender" este lugar debían conocerlo muy bien. (...) Un primer grupo debía ubicar geográficamente la región dentro de la provincia, indicar rutas y medios de comunicación que nos unen con localidades vecinas. Otro grupo debía explicar las actividades agrícolas-ganaderas predominantes en la región. Informarían sobre la actividad industrial y el suministro de agua en nuestro pueblo, observando los cambios a través del tiempo. El tercer grupo debía investigar las costumbres de nuestra gente, los lugares y fechas importantes, fiestas locales, música, pintura. (...) Se realizó la exposición. Cada grupo expuso su tema acompañado de rota-

folios, video, fotografías, láminas (...) y presentó una carpeta con todo el material investigado. Después de haberlas leído y observado que el trabajo está muy completo, nos surgió la idea de armar un libro de nuestra región, material

que serviría para estudio en los años próximos (...).

Laura Oliva
Centro Educativo
"Juan Pedro Cabrini"
Santa Fe 1414
(2624) Arias
Prov. de Córdoba
Tel. (0468) 40257

ADEMÁS...

Queremos agradecer las innumerables cartas que llegan mes a mes. La lista es interminable. Entre ellos: Benjamín Stochetti (Comodoro Rivadavia, Prov. de Chubut), Hugo Salgado (Capital Federal), Eliana Bertaina y Jorge Augusto (Oliva, Prov. de Córdoba), Mabel Hernández de Gatica (Carrodilla, Prov. de Mendoza), Verónica Di Stilio (Salto, Prov. de Buenos Aires), Claudia Amusatogui (Córdoba, Prov. de Córdoba), Escuela del Magisterio, Universidad de Nacional de Cuyo, Instituto Hombre Nuevo (Río Cuarto, Prov. de Córdoba), Guillermo Villagrán (Salta, Prov. de Salta), Carlos Visentini (Salta, Prov. de Salta), Rubén Bini (Rosario, Prov. de Santa Fe), Instituto Superior de Educación Técnica Nro. 18 "20 de Junio" (Rosario, Prov. de Santa Fe), Alicia Isa (Pergamino, Prov. de Buenos Aires), Victorica y Asociados (Capital Federal), Sindicato Gráfico Argentino (Capital Federal), Fundación Banco Mayo (Capital Federal), Profesorado para la Enseñanza Superior (La Rioja, Prov. de la Rioja).



Zona Educativa ofrece este espacio para aclarar todo tipo de dudas sobre la marcha de la transformación educativa. En esta oportunidad se contestan, entre otras, preguntas sobre deserción escolar, la implementación de los CBC del Polimodal y sobre escuelas rurales.

Revista "Zona Educativa"
Sección Preguntas y Respuestas
Pizzurno 935 - 1er. piso, oficina 144
(1020) Capital Federal



P: ¿Qué sucede cuando los alumnos abandonan la escuela (por ejemplo durante los años 1996 o 1997) y desean, posteriormente retomar sus estudios? ¿Cómo se insertan nuevamente en el sistema educativo, algunos años después, cuando se ha modificado la estructura del plan de estudios?

María Alicia Rodríguez
La Colina
Prov. de Buenos Aires
María Irma Steeman
Posadas
Prov. de Misiones

R: Ocurre lo mismo que ahora: retoma en el curso que le corresponde. ¿Cuál es la norma que asegura esto? El decreto N° 1276 del Poder Ejecutivo Nacional, con fecha 7 de noviembre de 1996, que retoma lo acordado y plasmado en la resolución N° 41/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación (22-06-95), establece los acuerdos para la aplicación de la nueva estructu-

ra académica y en el punto D) se explicita, especialmente, el sistema de equivalencias de estudio entre el sistema actual y el anterior. A los efectos de la certificación, el primer año de la EGB equivaldrá al primer grado de la escuela primaria y así sucesivamente hasta el quinto año de la secundaria. En todo caso, si es necesario, habrá que trabajar unos meses con el alumno, a los efectos de que se ponga al tanto de los temas que no vio, si los hubiera.

Para ampliar este tema sugerimos consultar **Zona Educativa** N° 7 (contratapa) y N° 10 (página 51).



P: ¿Cómo se van a implementar los contenidos del Polimodal en el Ciclo lectivo 1997?

Claudia Juárez
Balcarce
Prov. de Buenos Aires

R: El año 1997 es de preparación para el Polimodal ¿en qué consiste esa preparación? En el mes de marzo

de este año las escuelas medias de todo el país recibieron el cuadernillo "Propuesta de Trabajo para la inclusión de los CBC del Tercer Ciclo de EGB y del Polimodal en las escuelas medias". Está destinado al trabajo en equipo en torno a la incorporación gradual de los CBC de nivel Polimodal. Cada escuela organizará las actividades de acuerdo con sus posibilidades. Esto quiere decir que dentro de los planes de estudio tradicionales, se puede empezar a enseñar los temas nuevos que parezca conveniente. Simultáneamente, los equipos provinciales avanzan en la elaboración de los diseños curriculares correspondientes a la EGB 3, que empezarán a funcionar en 1998. Posteriormente lo harán con el nivel Polimodal y con los TTP, que completan la oferta del Polimodal.



P: ¿La coordinación por ciclo y área la ejerce uno de los tres docentes del ciclo o se nombra a otro docente? ¿Puede ser el director?
Escuela Nro. 16
"Hipólito Yrigoyen"
Colón
Prov. de Entre Ríos

R: Depende del tamaño de la institución y de opciones institucionales concretas. Las alternativas son variadas y acordes con el tipo de institución, pero son las autoridades educativas de cada provincia quienes lo determinan. En términos pedagógicos, cualquiera de las alternativas es válida, siempre que su sentido esté claro en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).



P: Los maestros y profesores que actualmente están ejerciendo la docencia en los distintos niveles del sistema preguntan si en el proceso de transformación iniciado, se les va a respetar su actual situación de revista en relación con los títulos que cada uno posee.

Prof. Marta Kingsland
y Luis V. Jousse
Termas de Río Hondo
Prov. de Santiago del Estero,
María L. Morales
Bahía Blanca
Prov. de Buenos Aires
y María Virginia Petrella
Olivos
Prov. de Buenos Aires

R: Aunque la transformación educativa encarada en la Argentina exige actualizar los contenidos y las metodologías de enseñanza, ya que en términos generales no se puede seguir haciendo lo mismo que hasta el presente, los títulos que posibilitan el desempeño profesional (maestro de grado, profesor o licenciado) que hasta el presente permiten desempeñarse en los distintos niveles del sistema, continuarán habilitando de la misma manera.

A partir de la puesta en marcha del nuevo sistema de formación docente, aparecerán nuevos títulos específicos. Sin embargo, los antiguos guardarán correspondencia con los nuevos, o sea que seguirán sirviendo. Otra cosa es que tanto los antiguos como los nuevos deberán entrar en la formación docente continua. Es decir, que el docente deberá capacitarse y perfeccionarse como parte de su compromiso profesional.

Por eso es recomendable participar de los circuitos de capacitación: en el marco de la Red de Formación Docente Continua que corresponde a cada uno de los nuevos niveles del sistema educativo. En el futuro, esta inserción permitirá acceder a los niveles de perfeccionamiento requeridos para el desempeño docente, teniendo en cuenta los acuerdos federales que sustentan la transformación educativa.



P: ¿Dónde se puede cursar la carrera de Geografía con modalidad no residente?

Cristina Sinagra
de Garis
Ayacucho
Prov. de Buenos Aires

R: Las actuales carreras que se cursan en los institutos superiores de formación docente son presenciales y en el futuro también lo serán. En el marco de la Ley Federal de Educación que establece un nuevo sistema educativo, los Institutos de Formación Docente iniciarán un proceso de reformulación de sus carreras para su adecuación a las necesidades del sistema, en función de los nuevos Contenidos Básicos Comunes y los diseños curriculares provinciales. Hasta la fecha, los acuerdos federales no consideran una modificación en cuanto a la modalidad presencial para las carreras de formación docente dado que éstas suponen un aspecto práctico que debe ser trabajado en forma presencial. Si se prevén instancias de capacitación y perfeccionamiento a distancia.

Diseños curriculares de la EGB 3

Del 19 al 23 de mayo se realizó en la ciudad de Mar del Plata la V Reunión del Seminario Federal Cooperativo para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles. Este encuentro se centró en la elaboración de propuestas curriculares para la EGB 3 de cada provincia. Los objetivos fueron: intercambiar ideas para la elaboración de los Diseños Curriculares Compatibles, discutir y analizar alternativas compatibles de organización institucional y curricular para cada una de las provincias y la ciudad de Buenos Aires, proponer estrategias curriculares que permitan orientar la elaboración y aplicación de los Diseños Curriculares para la EGB 3, considerando la unidad pedagógica de la EGB, la especificidad del ciclo, la heterogeneidad institucio-

nal, la diversidad de contextos socioculturales y de los alumnos a los que debe atender, promover el intercambio de experiencias entre las provincias y detectar sus necesidades de asistencia técnica.

En la cuarta reunión llevada a cabo en septiembre del año pasado en Villa Giardino, Córdoba, ya se había iniciado la discusión de las alternativas de organización institucional y curricular del tercer ciclo de la EGB. Este encuentro es una continuación del trabajo que equipos técnicos responsables de la transformación curricular de todas las provincias están llevando a cabo desde 1995. Esta quinta reunión convocó a 400 personas aproximadamente que asistieron a conferencias donde se plantearon alternativas para la organización de los Contenidos Básicos Comunes de las

distintas áreas en el tercer ciclo de la EGB. Se realizaron presentaciones sobre: la gestión integral de la EGB, criterios de localización y gestión, análisis comparativo de costos de la EGB 3 por unidad educativa, arquitectura y equipamiento, etc. Los equipos provinciales participaron en paneles para intercambiar experiencias piloto en instituciones y de implementación masiva del tercer ciclo. También se reunieron en comisiones donde se empezaron a producir documentos que expresan definiciones provinciales e interprovinciales sobre criterios y elementos de compatibilización sobre la EGB 3, modalidades de organización curricular-institucional, criterios curriculares de secuenciación y adecuación de contenidos y planes de trabajo hasta fin de año.

El 15 de mayo pasado se presentaron en el Salón Blanco de la Casa de Gobierno los resultados del IV Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa realizado en noviembre de 1996. En este acto estuvieron presentes el presidente de la Nación, Dr. Carlos S. Menem; el presidente de la Cámara de Diputados, Alberto Pierri; el jefe de gabinete de ministros de la Nación, Ing. Jorge Rodríguez; la ministra de Cultura y Educación, Lic. Susana B. Decibe; gobernadores y ministros provinciales, secretarios y subsecretarios de Estado, legisladores y delegaciones de escuelas. El gobierno nacional decidió instituir una distinción especial a las escuelas es-

Competencias deportivas interescolares 1997

El Programa Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación organiza competencias deportivas interescolares para alumnos del tercer ci-

clo de la Educación General Básica y del nivel Polimodal. Participan un millón doscientos mil estudiantes. Las competencias se realizarán a nivel local, zonal, provincial, regional, nacional e internacional. Este año la instancia nacional se realizará en la ciudad de Buenos Aires entre el 5 y 17 de octubre, con las delegaciones de cada provincia. La propuesta deportiva del Programa se organiza según los intereses y posibilidades institucionales y grupales y

las idiosincrasias locales y regionales de toda la Nación y de los países integrantes del Mercosur. Los deportes incluidos son: atletismo, voleibol, handbol, basquetbol, cestoball y fútbol. Los juegos se dividen en categorías masculina y femenina.

Las escuelas interesadas deben dirigirse al Programa Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación: Pacheco de Melo 1826, 2do. piso, (1126) Buenos Aires, telefax (01) 814-2570 / 813-5743.

Becas

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación firmó tres convenios con diversas asociaciones deportivas. Estos acuerdos permitirán entregar becas para el desarrollo físico y espiritual en el ámbito del deporte, a chicos de 5 a 17 años que provienen de familias de escasos recursos. En el mes de mayo en el Salón Blanco del Palacio Pizzurro, la ministra de Educación, Lic. Susana B. Decibe,

Resultados del Operativo Nacional de Evaluación



De izquierda a derecha: Eduardo Duhalde, Carlos S. Menem, Susana B. Decibe y Graciela Giannettasio entregan la distinción a una maestra.

tatales que en cada provincia en el orden nacional alcanzan los mejores resultados. En esta ocasión, la Escuela de Enseñanza General Básica Nro. 17 "Ignacio

Gorriti" de Berisso, provincia de Buenos Aires, y la Escuela Normal Superior Villa Elisa de Colón, Entre Ríos, mostraron el más alto rendimiento entre

las 2.000 escuelas primarias y 1.900 de nivel medio que se evaluaron. Se destacó el alto porcentaje de escuelas rurales que obtuvieron entre 80 y

100 puntos. El 20% de las escuelas del Plan Social Educativo obtuvo promedios superiores a la media nacional. También se observó que la diferencia entre escuelas estatales y privadas se debe entre otras causas a la mayor homogeneidad en la población escolar que las últimas tienen en relación con las primeras.

Desde el Primer Operativo Nacional de Evaluación en 1993, año a año se ha registrado una tendencia positiva en el mejoramiento, con leves fluctuaciones. Por ejemplo, la provincia de Jujuy que tenía muchas dificultades y en 1993 obtuvo 37 puntos, este año mostró una tendencia positiva, consiguiendo un resultado de 47, 34 (matemática de 5to. año).

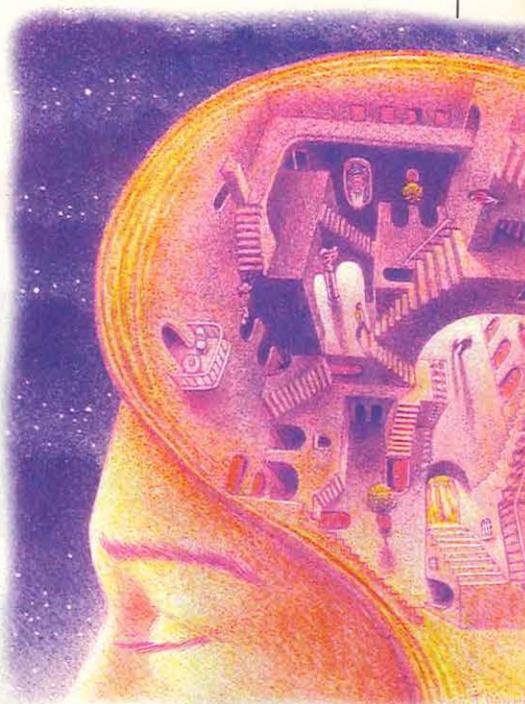
deportivas

presidió un acto durante el cual se establecieron los convenios de cooperación mutua en el ámbito deportivo, con la Federación Argentina de Ajedrez, Promociones Deportivas Vecchio y el Centro Regional de Desarrollo de la Federación Internacional de Atletismo Amateur, para ayudar a los profesores de educación física y para la práctica en las escuelas deportivas de básquet y otras actividades, mediante becas.



La ministra de Educación, Lic. Susana B. Decibe, y el Prof. Juan Alberto Scarfín firman el convenio.

Los chicos con necesidades educativas especiales



La problemática en torno a las dificultades de aprendizaje fue durante muchos años un tema médico que tuvo como primera respuesta la exclusión de los niños con esas características y planteó interrogantes y controversias. La transformación educativa, que tiene como base una pedagogía más moderna e incluye la obligatoriedad del Nivel Inicial, apunta a hacer desde allí una escuela para todos, capaz de incluir las diversidades en pos de un proyecto escolar sin chicos excluidos o marginados.

El tema de las dificultades de aprendizaje es un punto muy discutido y controvertido. En primer lugar porque cuando se habla de estas cuestiones resulta complejo saber de qué se está hablando. Y, además, porque cuanto más pequeños son los niños, es mucho más complicado entender en qué consisten y hasta dónde esas dificultades determinarán el futuro aprendizaje. Cabe consignar que hasta la puesta en vigencia de un nuevo concepto pedagógico y escolar, cuando se hablaba de dificultades de aprendizaje se aludía a algún tipo de deficiencia que en general, y a partir de un criterio médico, señalaba a los chicos que tenían dificultades motoras, auditivas, visuales o de otras características, en mayor o menor grado.

En algunos casos el niño no llegaba a la escuela con el correspondiente diagnóstico, pero era la institución la que detectaba la deficiencia, sobre todo si ésta no era grave. A través del trabajo con los chicos se podía marcar algún problema leve de visión o audición y también algunos trastornos de conducta o de motricidad. Esta situación quedaba evidenciada más claramente en el aula que en la casa, cuando los chicos salían de un ámbito muy protegido como es la familia e ingresaban a la escuela. Lo que sucedía al adoptar esta postura -donde se evaluaba una discapacidad teniendo en cuenta sólo el criterio médico-, es que quedaban afuera otro tipo de dificultades que con el correr del tiempo comenzaron a ser cada vez más evidentes, como los trastornos de aprendizaje que no

estaban asociados con cuadros clínicos claros.

Estas dificultades podían notarse en niños que no aprendieran o les costara aprender y donde no hubiera un componente claro que diera la posibilidad de asociarlo con una cuestión de deficiencia, sino que se trataba de problemas complejos que, al no poder compensarse con un trabajo adecuado, se iban ampliando y haciéndose cada vez más difíciles de resolver.

El alerta en la escuela

Los ejemplos más claros de esta dificultad se manifiestan a la hora del aprendizaje de la lecto-escritura en la primaria. Los niños que tienen pocas posibilidades de acceder a medios escritos, llegan a primer grado o



al primer ciclo de la EGB en estas condiciones, con un largo camino por recorrer hasta poder resolver la situación. Ahora, el Nivel Inicial como etapa obligatoria puede ser un espacio compensador.

El problema central no es si en la escuela primaria empiezan o no a leer y escribir, sino si pueden comenzar a entender las funciones sociales de la lectura y la escritura que

sus pares de Nivel Inicial ya han comenzado y que en muchos casos han reforzado en la casa.

La importancia del Nivel Inicial

Como respuesta a estos problemas, el Nivel Inicial está tomando pautas en relación con la diversidad, y de alguna manera lo que se está haciendo es clarificar este campo en dos sentidos:

◆ Se acepta y entiende que la diversidad es patrimonio de lo humano, tomando lo diverso como una riqueza y no como un problema, por lo que aquélla deja de ser una especie de patología a atender para ser parte de una riqueza recuperable.

◆ Se conservan las distintas identidades, se les da su lugar y las posibilidades para que se desarrollen y sea posible convivir con ellas y, lo que es más importante, se ve cómo generar una cultura de convivencia con la diferencia.

Todas estas medidas que están vinculadas íntimamente con la educación para la diversidad, tienen además sus fundamentos en derechos huma-

nos, en una política de rescate de lo que son las diferencias culturales, étnicas, religiosas e individuales y tienen como corolario una educación equitativa para todos, donde los resultados de los aprendizajes sean equivalentes para cada uno de los alumnos.

“Hacer una educación equitativa para todos, donde los resultados de los aprendizajes sean equivalentes para cada uno de los alumnos.”

necesidades educativas especiales- se traten a partir de un currículo común, en el marco de una escuela que sea para todos y en donde todas estas diferencias se trabajen a través de adaptaciones progresivas fundamentadas en las características peculiares de los alumnos que tienen esas necesida-

des educativas especiales.

La de los chicos autistas -o para mejor especificarlo, la de los niños con patologías psicóticas graves y leves- se trata de una problemática muy delicada y con diferentes manifestaciones, pero esta dificultad también está siendo analizada.

Finalmente, es importante reconocer que para que el servicio educativo llegue a todos, siempre existirá un grupo de niños con necesidades educativas especiales que requieren un trabajo altamente especializado, diferente al que se realiza en la escolaridad común. ♦

La integración de la educación especial

Para que la transformación educativa logre sus objetivos tenemos que aceptar que todos estos cambios son parte de una transformación y que ésta se va dando mientras funciona paralelamente la educación común y la educación especial. Ambos procesos tienen que ir gradualmente convergiendo hasta formar uno, donde todos los modos de la diversidad -incluido el de las

LA INTEGRACIÓN DE TODOS LOS CHICOS DESDE EL NIVEL INICIAL

Antes	Ahora
Se discriminaba por diferencia de idioma.	En el Consejo Federal de Cultura y Educación se establecieron políticas de necesidades educativas especiales, para eliminar todo tipo de discriminación.
Se discriminaba por problemas de adaptación.	Se prioriza dar calificación pedagógica a los docentes para hacer posible que se cumpla un currículo común a todos los chicos.
Se discriminaba por problemas de acceso a la cultura escolar.	La escuela común colabora en la atención a los chicos con necesidades educativas especiales, dejando de ser un tema de la escuela especial para ser un problema de la escuela, un problema de todos.
Se discriminaba por calificaciones físicas.	Se integran los currículos especiales para niños hipoacúsicos, no videntes, etc. ya que se plantean objetivos comunes.

El juego es cosa seria



Desde tiempos de la Grecia clásica, no se concibe una educación integral sin la inclusión de la Educación Física. Los juegos, el deporte y la gimnasia son reconocidos unánimemente como pilares del desarrollo físico, social, de relación y expresión de todo individuo.

“El acento puesto en los contenidos no está relegando a segundo plano la práctica concreta sino que incluye una reflexión consciente sobre ese hacer.”

mos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), pero a partir de las posibilidades que puede brindar desde su particular oferta educativa, sin estar obligada a realizar un deporte determinado. De este modo se está contemplando no sólo el hecho de que una escuela pueda contar o no con la infraestructura necesaria para tal o cual deporte, sino

además que el interés que éste genera varía considerablemente a lo largo de todo el país.

Física sí; pero sobre todo, educación

Una propuesta de este tipo, con el acento puesto en los contenidos, no está relegando a segundo plano el

El comportamiento solidario, el trabajo individual y en equipo, el cuidado del cuerpo y la salud, la inteligencia táctica y operatoria, el esparcimiento y el cuidado de la naturaleza son algunos de los contenidos que entran en el área de interés de la Educación Física en los Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica. En una disciplina que suele considerarse eminentemente instrumental, aparece la posibilidad de formular contenidos conceptuales. Es posible, y de hecho necesario, dejar de lado la lógica del “mero hacer” para analizar detenidamente cómo desde esa práctica concreta -innegable en la Educación Física-, puede establecerse un capital conceptual, procedi-

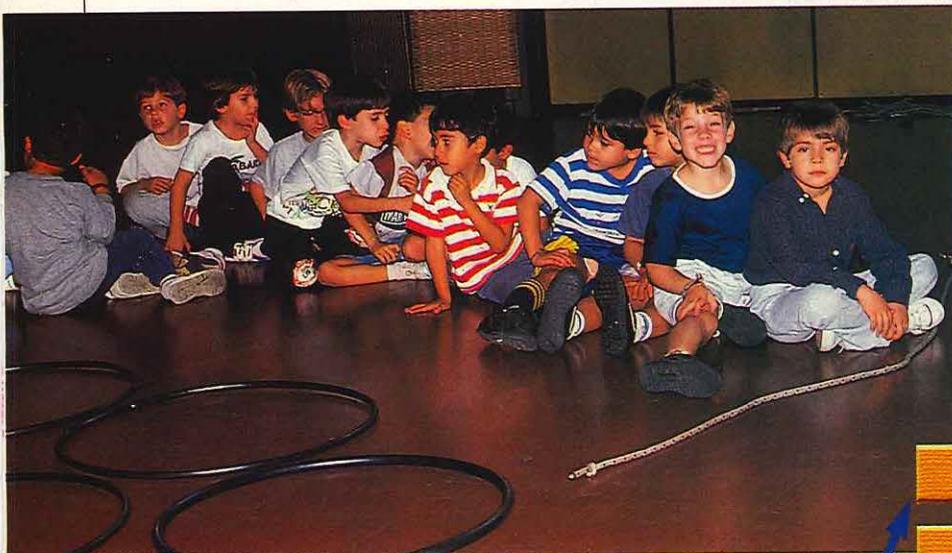
mental y actitudinal.

Si se analizan los bloques de los CBC de Educación Física, se verá que no se especifica ningún juego o deporte en particular, sino que aparecen aquellos contenidos que pueden ser trabajados desde cualquiera de ellos. De este modo se hace posible que dentro del complicado panorama que ofrece un país de realidades tan diversas como el nuestro, se puedan establecer contenidos comunes, viables para cada una de ellas. Esto es así porque cada escuela, de cada provincia, debe estar en condiciones de trabajar con los mis-

mos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), pero a partir de las posibilidades que puede brindar desde su particular oferta educativa, sin estar obligada a realizar un deporte determinado. De este modo se está contemplando no sólo el hecho de que una escuela pueda contar o no con la infraestructura necesaria para tal o cual deporte, sino además que el interés que éste genera varía considerablemente a lo largo de todo el país.

¿Juego sí, juego no?

Un ejemplo interesante en relación con el tratamiento que debe hacerse en una actividad para que evidencie sus contenidos educativos, es establecer reglas en los juegos. El ámbito de la Educación Física brinda en este sentido un contexto adecuado



desarrollo de las prácticas corporales concretas, sino que desde la misma práctica incluye una reflexión consciente sobre ese hacer.

Que los chicos no sólo hagan, sino que además procesen la información que reciben en ese hacer, redundando en una autonomía corporal, en la formación de criterios propios para que una vez concluida su educación estén en condiciones de realizar correctamente actividades físicas sin la necesidad de una guía externa.

Vale decir que rescatar los valores educativos del juego, gimnasia o deporte es tarea del educador. Al momento de llevar a cabo un juego, por ejemplo, será preciso que el docente se pregunte qué tratamiento de la actividad se debe hacer para que éste muestre sus verdaderos valores educativos. En un contexto tradicional, si se quiere, donde las

prácticas son las mismas (juegos, deportes, gimnasia, vida en la naturaleza, natación) lo novedoso del planteo es el tratamiento pedagógico



que de ellas se hace. No se confía ciegamente en el valor educativo que tengan esas actividades en sí mismas, sino que toma total preponderancia la posición que el docente tenga acerca de

los contenidos en que éstas se fundamentan.

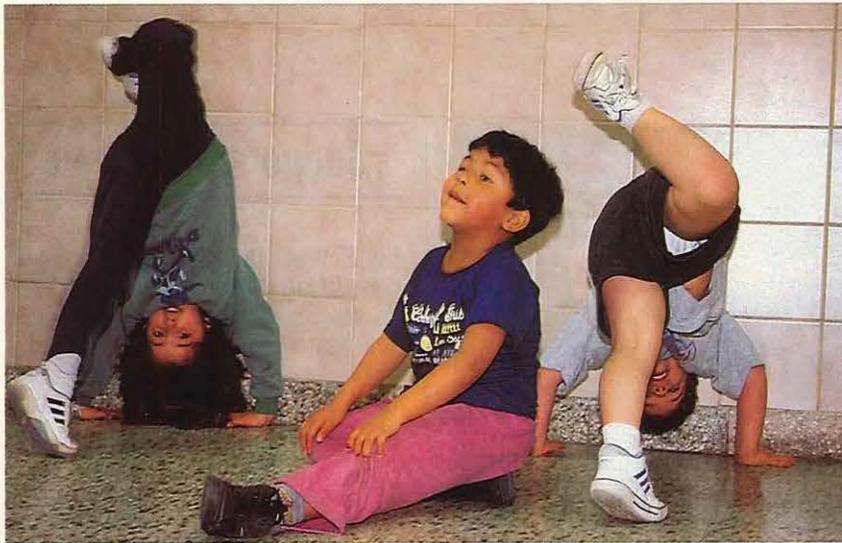
Concluimos entonces en que cada actividad está integrada por procedimientos específicos y generales, pero además por actitudes y conceptos. Los juegos y los deportes admiten naturalmente una fuerte referencia al mundo de los valores y las actitudes y esta concordancia es la que el docente debe saber aprovechar.

La reflexión sobre la práctica corporal y motriz constituye el procedimiento principal en la enseñanza de la Educación Física.

“El docente al llevar a cabo un juego deberá preguntarse qué tratamiento hará de la actividad para que ésta muestre sus verdaderos valores educativos.”

para que el estudiante desarrolle una comprensión crítica en relación con el marco ético y solidario en el que desarrollará su actividad. El juego, en este sentido, ofrece un contexto ideal. De hecho, el juego se distingue del deporte, en que el primero permite un acuerdo entre las partes acerca de las reglas que lo regirán, mientras que el deporte propiamente dicho requiere la aplicación de un aparato normativo que responde a un reglamento inapelable.

Resulta obvio que a una edad temprana sería impensable someter al niño a reglas demasiado estrictas que coartaran su creatividad y espontaneidad. Por ejemplo, imaginemos que a un grupo de estudiantes de nueve o diez años se le impusieran el centenar de reglas que fijan algunos deportes y veremos que resultaría imposible llevarlo a cabo: la duración reglamentaria puede ser excesiva, la norma resultar incomprensible o el niño ser incapaz de retenerlas en su totalidad.



El espíritu de la regla

Para aprovechar el juego infantil y los valores educativos que ofrece, debe estar presentado de manera muy sencilla, enunciando las reglas principales que lo caracterizan y dejando que durante el desarrollo mismo de la actividad aparezcan problemas que exijan solución mediante la adición o modificación de reglas que podrán ser propuestas por los mismos alumnos y alumnas, o por el docente, según la situación particular lo requiera.

Por otro lado, la aceptación irreflexiva de un conjunto de normas le quita al estudiante la posibilidad de acordarlas, de construir su propio aparato normativo, confeccionado desde su propia intención de jugar de un modo más placentero y ordenado. Lógicamente, el resultado de esta reflexión acerca de su propio juego estará fundado en las propias habilidades y limitaciones del grupo de acuerdo con su edad, y redundará en una comprensión de la necesidad de la regla y su consecuente aceptación crítica.

Por estos motivos hasta el segundo ciclo de la EGB se habla de juegos deportivos más que de deportes, lo que permite este desarrollo de reglas móviles. En el tercer ciclo ya es posible pensar que la estructura deportiva de reglas fijas, institucionalizadas, puede ser absorbida. Esto tiene su correlato en la realidad innegable de que en el último ciclo de la EGB

los estudiantes están más cerca de la vida cotidiana del mundo adulto, con sus reglas establecidas y su régimen de premios y castigos.

Las actividades corporales sean lúdicas, gimnásticas deportivas o en la naturaleza ofrecen la valiosa oportu-

nidad de establecer el diálogo, la reflexión y el debate debido a su carácter práctico y de relación. La Educación Física ofrece un marco desde el cual abordar temas como el compromiso, la responsabilidad, la importancia del rol asignado a cada uno en las distintas actividades, el respeto mutuo y la aceptación crítica de la necesidad de un orden y una organización. ♦

Algunos conceptos de la nota fueron elaborados con el asesoramiento de Ricardo Crisorio, coordinador del área de Educación Física del Programa de Transformación Curricular de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

DICCIONARIO

Juegos funcionales: son aquellos que tratan de ejercitar esquemas de acción o habilidades.

Juegos de rol: la identificación con el ídolo constituye un juego de representación en sí mismo, que puede ser llevado a cabo aún en el marco de otro juego. Dentro de un partido de fútbol, por ejemplo, el chico puede estar jugando a "ser Maradona". Se debe tener en cuenta el conflicto que pudiera surgir entre la función que le está asignada y su propia representación. (Interferencias entre roles y funciones.)

Juegos deportivos: con la emoción del deporte, con su espíritu de compañerismo y competencia pueden llevarse a cabo juegos, que con reglas más flexibles y de fácil acceso, responden mejor a las necesidades de los chicos según su edad.

Deportes: para ser propiamente un deporte deberá ajustarse a la regla institucionalizada. El estudiante

deberá estar en edad de retener la totalidad de las normas que estipule el reglamento de dicho deporte.

Gimnasia: es el trabajo sistemático e intencionado, ya sea para lograr un mejor rendimiento, mejorar la salud o recuperarse de una lesión. Trabaja cuestiones que aparecen aplicadas al deporte y que deben ser trabajadas fuera de él. Persigue que el alumno comprenda los movimientos, de tal manera que tenga autonomía para evaluar cuándo están bien realizados y cuándo no.

Natación: el dominio de un medio diferente al habitual confiere un mayor grado de libertad. Es sabido que es un ejercicio muy completo y que no todas las escuelas cuentan con la infraestructura necesaria.

Vida al aire libre: las actividades deben buscar que el alumno aprenda a apreciar y disfrutar de la naturaleza como condición fundamental para interesarlo en su cuidado.



**Acérquese, pregunte y observe
en las escuelas de su región.
Anímese a cambiar usted también.**



**LAS ESCUELAS
QUE YA CAMBIARON
MUESTRAN QUE ES POSIBLE**

Cuestión de enfoques

Mucho se ha dicho acerca de la crisis de valores que afecta a la sociedad, especialmente a púberes y adolescentes, pero se han planteado muy pocas estrategias sólidas para enfrentarla. Una de ellas es la incorporación de los Contenidos Básicos Comunes de Formación Ética y Ciudadana en el tercer ciclo de la EGB.

Proponer una educación ética no debe significar en modo alguno dar a conocer una lista de reglas establecidas que deben ser adoptadas en forma irreflexiva y unánime. Pero tampoco se puede limitar a la consideración de las opiniones o preferencias personales, en un "todo vale" en el que ninguna autoridad queda en pie. Según los llamados "pensadores posmodernos" vivimos en una época signada por el relativismo moral, en la que no hay de dónde derivar pautas o normas, más que de los propios gustos. Entonces, es necesario encontrar un modelo que no caiga en el dogmatismo

(propio de las dictaduras) que pretende que existe una única verdad sobre la que no es lícito hacerse planteos; ni en el escepticismo moral que considera que todo se reduce a una cuestión de preferencias personales. Este modelo de educación ética y ciudadana, esta *tercera alternativa*, deberá ubicarse lejos de los extremos. Sin pretender una repetición de cuestiones no comprendidas intenta que los alumnos, según sus posibilidades, sean capaces de analizar conceptos morales, de construir razonamientos y de formular juicios de valor fundamentados. Para no convertirse en mera destreza para un juego formal, el desarrollo

de aptitudes en el área argumentativa y de discusión deberá complementarse con una aproximación a las doctrinas morales más sobresalientes de todos los tiempos: los clásicos griegos, las nociones éticas del judaísmo y del cristianismo, las filosofías morales modernas y contemporáneas. Y, obviamente, le estará reservado un lugar destacado a la exposición y análisis de los grandes temas sociales de la actualidad, como son los referidos al cuidado del medio ambiente, el problema de la discriminación, las controversias que proponen los recientes avances tecnológicos, la organización política de las sociedades, etc.

Una formación tal, estará fundada en el respeto mutuo y el pluralismo, en la autonomía de las personas y la consideración racional de los problemas, y en aquellos valores que se encuentran en la base de las declaraciones de los derechos humanos y en el texto de la Constitución Nacional.

Coordinación y contenido

Un modelo de estas características no puede limitarse a una asignatura o curso específico sin coordinación alguna con otras áreas. Pero tampoco puede diluirse como *contenidos*

Educación Moral y Educación Cívica tradicional	Formación Ética y Ciudadana
- Currículum implícito y oculto.	- Currículum explícito.
- Inculcación de valores.	- Actividad crítica y comprometida con los valores.
- Enfoque jurídico.	- Enfoque ético-filosófico y jurídico.
- Conocimiento del contenido de las normas.	- Comprensión de los fundamentos de las normas.
- Contenidos conceptuales.	- Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Tratamiento técnico de los problemas.	- Tratamiento práctico de los problemas.
- Tratamiento disciplinar aislado.	- Tratamiento disciplinar integrado y transversal.

transversales sin un espacio propio de estudio y discusión, y menos aún ser sólo parte de una difusa labor de orientación.

La educación ética y ciudadana, circunscripta a los límites de un curso determinado, perdería la necesaria injerencia en situaciones propias de la vida escolar, ya sea para considerar cuestiones relativas a

contenidos de otras áreas, para analizar, discutir y participar en la solución de problemáticas concretas de la vida escolar y ciudadana. Considerada únicamente a modo de contenido transversal perdería el bagaje de conocimientos específicos que le pertenecen: análisis conceptual, desarrollo histórico y contenidos de las teorías éticas, políticas y jurídicas fundamentales.

Será necesario, entonces, una coordinación y un alcance que hagan de la formación ética y ciudadana una actividad vinculada, no sólo con la totalidad de las asignaturas del currículo, sino también con el proceder ético de la institución desde la que se imparte. Pero no se reducirá a ello: además requiere un espacio concreto para el tratamiento de los contenidos que le son propios.

Cómo se instrumenta

Desarrollar una formación ética y ciudadana en los términos mencionados exigirá proponer, a la vez, un adecuado diseño curricular del tercer ciclo de EGB3.

Como sabemos, el tercer ciclo es el heredero del séptimo grado de la escuela primaria y de los dos primeros años de la escuela secundaria. En sépti-

mo grado prevalece una organización de contenidos dispuestos en grandes áreas. Por su parte, la enseñanza durante los primeros años de la escuela secundaria está organizada en un esquema de doce o quince asignaturas por año que obliga a los alumnos a escuchar a una docena de profesores, y a los docentes a dar clases a cientos de alumnos.

Dentro del marco que imponen los capítulos en los que se agrupan los Contenidos Básicos Comunes, que no sólo definen las grandes áreas de la enseñanza sino que guían además la publicación de los nuevos libros de texto, podemos encontrar las bases para un diseño curricular apropiado. Tomando en cuenta que durante los dos primeros ciclos de la EGB los alumnos han trabajado a través de grandes áreas, resulta viable la profundización de los contenidos a través de un trabajo con mayor presencia disciplinar. Esto no significa que cada una de las disciplinas se trate de forma aislada de las demás. Es de esperar, por el contrario, que los docentes de dos o más asignaturas se planteen el tratamiento complementario de temas e implementen una efectiva coordinación interdisciplinaria.

Si bien cada disciplina tiene sus propios contenidos conceptuales, permiten y requieren un tratamiento coordinado. Éstas deben ser la ocasión, el espacio, para desarrollar capacidades comunes a todas, tales como la de seleccionar información, comprender en forma crítica conceptos y teorías, expresarse correctamente en forma escrita y oral, tener habilidad y disposición para trabajar en grupos, etc.

Como resultado de una educación moral planteada en estos términos, el estudiante habrá obtenido herramientas que le permitan transformarse en un ciudadano comprometido con una cantidad de valores básicos, producto de su propia facultad de examinar y de evaluar los criterios propios y universales. ♦

Ciencias Sociales: ¿cómo organizar y secuenciar los contenidos?

La organización y secuenciación de los contenidos en Ciencias Sociales para el tercer ciclo de la EGB debe contemplar cuestiones centrales para su desarrollo y práctica. ¿De qué manera se pueden aprovechar mejor los contenidos incorporados en los ciclos anteriores? ¿Cómo hacer para que el paso de un ciclo a otro no constituya un corte brusco para los alumnos? ¿Cómo ampliar la propuesta de las materias sin superponer los discursos?

La organización de los contenidos curriculares en Ciencias Sociales en el tercer ciclo de la EGB hace que surjan algunas cuestiones o planteos centrales: el primero sería cómo lograr una coherencia y articulación entre los contenidos del segundo ciclo y el tercero, y que esto sirva de base al alumno para desarrollarse mejor en el polimodal. Y en segundo lugar, cómo evitar la deserción escolar sin por esto empobrecer la propuesta y bajar el nivel de la enseñanza. A partir del desarrollo de estas cuestiones importantes, se presentan alternativas de selección y secuenciación de contenidos.



Ciencias Sociales no son sólo historia y geografía

Antes de plantear una organización curricular es necesario definir el alcance que hoy en día tienen las Ciencias Sociales. Antiguamente se pensaba que solamente la geografía y la historia podían ser enseñadas en la escuela. El resto de las disciplinas eran tratadas lateralmente si tenían alguna relación con estas áreas, pero no atendidas especialmente. Teniendo en cuenta que todas las actividades humanas son posibles de ser analizadas a través de una ciencia social es obvio que la geografía y la historia son sólo una mínima parte de lo que el área de sociales ofrece. La sociología, la economía, la antropología y la ciencia política, son algunas otras de las que constituyen un campo vastísimo como es, hoy en día, el de las ciencias sociales.

Organización curricular

Como Ciencias Sociales es un área donde se integran varias disciplinas, aparece como opción para el tercer ciclo una organización curricular en la que se tome como eje una disciplina (por ejemplo, historia o geografía) con una cualidad básica e imprescindible: la posibilidad de establecer diálogos fructíferos o cruzamientos con las otras ciencias sociales. Esta forma de organización curricular im-

plica que habrá un año en donde, seguramente, predominará en la propuesta la historia, la geografía u otra ciencia social, según el diseño curricular que arme cada provincia. Pero, aunque el discurso dominante sea el de la historia o el de la geografía, esto no determina

que los discursos de las demás disciplinas estén totalmente ausentes. La disciplina dominante será la que organice y vaya armando un discurso escolar, apostando a que los alumnos desarrollen los contenidos aproximándose al modo de pensar y razonar de los especialistas, por ejemplo: el historiador o el geógrafo o también el sociólogo o el economista. Para lograr que el alumno pueda explicar por qué las

cosas cambian o perduran, por qué la configuración del espacio es como es, o cómo inciden las variables naturales y sociales, es necesario desarrollar una propuesta sistemática a lo largo de todo el ciclo, que privilegie un trabajo profundo y riguroso de los conocimientos más que su extensión. Por otra parte, la multiplicidad de disciplinas que existen en ciencias sociales, a diferencia de lo que ocurre en el campo de la matemática (la enseñanza se remite únicamente al saber matemático) o de la lengua (se remite sólo al saber lingüístico), obliga a que no se tenga un campo de referencia único. Por eso es importan-

“En la organización curricular aparece como básica la posibilidad de establecer cruzamientos con otras disciplinas.”

te hacer una selección, pues todas las disciplinas tienen legitimidad para aportar en relación a un modo de pensar que es relevante en la formación del alumno y, específicamente, en los tres últimos años de la EGB.

Es importante observar globalmente

los aprendizajes posibles de la EGB3, recuperando los aprendizajes y las explicaciones que los chicos formulan en los ciclos precedentes. Las ciencias sociales del primero y segundo ciclos pueden pensarse básicamente como pequeñas grageas con las que los chicos van cargando sus mochilas en la escuela. Pero en el tercer ciclo existe una enorme potencialidad para que los alumnos comiencen a conceptualizar los conocimientos incorporados en las dos primeras etapas de la EGB, por ejemplo: la formación del mercado mundial, el crecimiento de la población, la variable tecnológica, etc.

En este sentido, cada disciplina aporta conocimientos y un discurso que le es propio y que podría desaprovecharse si se toman sólo algunos conceptos aislados de cada una, sin lograr apropiarse de sus modos de pensar.

Un ejemplo de esto es la construcción del concepto de cambio (las cosas cambian porque el tiempo pasa, los hombres fueron evolucionando y pensaron), que debería trabajarse en el tercer ciclo apuntando a sus múltiples causas. ¿Qué ayudaría a que los chicos comenzaran a desarrollar razonamientos causales que impliquen comprender mejor el cambio? Un trabajo en profundidad con los conocimientos históricos, no entendiendo esto como mera sucesión de hechos sino como interrelación de procesos que se estudian desde diferentes disciplinas.

“Es importante evitar que en los textos escolares haya varias unidades de cada disciplina, pues esto hace difícil captar una lógica de conjunto.”

Crecimiento de las disciplinas e interdisciplina

Los científicos sociales confiaron en que algún día todas las ciencias sociales se iban a unir en un saber único que daría origen a "La Ciencia Social". Algo de esto está ocurriendo, pero de manera distinta a como se lo imaginó. Las disciplinas (historia, geografía, economía, ciencia política, etc.) siguieron perdurando y en la actualidad, más que a una fusión, asistimos a un espectacular crecimiento y estallido de las disciplinas. Sin embargo, esto no significa un encerramiento y que entre ellas no haya contacto. Más bien, todo lo contrario. La necesidad de la humanidad de aplicar el conocimiento científico a la resolución de problemas ha llevado a una espectacular interrelación entre las disciplinas, sobre todo si provienen del mismo campo temático.

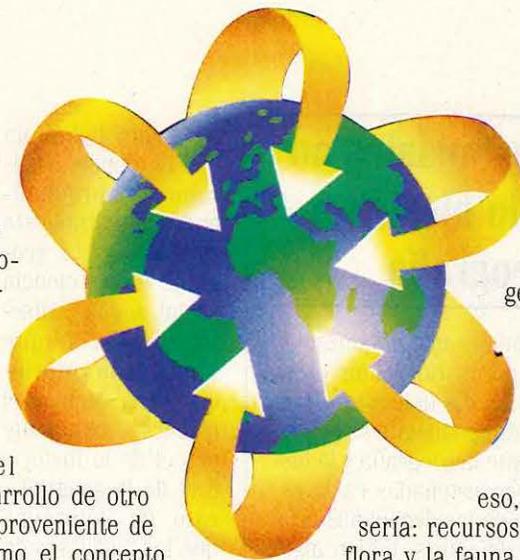
Si se busca recuperar la especificidad de la escuela como lugar de mediación entre el saber elaborado y el saber cotidiano, parece prudente tomar en cuenta los movimientos del campo de las ciencias sociales.

Enriquecer las disciplinas

En este sentido, cuando se piensa que las disciplinas deben cruzarse y hacerse aportes entre sí, se advierte el respeto hacia cada una y hacia los discursos que ya tienen construidos, y en el enriquecimiento que se dará gracias al aporte de las otras.

Por ejemplo, en el caso de un 7º grado, si la disciplina que organiza la propuesta curricular es la historia, se desarrolla una periodización fuertemente explicativa, donde se intenta caracterizar las diferentes formas de

organización de las sociedades a través de sus actividades económicas (sociedades cazadoras-recolectoras, agrícolas, industriales y posindustriales). Aquí corresponderá el aporte o el desarrollo de otro término teórico proveniente de la geografía (como el concepto de recursos naturales), que estaría sosteniendo y ampliando la propuesta, sin por esto caer en una superposición de discursos. Es importante evitar que en un texto



escolar haya cuatro unidades de historia, dos de geografía, etc., donde es mucho más difícil captar la lógica del conjunto. Por eso, en este caso, sería: recursos naturales, la flora y la fauna en las sociedades cazadoras-recolectoras, el papel del agua y de los suelos en las sociedades agrícolas, el papel de los recursos mineros en las sociedades industriales, etc. ♦

SECUENCIACIÓN CURRICULAR

En cuanto a la secuenciación de los contenidos, pueden observarse varios modelos. Uno de ellos parece a primera vista constituir una modalidad coherente en sí misma, que promueve el desarrollo de esquemas o síntesis generales que luego se expandirán en aprendizajes futuros.

7º año: Las sociedades en el tiempo y en el espacio.

8º año: Argentina contemporánea.

9º año: América y el mundo contemporáneo.

Con un criterio que va de un panorama general al desarrollo de particularidades, este modelo parece dar cuenta de algunos requerimientos del perfil del egresado del tercer ciclo: una visión global y comprensiva del mundo y orientaciones para actuar en él.

Sin embargo, para optimizar el desarrollo de competencias personales y sociales que incrementen la madurez de los alumnos, su integración social y mejores logros académicos, aparece como más adecuado el siguiente modelo:

7º año: Argentina y América.

8º año: Las sociedades en el tiempo y en el espacio.

9º año: El mundo contemporáneo.

Este modelo contempla los estudios realizados en el segundo ciclo y no constituye un corte brusco para los alumnos entre un ciclo y otro. Los aprendizajes previos de los que dispone el alumno al comenzar el 7º año permiten un mejor desarrollo de sus estructuras básicas del pensamiento y, a la vez, los contenidos que se desarrollan en 7º cuentan con una valoración espontánea por parte del alumno.

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.



México 2153 - (1222) Buenos Aires - Argentina - Tel.: (54-1) 308-1286 - Fax: (54-1) 308-0083 e-mail: tvq@satlink.com http://www.satlink.com/tvq

El nuevo

En pocos años la enseñanza secundaria habrá dado paso totalmente a la EGB3, la Educación Polimodal y los Trayectos Técnicos Profesionales. Una transformación que es mucho más que un cambio de nombres. Es una educación que mira al futuro, priorizando saberes relevantes y actualizados, y preparará a los jóvenes para seguir aprendiendo.



Con el nuevo siglo se acercan cambios constantes y acelerados. Ya estamos viviendo en los campos tecnológico y científico, donde se hacen más evidentes, pero también se plantean nuevos desafíos éticos y políticos para poder lograr sociedades más justas. Aparecen transformaciones que revolucionan desde los modos de producción de bienes y servicios hasta las formas de comunicación entre las personas. Pero estas transformaciones son permanentes, por eso los conocimientos que no se actualizan y enriquecen rápidamente quedan obsoletos.

Sobre esta base nace la nueva educación secundaria que, arrancando en el tercer ciclo de la EGB, incluye el Polimodal y la opción de los Trayectos Técnicos Profesionales. El período posobligatorio lo cursarán normalmente adolescentes de entre 15 y 17 años al término de la Educación General Básica (EGB) y les brindará apoyo para decidir y avanzar en un proyecto personal sólido, participar en la vida democrática, desempeñarse en el mundo laboral y continuar estudios superiores.

Ya no se hablará más de escuela técnica, bachillerato o comercial, ya que todos ellos se transformarán. Sin



secundario

embargo, este *nuevo secundario* es mucho más que un cambio de nombres y de estructura. Desde su organización institucional hasta sus contenidos y la forma de enseñarlos, implica una forma propia de encarar la educación del futuro.

Los contenidos

El primer tramo de la nueva educación secundaria, el EGB3, se ajusta a

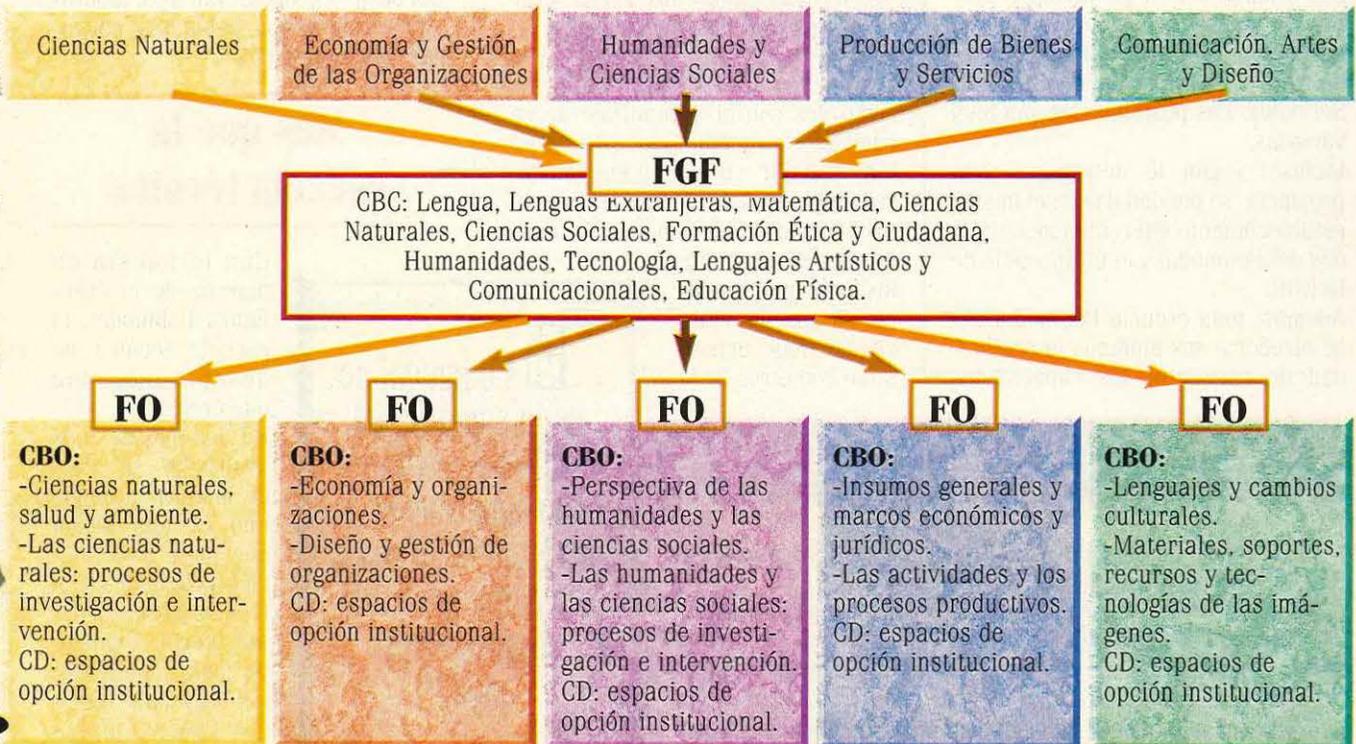
Contenidos Básicos Orientados (CBO) específicos de cada modalidad y en los Contenidos Diferenciados (CD) que serán definidos por las distintas instituciones para promover la vinculación de la escuela con su entornos socio-productivo.

Los 10 capítulos de la FGF se enseñarán en todas las escuelas del país desarrollando los mismos contenidos (según los CBC), pero en cada modalidad se moldeará de acuerdo con sus necesidades (CBO). A su vez, ca-

mación General de Fundamento (CBC) y un ciclo superior integrado por los contenidos de la Formación Orientada (CBO y CD); el Polimodal es la integración que tiene efectos de multiplicación de todos estos contenidos a lo largo de tres años.

Así como los contenidos de las modalidades del Polimodal apuntan a grandes campos del conocimiento y del quehacer social y productivo, hace falta una formación que prepare a los alumnos para desempeñarse en

Modalidades y contenidos



los CBC de este nivel. En el Polimodal, la Formación General de Fundamento se traduce en Contenidos Básicos Comunes (CBC) que rigen para todas las modalidades de la Educación Polimodal. Por su parte, la Formación Orientada se apoya en los

da colegio los puntualizará aún más, según su propio proyecto institucional (CD).

Pero a diferencia del tradicional secundario, **el Polimodal no es la suma** de un ciclo básico común compuesto por los contenidos de la For-

mación General de Fundamento (CBC) y un ciclo superior integrado por los contenidos de la Formación Orientada (CBO y CD); el Polimodal es la integración que tiene efectos de multiplicación de todos estos contenidos a lo largo de tres años. Así como los contenidos de las modalidades del Polimodal apuntan a grandes campos del conocimiento y del quehacer social y productivo, hace falta una formación que prepare a los alumnos para desempeñarse en una área ocupacional determinada. Esta necesidad se cubre con una opción adicional y diferente a las que ofrecen las modalidades. Esta elección para iniciarse profesionalmente la brindan los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP).

La nueva escuela media, una oferta integral

A nivel institución no se puede comparar el funcionamiento del tercer ciclo o del Polimodal con el del secundario tradicional.

En el caso del Polimodal, cada escuela puede dictar una o más modalidades, según su infraestructura y recursos humanos y didácticos. Pero una escuela comercial no necesariamente se transformará en Polimodal con orientación en Economía y Gestión de las Organizaciones o una escuela técnica elegir solamente la modalidad de Producción de Bienes y Servicios. Las posibilidades son bien variadas.

Incluso, según lo determine cada provincia, se pueden dar en el mismo establecimiento diferentes modalidades del Polimodal y el último ciclo de la EGB.

Además, toda escuela Polimodal debe ofrecer a sus alumnos la posibilidad de completar las capacidades

DOS SIGLAS NUEVAS: FGF Y FO

La **Formación General de Fundamento** hará posible que los alumnos sean capaces de pensar y comunicarse adecuadamente usando diferentes lenguajes y procedimientos de análisis y resolución de problemas: de adquirir, integrar y aplicar conocimientos provenientes de distintos campos y disciplinas, y de trabajar y estudiar eficientemente demostrando responsabilidad y compromiso con los valores personales, sociales y cívicos necesarios para ayudar al desarrollo de una sociedad democrática y pluralista. La **Formación Orientada** desarrolla y da contexto a los contenidos de la FGF y propone una profundización en los temas propios de cada modalidad.

De la combinación entre la FGF y la FO surgen las cinco modalidades.

generales con el aprendizaje de capacidades específicas que le permitan trabajar en un campo laboral concreto, es decir cursar los Trayectos Técnicos Profesionales. Y aunque no necesariamente los tiene que brindar en su propio edificio, sí debe articularse con otros de la



zona para que los interesados los cursen a contraturno del Polimodal.

En cuanto a la carga horaria, los alumnos del Polimodal asistirán a clase como mínimo 5 horas diarias durante 180 jornadas al año. Y las antiguas "asignaturas" serán sólo una de las tantas posibilidades de organización curricular. Hay muchas palabras nuevas para la escuela: talleres, laboratorios, seminarios, gabinetes, pasantías, proyectos, etc.

Más que la escuela técnica

Con la puesta en marcha de la enseñanza Polimodal, la escuela técnica no desaparece, sino que crece.

En los países más avanzados se trata de integrar creando una escuela media que junte la formación académica y la técnica en una misma oferta. Siguiendo esta corriente, los Trayectos Técnicos Profesionales constituyen ofertas

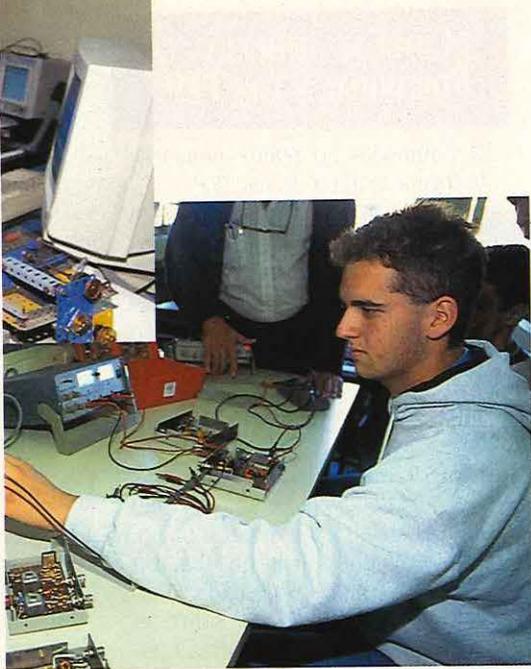
opcionales de formación técnica para todos los alumnos que cursen o ya hayan egresado de la educación polimodal. Su función es formar técnicos en áreas específicas cuya complejidad necesita del dominio de competencias profesionales que solamente

¿POR QUÉ ES UNA ESCUELA DIFERENTE?

La educación Polimodal es una enseñanza posobligatoria distinta al secundario tradicional, ya que:

- contempla los últimos avances del conocimiento y las problemáticas relevantes del mundo actual;
- incorpora formas de aprender activas y dinámicas, centradas en el *aprender a aprender*, en resolver problemas, en relacionar y aplicar conocimientos en situaciones concretas, en desarrollar proyectos y trabajar en equipo;
- impulsa una cultura tecnológica, o sea el *aprender a hacer*;
- apunta a formar una persona ética, solidaria y crítica para vivir en democracia;
- implementa formas diferentes de organización pedagógica: laboratorios, seminarios, talleres de campo, pasantías, etc.;
- organiza la vida escolar en tiempos y espacios distintos.

"El Polimodal no es la suma de un ciclo básico y un ciclo superior; es la integración de todos sus contenidos a lo largo de tres años."



se pueden desarrollar a través de procesos sistemáticos y prolongados de formación.

Los TTP son opciones iniciales de formación profesionalizante para quienes, por su vocación, eligen un área profesional específica. Para las comunidades locales o regionales son las alternativas para desarrollar recursos humanos en función de sus propios proyectos socio-productivos.

Amplia variedad de trayectos

Los alumnos tendrán diferentes opciones que abarcan el ancho abanico del ámbito de la técnica.

El sector *Industria* brinda los trayectos de:

- Equipamiento e Instalaciones Industriales.
- Industrias de Procesos.
- Electrónica.

El sector *Agropecuaria* ofrece el de:

- Producción Agropecuaria.

En el sector *Servicios* la oferta de TTP es más amplia:

- Comunicación Multimedial.
- Gestión Organizacional.

- Informática Personal y Profesional.
- Salud y Ambiente.
- Tiempo Libre, Recreación y Turismo.

“Quienes completen la totalidad de los módulos de un TTP y hayan terminado el Polimodal, reciben el título de técnico.”

Por último, el sector *Construcción* posibilita el trayecto de:

- Construcciones.
- Lo importante de esta variedad es que cualquiera de los TTP se articula con todas las modalidades del Polimodal.

Los perfiles profesionales y áreas ocupacionales de estos TTP están definidos en el “Acuerdo Marco para los Trayectos

Técnicos Profesionales” que fue aprobado por el Consejo Federal.

LAS MODALIDADES

Los intereses de los chicos que finalizan la EGB son muy variados, así como también lo son las culturas y las comunidades en las que viven a lo largo del país. Por eso, atendiendo a esta diversidad, la educación Polimodal se divide en cinco modalidades que responden y contienen a estos distintos intereses, organizando sus problemáticas en campos del saber y del quehacer amplios. Así se permite desarrollar una formación polivalente, donde cada modalidad atiende dichos campos, sin ser una especialización.

Las diferentes modalidades son:

- Producción de Bienes y Servicios.
- Economía y Gestión de las Organizaciones.
- Comunicación, Artes y Diseño.
- Ciencias Naturales.
- Humanidades y Ciencias Sociales.

Todas asegurarán una sólida base de competencias comunes a través de la Formación General de Fundamento (FGF). Ésta fue concebida como una consolidación y profundización de las capacidades que todos los jóvenes desarrollaron en la EGB.

Cada modalidad integrará esta FGF con una Formación Orientada (FO) que se abre a los campos del saber y del quehacer propios de cada modalidad.

Perfiles y competencias profesionales

Las ofertas de TTP se estructuran a partir de **perfiles profesionales** explícitos. En ellos se especifican las competencias profesionales que debe acreditar un alumno para egresar del TTP con el título de técnico.

Estos perfiles profesionales integran el “Documento de Base” de cada TTP, contarán con la aprobación del Consejo Federal de Cultura y Educación y su validez será de alcance nacional. Además, estos documentos serán revisados y actualizados cada cinco años, como mínimo.

Por su parte, las **competencias** que responden a un perfil profesional se formularon partiendo de los desempeños que los egresados deberán satisfacer en las áreas ocupacionales correspondientes y son la refe-

¿CÓMO SE ARTICULAN EL POLIMODAL Y LOS TTP?

El Polimodal no puede pensarse de forma aislada de los TTP.

No se debe trabajar como si se tratase de segmentos con lógicas propias, condiciones de ingreso particulares y articulaciones que no consideran lo hecho anteriormente y no afianzan la idea de una formación integral. Para facilitar esta integración entre Polimodal y TTP hay que actuar como un sistema educativo único. Además, en lo que hace a los intereses de cada zona, el debate social sobre el perfil de cada localidad pasará por dónde localizar los Polimodales, qué moda-

lidades se implementarán y qué TTP se puede y debe instalar.

Actualmente se trabaja en la elaboración de los Mapas de Ofertas para generar espacios comunes entre Polimodal y TTP. Éstos contemplan la capacidad de cada zona son la base de un diagnóstico de sus recursos humanos, infraestructura, equipamiento y recursos institucionales.

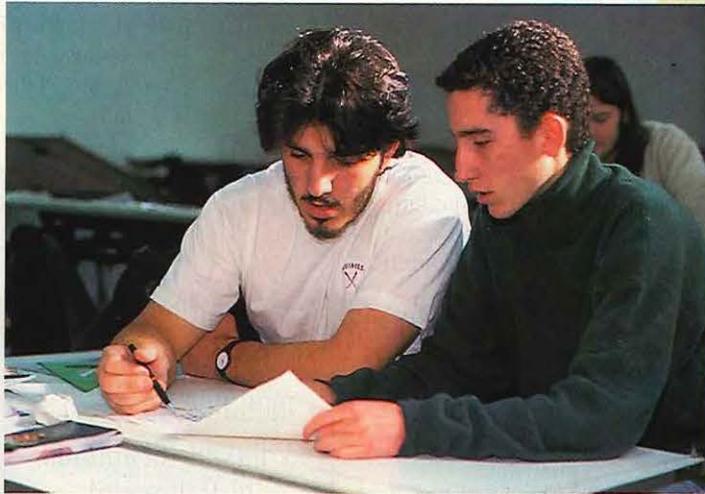
ción se considerarán satisfechos los requisitos de ingreso a quienes estén cursando o hayan concluido el 3er. año del actual secundario.

Pero ¿qué pasa cuando un alumno desea cursar un TTP que no es afín con la modalidad del Polimodal que esté cursando o haya terminado? En esos casos, las autoridades educativas de las provincias (y la ciudad de Buenos Aires) y las escuelas implementarán mecanismos y procedimientos de nivelación para completar la formación de base de esos aspirantes.

Para aquellos que no hayan terminado el secundario o el Polimodal, y no puedan acreditar competencias equivalentes logradas por la experiencia laboral o el estudio personal, la forma de aceptación quedará a criterio

rencia fundamental para definir los objetivos y contenidos básicos del proceso formativo. Se llama competencia al conjunto de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares usados en el área ocupacional.

Las **áreas ocupacionales** constituyen el espacio potencial de empleabilidad que posee una persona que desarrolló las competencias profesionales propias de un perfil. Un área debe reunir tres condiciones fundamentales: ser **amplia, compleja y pertinente**. Es decir que debe tener una amplitud tal que permita cierta movilidad ocupacional; un complejidad que demande un determinado trabajo profesional, y la pertinencia que hace referencia a la gente con las características de un



egresado de Polimodal, con exigencias acordes a su madurez, su experiencia, etc.

Por eso, a la hora de plantear los TTP se pensó cuáles son los campos ocupacionales amplios, que demandan cierta complejidad y que requieran a chicos egresados del Polimodal.

¿Cómo se cursan?

Los TTP se pueden cursar a la par o después de haber finalizado el Polimodal. No antes. Durante la transi-

NUEVOS DESAFÍOS

El proceso ya está en marcha, pero falta mucho por hacer: en principio continuar con el desarrollo de los TTP.

Ahora llega el momento de apoyar a las provincias para que planifiquen las ofertas de trayectos, y de acordar las alternativas de su organización institucional.

Entre lo más importante está el diseño de estrategias y formas de capacitación de los docentes para los TTP. La idea es la reconversión del personal como parte del proceso de reorganización de las plantas docentes actuales.

Desde el cómo se trabaja hoy, con situaciones de trabajo aislado, compartimentado, con espacios curriculares rígidos, se busca construir una escuela abierta, dinámica, con espacios curriculares que interactúen.

Otros desafíos pasan por empezar a trabajar con centros de experimentación de TTP y elaborar nuevos estándares para la formación profesional.

de cada provincia, como lo marca el artículo 12 de la Ley Federal de Educación.

La estructura de los TTP será modular, donde cada módulo es una unidad que se organiza a partir de objetivos claramente definidos y evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con el conjunto curricular del que forma parte. Esto significa que se pueden elegir aquellos módulos que interesen sobre la base de las aspiraciones laborales, incluso si fuesen de diferentes TTP. Así, cada alumno puede adaptar su itinerario formativo a sus propios intereses y posibilidades. Al terminar cada módulo se entrega un certificado, aunque sólo quienes completen la totalidad de los módulos de un TTP y hayan terminado el Polimodal reciben el título de técnico.

La duración de los TTP varía de acuerdo con el perfil profesional y la formación que éste demande. Según corresponda la carga horaria oscilará entre las 1.200 y las 1.800 horas reloj, aproximadamente. Los módulos deben estar distribuidos de manera que cualquier estudiante

pueda terminar su cursado al finalizar el último año del Polimodal, o en casos de TTP de mayor complejidad, utilizando un año adicional.

El mundo laboral

Las opciones que brindan los TTP no se vinculan con un gran campo del conocimiento o del hacer, sino con **áreas ocupacionales** más específicas. Áreas que permiten una fuerte movilidad ocupacional del egresado y



no un encasillamiento en un puesto de trabajo. Es que los sectores de la producción buscan personas formadas para amplios campos laborales antes que sólo capaces de desempeñarse en determinados puestos de trabajo.

Por eso, el Polimodal no puede adaptarse cons-

tantemente a puestos de trabajo, sino que tiene que ajustarse estructuralmente a las necesidades de cada zona. En cambio, los TTP sí contemplan un ajuste fino a la demanda de trabajo y deben reestructurar su oferta en función de nuevas demandas dentro de un área ocupacional. ♦

Agradecemos a la Escuela Técnica Ort.

“Todas las modalidades del Polimodal se articulan con cualquiera de los TTP.”

EL EGB 3 TAMBIÉN ES SECUNDARIO

¿Por qué se dice que el tercer ciclo de la Educación General Básica pertenece a la escuela media? En realidad, dentro de la nueva estructura, se procura responder a las necesidades específicas de los chicos de 12, 13 y 14 años, y esta oferta educativa presenta características propias. Éstas se relacionan con el desarrollo para insertarse en el mundo del trabajo, para poder continuar estudios orientados en el nivel Polimodal, para actuar con mayores márgenes de autonomía y resolver problemas y desarrollar proyectos que impliquen procesos intelectua-

les, procedimentales y valorativos mucho más complejos que los desarrollos de los primeros dos ciclos de la EGB. Este tramo de edad, en la mayoría de los países del mundo, es atendido de manera específica e incorporado, por las razones señaladas, a la escuela media. La creciente complejidad de la sociedad actual y el ritmo acelerado de los cambios pone exigencias nuevas en un preadolescente que el sistema educativo debe equipar con las herramientas conceptuales y operativas adecuadas para hacerles frente. En esto consiste el desafío del tercer ciclo. Por otra parte, la edad de los alumnos, la capacitación requerida hoy a los docentes, el perfil del docente futuro para este ciclo, el número mayor de especialistas y espacios curriculares en comparación con los dos primeros ciclos, son todas características que acercan, sin duda, a esta etapa formativa a lo que llamábamos educación secundaria o media.

OSCURIDAD

1997

Incentivos para Proyectos de Investigación a ser presentados a las Ferias Provinciales de Ciencias y Tecnología

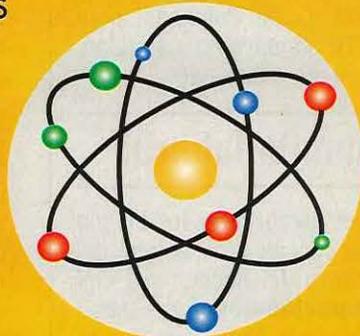
Para posibilitar el trabajo conjunto
de alumno - investigador - docente

Para incentivar al investigador,
al docente y a la escuela

PRESENTESE CON SUS ALUMNOS

Secretaría de Programación
y Evaluación Educativa
Secretaría de Ciencia y Tecnología
Instituto Nacional
de Educación Tecnológica (INET)

Informes e inscripción: en la Coordinación
Provincial de Actividades Científicas y
Tecnológicas Juveniles
(ACTJ) de su Provincia



“Ciencia Hoy” y los CBC del Polimodal

Las escuelas de nivel medio del país han recibido los números 37, 38 y 39 de la revista “Ciencia Hoy” como parte del programa de actualización docente que lleva a cabo el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. En esta nota se hace conocer a los docentes interesados la relación entre los artículos publicados en los números citados de “Ciencia Hoy” y los Contenidos Básicos Comunes (CBC), Contenidos Básicos Orientados (CBO) y Contenidos Diferenciados (CD) para la educación Polimodal. Para facilitar el trabajo de los docentes con sus alumnos se señala el área con la que se relaciona cada artículo, así como el capítulo, bloque, opción, etc., correspondiente.

Ciencia Hoy Nro. 37

Navegando por los canales
Dioses y códices prehispánicos en la obra de Xul Solar
La protección de los invertebrados
Los enclaves forestales de la región chaqueño-misionera
El pasado del HIV
Calvin Hobbes y el gato de Schrödinger

CBC del polimodal

Ciencias Naturales. CBO - Capítulo 1 - Bloques 1 y 4.
 Lengua, arte y comunicación. CBC - Bloques 1 y 2.
 Ciencias Naturales. CBC - Bloque 4, CD - Opción 3.
 Ciencias Sociales. CBC - Bloques 1, 2 y 3.
 Ciencias Naturales. CBO - Capítulo 1 - Bloque 4.
 Humanidades. CBC - Bloque 1.

Ciencia Hoy Nro. 38

Científico/as
Invasores en la cuenca del Plata
Estrellas novas
Los volcanes afectan la vida del planeta
Neurotoxicidad y comportamiento
El museo soy yo
Sector externo y desarrollo regional en la Argentina
Estudios sobre ciencia y tecnología

Humanidades. CBC - Bloque 1.
 Ciencias Naturales. CBC - Bloque 4, CD - Opción 3.
 Ciencias Naturales. CBO - Capítulo 1 - Bloque 1.
 Ciencias Naturales. CBC - Bloque 4, CBO - Capítulo 1 - Bloque 2, CD - Opciones 1 y 3.
 Ciencias Naturales. CBO - Capítulo 1 - Bloque 4, CD - Opción 2.
 Humanidades. CD - Opción 5.
 Ciencias Sociales. CBC - Bloques 2 y 3.
 Humanidades. CBC - Bloque 1.

Ciencia Hoy Nro. 39

El debate sobre clonación
Los museos en los albores del siglo XX
Clonación de un mamífero
Virus y enfermedades emergentes
Esta noche en el cielo
Los arácnidos criptozoicos
Holoturios o pepinos de mar
Mirando al cielo con frialdad
Historias de la tierra

Ciencias Naturales. CBO - Capítulo 2 - Bloque 1.
 Comunicación, artes y diseño. CBO - Capítulo 1 - Bloque 1.
 Ciencias Naturales. CBC - Bloque 1, CBO - Capítulo 1 - Bloque 1.
 Ciencias Naturales. CBO - Bloque 4, CD - Opción 2.
 Ciencias Naturales. CBO - Capítulo 1 - Bloque 2.
 Ciencias Naturales. CBC - Bloque 4, CBO - Capítulo 1 - Bloque 3.
 Ciencias Naturales. CBC - Bloque 4, CBO - Capítulo 1 - Bloque 3.
 Ciencias Naturales. CBO - Capítulo 1 - Bloque 2.
 Humanidades. CBO - Capítulo 1 - Bloque 1.

Premio al maestro más innovador

En esta importante etapa de transición del sistema educativo, se ha decidido premiar a aquellos docentes que se destacaron por su labor innovadora. A partir del 1º de julio próximo, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación comenzará a recibir los trabajos de los postulantes al concurso Maestro del Año 1997.

INSTRUCCIONES PARA PARTICIPAR EN EL PREMIO PAULO FREIRE

- 1) Deberán presentarse tres ejemplares de los trabajos, escritos a máquina o en computadora, a doble espacio.
- 2) La extensión no deberá superar las 10 carillas oficio.
- 3) Cada copia deberá estar firmada por el docente, el equipo de conducción de la escuela y avalados por el supervisor correspondiente.
- 4) Entre el 1º de julio y el 30 de septiembre del corriente año, los trabajos serán recibidos en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en el horario de 10 a 18 horas:

Pizzurno 931, 1er. Piso, Oficina 141
(1020) Capital Federal
Argentina

En años anteriores, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación eligió al educador del año teniendo en cuenta el empuje de su trabajo, tanto dentro como fuera de su escuela.

Con el apoyo de la Enciclopedia Británica, este año la propuesta presenta una nueva faceta: premiar al docente más innovador en el marco del concurso *Maestro del Año 1997: "Un maestro en una escuela en constante transformación"*, denominado, a partir de esta edición, *Premio Paulo Freire*.

Entre el 1º de julio y el 30 de septiembre del corriente año, todos los interesados deberán enviar sus trabajos, los cuales serán evaluados y analizados

por un jurado integrado por especialistas de reconocido prestigio.

Escuelas candidatas

Como puede deducirse del título del concurso, las escuelas aptas para elegir un representante deben encontrarse dentro de un proceso de transformación. Pero, ¿qué aspectos se deben tener en cuenta a la hora de evaluar si la institución está experimentando y promoviendo cambios lo suficientemente innovadores? Les ofrecemos como guía algunos puntos importantes:

◆ Que la escuela se replantee y transforme su modelo de organización y gestión.

“En esta importante etapa de transición del sistema educativo, se ha decidido premiar a aquellos docentes que se destacaron por su labor innovadora.”

- ◆ Que se responsabilice por los resultados de aprendizaje de sus alumnos.
- ◆ Que esté abierta a la incorporación de nuevos contenidos y propuestas en general.
- ◆ Que optimice el uso de sus recursos.
- ◆ Que garantice la equidad y la calidad tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje.

Maestros responsables

El objetivo principal que impulsa la realización del *Premio Paulo Freire* es incentivar a los docentes -y por ende, a las escuelas- a que innoven, a que se atrevan a probar nuevos caminos en la enseñanza. Y a largo plazo, lo que se pretende es mucho más ambicioso: lograr más y mejor educación para todos. Sin duda, dentro de cada institución habrá muchos posibles candidatos a ser *maestros del año*. La elección deberá ser llevada a cabo por los docentes. Pero es requisito que el ganador también tenga el aval del equipo de conducción y del supervisor correspondiente. Los siguientes puntos pueden ser de utilidad para evaluar la trayectoria de los postulantes:

- ◆ El que esté obteniendo mejores resultados en el aprendizaje de sus alumnos.
- ◆ El que adecue sus estrategias didácticas tanto a la especificidad

de la disciplina como a la heterogeneidad presente en el grupo.

- ◆ El que realice una autocrítica de sus prácticas y como consecuencia haga los reajustes necesarios para la optimización de los resultados.

La presentación de los trabajos

Luego de la elección del representante, será necesario que éste elabore un informe. En ese trabajo deberán figurar, en forma detallada, las experiencias innovadoras llevadas a cabo y un seguimiento de su proceso: quiénes fueron los actores involucrados, qué indicadores se tuvieron en cuenta, qué reajustes se realizaron a la propuesta original.

Por ejemplo, si el caso trata sobre la detección de determinados problemas de comprensión en el aula, habrá que hacer una exhaustiva explicación:

- ¿Cómo se abordaron los conflictos?
 ¿Cuáles fueron las posibles causas que les dieron origen?
 ¿Qué criterios se priorizaron para su comprensión? ¿Quiénes fueron las personas involucradas?

- ¿Cuáles fueron las estrategias seleccionadas para su resolución?

¿En qué medida atienden a la diversidad? ¿De qué manera favorecen el aprendizaje de competencias?
 - ¿Qué resultados se obtuvieron?
 ¿Con qué instrumentos se midieron?
 ¿Cuál fue su impacto sobre otras áreas de conocimiento?

“Las escuelas aptas para elegir un representante, deben encontrarse dentro de un proceso de transformación.”

LOS PREMIOS

El primer premio otorga al maestro ganador una pasantía en Colombia, Chile o Brasil. Por otro lado, la escuela a la que pertenece recibirá una colección completa de la Enciclopedia Británica y un financiamiento para fortalecer las líneas innovadoras en desarrollo. El segundo premio distinguirá a un docente por provincia y por la ciudad de Buenos Aires. Los elegidos tendrán la posibilidad de realizar pasantías en instituciones de diferentes provincias argentinas y cursos específicos de capacitación que les permitirán profundizar las experiencias que están llevando a cabo. A su vez, las instituciones a las que representaron recibirán una colección reducida de la Enciclopedia Británica y un incentivo económico para sus futuros proyectos. También, los trabajos elegidos se tendrán en cuenta como insumo para la elaboración de un libro sobre escuelas innovadoras.

Además, se recomienda que el docente adjunte a esta presentación todos los dispositivos que considere relevantes para ilustrar el proceso de transformación: cuadernos de alumnos, registros de clases, planillas de estadística, planificaciones, videos o fotos. ◆

Beatriz Sosa de Bence fue la maestra elegida el año pasado por su labor frente a la Escuela Nro. 199 de Trelew, Chubut, y su compromiso con la reforma educativa. “Tenemos que formar chicos autónomos, investigadores, curiosos”, sostuvo durante una entrevista con **Zona Educativa**.

Gregorio Klimovsky es profesor emérito de la Universidad de Buenos Aires y miembro del Consejo Nacional de Educación Superior. Recibió varias distinciones internacionales y el año pasado obtuvo los premios Konex de platino y de brillante. Tiene, según sus propias palabras, el "defecto" de interesarse por muchas cosas: la filosofía, la matemática, la sociología y la psicología son algunos de sus campos de estudio.

Zona Educativa: ¿Cómo nació su interés por la filosofía y la matemática?

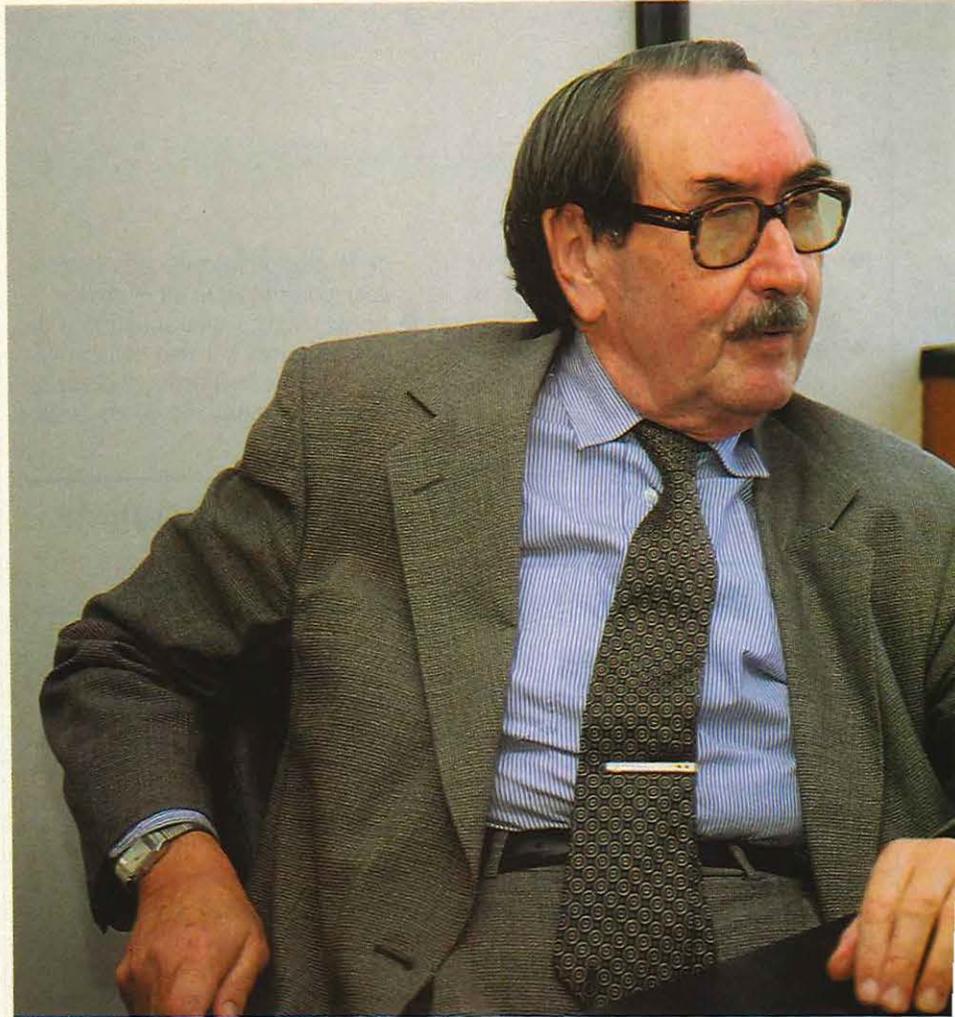
Gregorio Klimovsky: Siempre tuve una gran vocación matemática y me interesaba muchísimo la fundamentación de la matemática y de la lógica, y eso entre otros motivos, me acercó a la Facultad de Filosofía donde me ocupé de la lógica y de problemas epistemológicos. A través de la epistemología me fui interesando por los problemas filosóficos que estaban detrás y finalmente también me dediqué a esta materia.

ZE: ¿Y a las otras materias?

GK: A la sociología me fui acercando a través de un grupo de estudios donde estaba Gino Germani, que fue el fundador de la sociología científica en la Argentina, y eso me fue llevando al problema de la epistemología de las ciencias sociales. También me dediqué al psicoanálisis. Soy socio honorario de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires y recibí el primer premio académico que la API (Asociación Psicoanalítica Internacional) otorgó a los no psicoanalistas que habían contribuido a su difusión. De este tema me interesa la fundamentación y la eterna discusión de si es o no una ciencia.

ZE: ¿Tiene que hacer un esfuerzo para conciliar la filosofía con la ciencia?

GK: Las dos se influyen mutuamente. Un filósofo que no conoce ciencia está casi condenado a formular los pro-



blemas de una manera antigua e irreal. La ciencia ha evolucionado de un modo tal que ha cambiado el mundo y el universo tal como lo podemos ver ahora. Pero también

hay que reconocer que la ciencia ha planteado problemas éticos ligados con el sentido de nuestra civilización y con la responsabilidad del hombre de ciencia. Entonces, como la ética es una rama de la filosofía hay otro tipo de contacto. Siempre he procurado que los científicos se interesaran por los temas filosóficos, que si no conocen les hacen decir a veces ingenuidades, y a su vez que los filósofos cursaran materias científicas para ponerse al día en los modos de pensamiento característicos de nuestro siglo.

ZE: ¿Los programas de estudio actuales contemplan este cruce entre las dos materias?

GK: Sí, en las reglamentaciones de muchas carreras de la Universidad de Buenos Aires, las materias optativas se pueden cursar en otras facultades que no son las de origen. El doctorado en filosofía, por ejemplo, lo puede cur-

“En Argentina hay un fenómeno que en otros países no se encuentra y que es el entusiasmo por las tareas espirituales y culturales.”

“UN FILÓSOFO QUE NO CONOCE CIENCIA ESTÁ CONDENADO A FORMULAR PROBLEMAS DE UN MODO ANTIGUO E IRREAL.”

Gregorio Klimovsky

Un diálogo con *Zona Educativa* sobre el estudio de las ciencias, la filosofía y la educación argentina.

tiene que ofrecer el espectro más amplio y profundo posible de lo que se está produciendo, entonces ¿por qué encasillarnos?

ZE: Desde su experiencia, ¿hay una fórmula para enseñar filosofía y matemática?

GK: No es un problema fácil. Mi amigo y colega Mario Bunge es escéptico, piensa que es muy difícil formar a un epistemólogo ya que tiene que conocer bien filosofía y ciencias. Pero hay algunas estrategias para esto. Creo que lo que hay que hacer es dar una idea clara de los métodos científicos

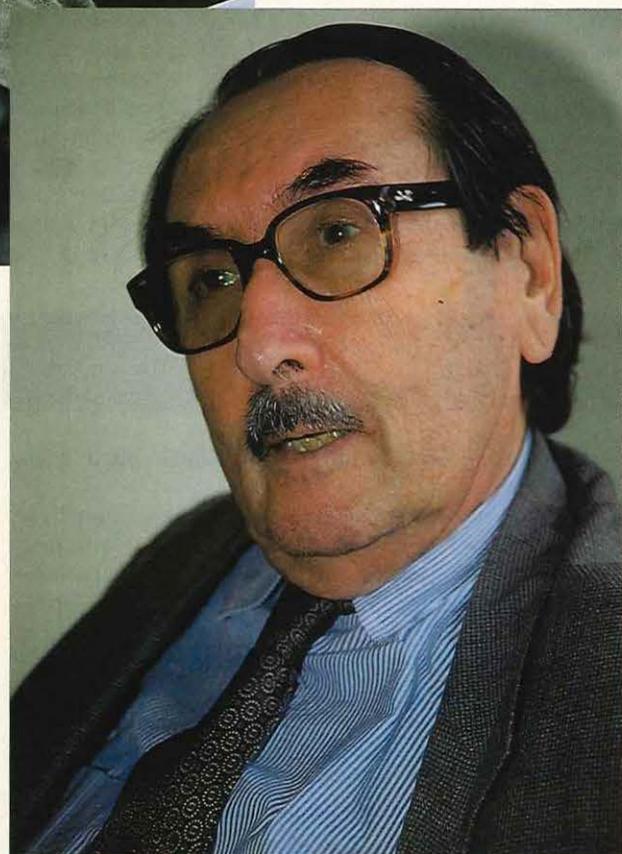
principales y de las controversias que ahí se plantean. Hay que tomar algunos episodios tanto de la historia de la ciencia como capítulos de la ciencia actual para que los alumnos se den cuenta, en el ejemplo mismo, de cómo es un problema epistemológico y cuáles son los métodos que permiten saber si uno va por buen o mal camino en una investigación.

Experiencias propias y ajenas

ZE: ¿Cuáles son las principales diferencias entre las universidades extranjeras y las argentinas?

GK: Conozco universidades de Francia, Estados Unidos, Israel y Rusia; ellos tienen bastante presupuesto, buena estructura edilicia y aparatos increíbles. La organización es muy seria, nadie se olvida de citar a un profesor para un examen -como me ha pasado aquí- y la provisión de computadoras, libros y materiales de trabajo no es ningún problema. Sin embargo, a mí me gusta el tipo del estudiante y del profesor argentinos, por su mentalidad más abierta que la que uno puede encontrar en esos países. En Argentina hay un fenómeno que en otros países no se encuentra y que es el entusiasmo por las tareas espirituales y culturales. En

“Siempre he procurado que los científicos se interesaran por los temas filosóficos.”



sar cualquier egresado de otra carrera que tal vez deba seguir algunos seminarios sobre materias filosóficas que puedan ser su falencia. De hecho, algunos físicos, médicos y biólogos ya se han doctorado en filosofía. Un posgrado

Europa el que está ejerciendo un trabajo universitario, por más interés y vocación que tenga, cree que está haciendo un trabajo y a las cinco de la tarde se pone el saco, se va a su casa y que no le hablen más de la universidad. Me siento más cómodo en la Argentina en cuanto a la actitud y al espíritu que ponemos en las cosas, aunque me gustaría que fuéramos un poco más serios y ordenados, lo cual da mucha eficacia, que nosotros no tenemos.

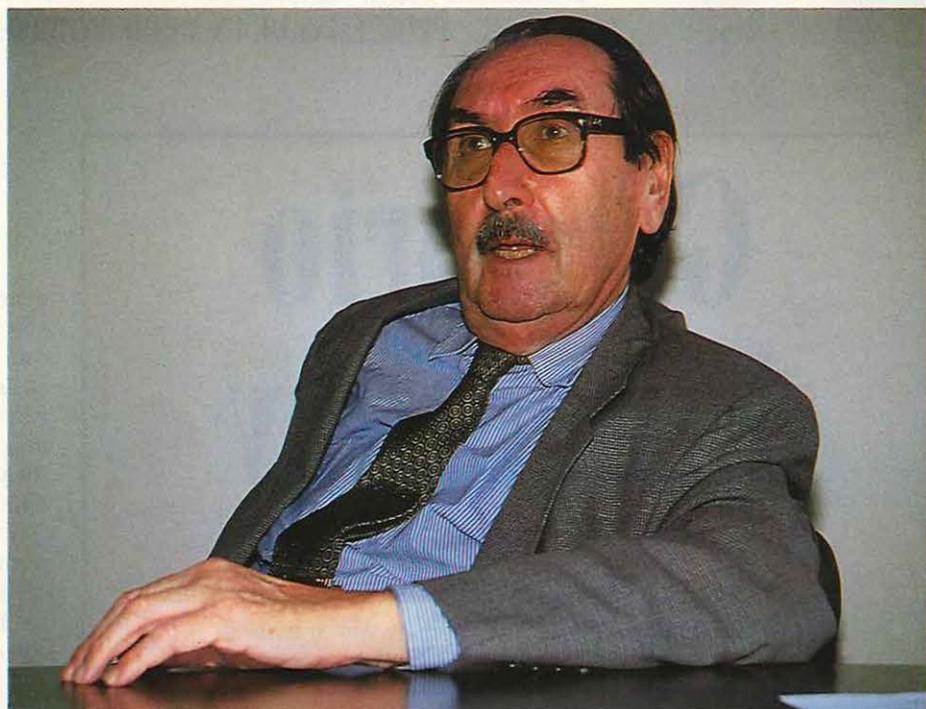
ZE: ¿Qué opina de la nueva formación de los docentes?

GK: He leído la Ley Federal de Educación y con respecto a algunas disposiciones que se van a poner en práctica, como la desaparición en el Polimodal de los profesores cuyo título no sea de nivel superior, creo que es una señal de que se está tomando conciencia de que un profesor de un colegio de este nivel no puede ser alguien que tenga poca o anticuada información. Está muy bien que se reconozca -como se hace en España, Francia y Portugal,

donde dar un concurso para ganar una cátedra secundaria es algo de lo más torturante que uno pueda imaginar- que la misión del profesor secundario es importantísima, en primer lugar para la universidad que incorporará a la gente y también por la importancia cultural del colegio secundario en la formación de los ciudadanos, aunque después no sigan carreras universitarias.

Realmente es una visión general y una visión cultural y formativa de la personalidad de primer orden. Pensando en mí mismo, he aprendido mucho más en cuanto a mi personalidad y visión del mundo en el secundario que en la universidad. Aunque yo amo la actividad universitaria, hagámosle justicia al secundario: sin un secundario bueno, el porvenir de un país está muy limitado.

ZE: ¿Qué debe ofrecer la educación?



GK: Hay tendencias que yo comparto con respecto al sistema educativo. Lo que se debe ofrecer a la gente no es erudición, porque los conocimientos se refrescan en una enciclopedia, lo que tenemos que aprender es a resolver problemas, tomar decisiones y tener un contexto interdisciplinario para unir especialidades. La formación universitaria es complicada porque el egresado tiene que saber muchas cosas, debe ser competitivo, ético y debe cuidar la formación cultural para mejorar su creatividad. ♦

“Tenemos que aprender a resolver problemas, tomar decisiones y tener un contexto interdisciplinario para unir especialidades.”

MEDIOS EDUCATIVOS ALTERNATIVOS

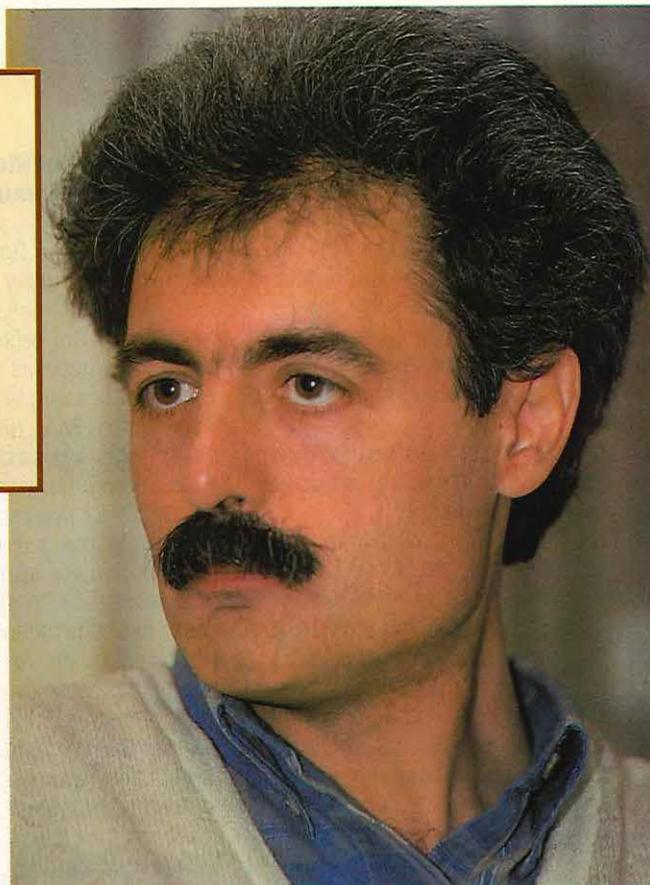
ZE: ¿Sirve la TV como herramienta para educar?

GK: Tengo poco tiempo y ver televisión no me entusiasma. Me parece una buena herramienta si se la utiliza correctamente. Hay documentales muy buenos pero didácticamente no encaran bien las cosas porque insisten con lo mismo: a mí me emociona ver cardúmenes de pececitos en el mar, pero verlos cincuenta veces ya no me enriquece el espíritu. En EE.UU. hay empresas que se dedican a los programas de televisión y a los CD-ROM para dar sistemáticamente conocimientos utilizando la visualización y no dejan al espectador en posición pasiva sino que le proponen problemas. Algo así podría ser bueno.

En general lo que se ve en televisión puede ser interesante para un adulto, porque ver tantas controversias y discusiones tiene interés ciudadano. Pero no se supera un cierto nivel y a veces la violencia es excesiva.

“CUANDO LOS CHICOS ESTÁN OCHO HORAS EN CLASE, LA NOVEDAD Y LA VARIEDAD SON MUY NECESARIAS.”

Mario Carretero



Una entrevista con el lúcido psicólogo español, sobre el aprendizaje significativo, la importancia de los saberes previos y la motivación de los alumnos.

Mario Carretero es doctor en psicología. Trabaja en nuestro país como coordinador del posgrado Constructivismo y Educación en FLACSO y es a la vez catedrático de Psicología Cognitiva en la Universidad Autónoma de Madrid. Su especialidad es la psicología del aprendizaje y el conocimiento. Se formó en España, se desempeñó en los Estados Unidos y su trabajo se fue orientando hacia la labor con profesores. Autor de diversos materiales sobre el tema, su tarea se centra en la educación, pero aclara que “la psicología debe seguir teniendo su identidad propia; desde allí es donde los psicólogos pueden enseñar cosas y también intentar aprender”.

Zona Educativa: ¿Qué es el aprendizaje significativo?

Mario Carretero: Éste es uno de los conceptos clave de la renovación didáctica y está profundamente ligado a otro concepto esencial: la comprensión. Es un término fácil de defi-

nir en el sentido general, pero complicado para el trabajo del aula y los contenidos de la enseñanza.

Con mucha frecuencia el aprendizaje significativo no es lo mismo para el alumno que para el profesor, ni para la disciplina, ni para la sociedad. Y debe haber una toma de conciencia de que esto es así: el docente puede hacer hipótesis sobre cuáles serán los aprendizajes significativos para sus alumnos y encontrarse con que la realidad no es exactamente así.

En España y otros países se habla de *diversidad*. Y es clarísimo que, según los medios sociales, puede variar la importancia de los temas. No es lo mismo enseñarle a un niño de un co-

legio de elite de Buenos Aires que a otro de una escuela suburbana. Esto puede implicar que cosas que para el profesor son intrascendentes, para el alumno sean importantísimas.

“Vincular los intereses del alumno con los problemas que plantea su disciplina es difícil, pero es el desafío hermoso de ser profesor.”

El aprendizaje significativo es aquel que supone un interés del alumno y ocupa un papel central en el modelo mental que tiene del mundo; supone una conexión con el resto de lo que sabe y la posibilidad de compartir esos contenidos de aprendizaje con otros.

ZE: ¿Qué papel juega el acto de descubrir en el aprendizaje?

MC: Hay un enfrentamiento científico entre el *aprendizaje significativo* y

el aprendizaje por descubrimiento. Pero esta polémica no tiene una sola respuesta. Depende de la etapa educativa, del contenido y del tipo de alumno al que hagamos referencia. Hay lugar para las dos corrientes y para otras. En un sistema donde los chicos están ocho horas en clase, la novedad y la variedad son muy necesarias.

ZE: ¿La clave está en hacer que los contenidos tengan puntos significativos para él?

MC: Es importante que el alumno perciba que la construcción de conocimiento es algo que se hace tomándolo en cuenta a él y a sus intereses. Esto no quiere decir que tengamos que partir sólo del interés del alumno. La tarea del maestro está en ir vinculando los intereses del alumno, muy próximos a lo cotidiano y muy alejados de las materias, con los problemas que plantea su disciplina. Eso sí, no nos engañemos, éste es un trabajo muy difícil; pero es el desafío hermoso de ser profesor.

ZE: ¿Cómo inciden los saberes previos del alumno en su aprendizaje?

MC: Juegan una función muy variada: a veces facilitan y otras imposibilitan. En ocasiones, los conocimientos previos del niño están deformados o sus intereses son distintos.

Un chico dice que la historia "es aburrida: no es más que nombres y fechas, cosas que pasaron hace mucho y a mí no me interesan ni me afectan en nada". El profesor tiene que vencer auténticas barreras para hacer significativo ese aprendizaje. A veces es mucho más "rentable" que el docente esté dos meses venciendo esas resistencias en lugar de dedicarse específicamente a los contenidos: creando motivación, interés, todo muy sutilmente.

El aprendizaje significativo puso énfasis en que la can-

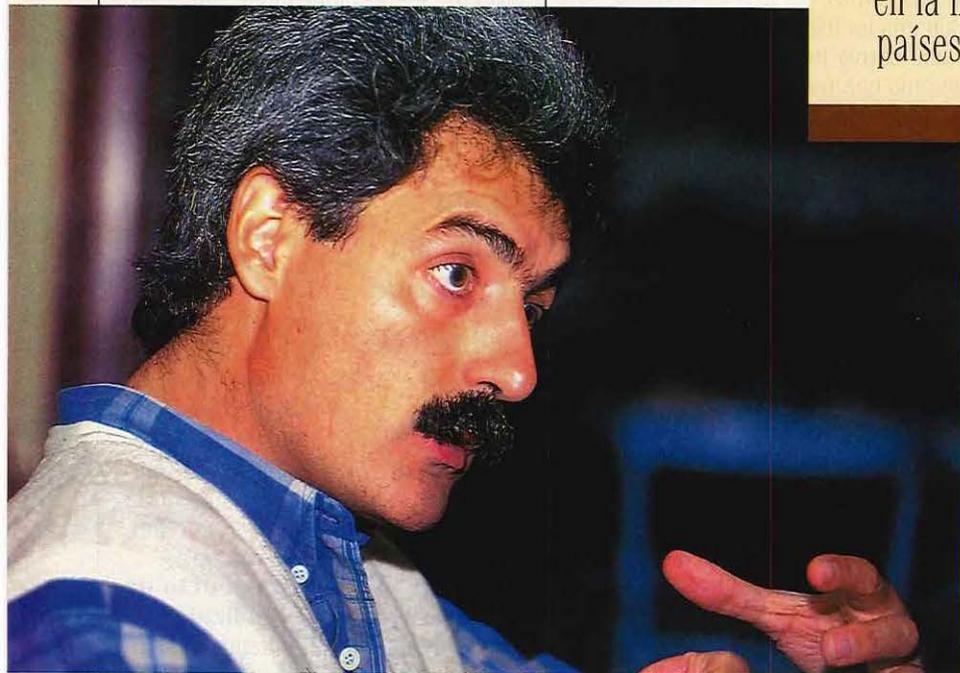
tidad de contenidos no es lo más importante. Pero la sociedad presiona muy fuerte sobre el sistema escolar para mantener la importancia de los contenidos. Y los docentes terminamos interiorizando una presión que no es nuestra. Hay que tener el coraje intelectual de decirles a los padres que hoy la educación no va por ahí, que la educación enciclopédica con miles de contenidos, con cientos de materias, está siendo desconsiderada en la mayoría de los países del mundo.

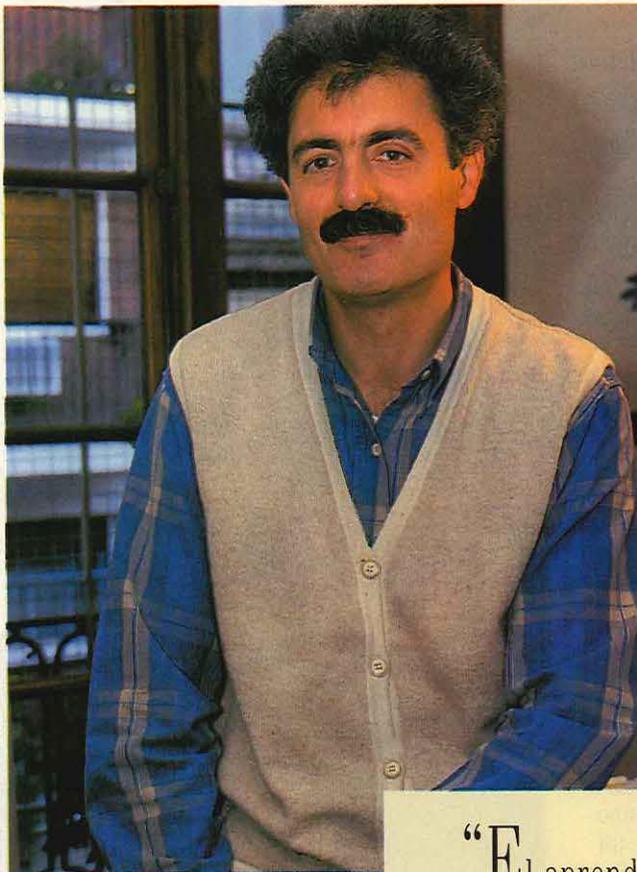
Es muy fuerte la idea del alumno que egresa sabiendo las capitales de los países de Asia, las fechas históricas,

la fórmula del oxígeno...., pero eso no es lo fundamental de la escuela. Lo fundamental es que el alumno se preocupe por un problema físico, que tome conciencia de hay una cosa llamada sida que en 20 años va a destruir gran parte de la población de

“La educación enciclopédica con miles de contenidos, con cientos de materias, está siendo desconsiderada en la mayoría de los países del mundo.”

África, que sea consciente de que hay un desastre ecológico y que no es un problema moral sino una cuestión científica, que sepa por qué hay un intercambio desigual entre los países, que Estados Unidos habla de libertad de comercio sólo para vender sus productos pero no para comprar. Es importante que lo sepa conceptualmente y se interese por estos temas, y lo haga en términos complejos. La escuela debe favorecer la comprensión, que los alumnos sepan de qué se habla. Pero no creamos a la escuela el centro del mundo. El contexto social del alumno es el que determina en gran medida sus opiniones.





ZE: Un aprendizaje significativo no se asimila arbitrariamente...

MC: Sin duda. Es importante que la escuela se vea a sí misma como una institución dentro de la sociedad en que vive. Luego del horario de clases una escuela no se usa para competencias deportivas, para conciertos, para reuniones. ¿por qué? Éste es sólo un ejemplo de la falta de inserción de la escuela en el contexto social. Toda la sociedad tiene que apoyar a la escuela, y ésta tiene que exigir que se la apoye. De todos modos, la sociedad argentina tiene una altísima valoración de la educación.

La importancia del estímulo

ZE: ¿Qué pasa con la motivación?

MC: Es uno de los temas obligatorios dentro de las actividades psicológicas en relación con la educación. Es una demanda permanente de todos los profesores, que viven este asunto como grave. Plantean "¿qué puedo hacer para motivar a mis alumnos?, ¿por qué despliego distintas actividades y mis alumnos siguen pasivos?". Algunas causas están fuera de la escuela; otras, dentro del aula. Podemos hablar de motivación en dos planos: en el sentido psicológico del alumno, y en el sentido del sistema que el aula o la institución fueron generando. El profesor debe entender que no es que el chico no tenga motivación, sino que tiene un estilo motivacional o intereses que no coinciden con el que la escuela le presenta.

ZE: Interés no es lo mismo que motivación.

MC: Es sólo una parte, no toda. Es el inicio de la motivación. Casi todos los adolescentes tienen interés por la informática. Si se los pone frente a una computadora, despliegan una gran actividad con ella. Pero si se los deja, al cabo de unas semanas no todos se enganchan con ella. La computadora genera de entrada un interés bárbaro pero no un sistema motivacional continuado. En lo que hace al aula, el profesor tiene que plantearse qué es motivante para el grupo, no puede hacerlo para cada uno, se volvería loco. Y luego mantenerlo.

ZE: ¿La motivación es un paso previo al aprendizaje?

MC: No, están profundamente unidos. Son dos caras de la misma moneda. Lo que sí necesitamos manejar bien antes del aprendizaje es el interés. Sin ese interés inicial es imposible

que el chico se conecte. Alumnos brillantes, con una mente poderosa que fuera de la escuela hacen cosas espléndidas, cuando llegan al aula no logramos que se conecten y desarrollen toda su potencialidad. Entonces es importante que el profesor elabore las cosas y las presente de manera que enganche con el interés de los chicos. Pero no siempre se puede.

Hay una parte de la motivación que está intrínsecamente unida al aprendizaje y se va produciendo al mismo tiempo.

ZE: Para aprender hay que motivar y para motivar también hay que aprender...

MC: Exacto. El alumno no se motiva con maravillosas promesas de que va a pasarlo muy bien. Se va a ir motivando conforme vea que las cosas que ha-

"El aprendizaje significativo puso énfasis en que la cantidad de contenidos no es lo más importante."

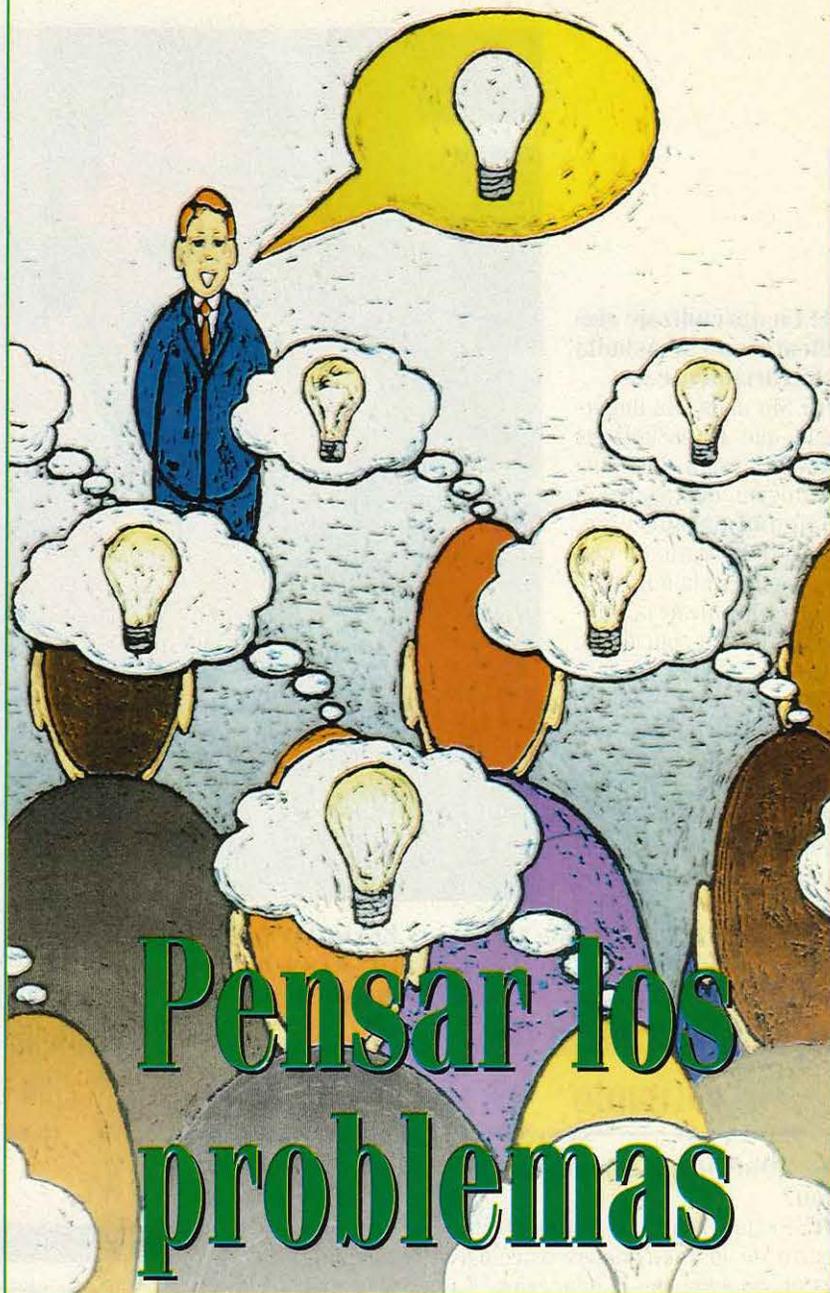
ce son interesantes, mejoran su capacidad, son útiles para su vida, que las puede compartir con otros, que le hacen comprender más la realidad en la que se mueve. Un profesor debe preguntarse cada tanto si está consiguiendo eso. Si no, empezamos las clases con mucha euforia; al cabo de tres meses nos damos cuenta que sólo dimos un tema y empezamos a correr, no miramos las caras que ponen los alumnos. Después vemos que ya no nos siguen, y cuando faltan tres meses para terminar las clases están en otra galaxia y es imposible entender porque nos obsesionamos con que no se consiguió el objetivo. ♦

Existe una corriente de enseñanza que se gestó en los Estados Unidos que propone una innovadora forma de abordar la resolución de problemas. Se llama *inquiry teaching* y define un estilo de trabajo basado en potenciar la capacidad de razonamiento por parte de los alumnos.

En Estados Unidos existen varios lineamientos para el cambio de la educación. Uno de ellos se trata de una modificación en la filosofía de la enseñanza. Esto quiere decir que en todas las disciplinas se apunta a que los estudiantes piensen no sólo los problemas sino también las preguntas y que, de esta manera, pongan en acción sus conocimientos previos.

Pero, ¿cómo orientar y capacitar a los docentes para que sean capaces de liderar una clase con estas características? Una forma es aprovechando e incentivando las discusiones en el aula que se tornan intensas y fructíferas.

Un grupo de investigación en Berkeley, California, el *Teacher Model Group*, se encarga de estudiar cómo funciona el pensamiento de los docentes cuando preparan sus clases para poder ayudarlos a cambiar su forma de enseñar. Su actividad consiste, entonces, en el armado de modelos con una orientación basada en el método cognitivo. Trazan objetivos, acciones, estrategias, tácticas, ideas y otros elementos mentales que ayudan a los docentes a pensar y actuar. El argentino Rodrigo Madanes pertenece a este equipo. Ingresó a la lista de intercambio FODOCOAR (fodocoar@secyt.gov.ar) de la Red Electrónica de Formación Docente Continua presentando estas líneas. **Zona Educativa** lo consultó sobre las innovaciones que existen en el área de resolución de problemas.



Para una mejor enseñanza

La filosofía de enseñanza que se está intentando difundir es que los alumnos reflexionen a partir del planteo de un problema. Lo interesante es que un problema, incluso un problema matemático, no supone siempre datos numéricos. Esta tendencia es lo que en Estados Unidos se llama *inquiry teaching*, es decir, una orientación que define un estilo de trabajo

más interactivo. Se basa en el cuestionamiento, en la posibilidad de que los chicos puedan desarrollar una mirada interrogativa. Por ejemplo, que investiguen una situación, realicen conjeturas y, finalmente, puedan resolverla. Veamos cómo funciona este sistema para explicar en física el concepto de fuerza de gravedad: el maestro pone un libro sobre la mesa y pregunta: "¿Por qué no se cae?, ¿qué lo está frenando?"

Alumno 1: La solidez de la mesa no lo permite... lo está empujando hacia arriba.

Profesor: ¿Cómo es que lo empuja? Obviamente, la mesa no está viva.

Alumno 2: Puede ser que no lo esté empujando. Simplemente, que esté en el camino del libro y lo frena.

Profesor: (Le pide a un chico que levante su brazo con la palma de la mano hacia arriba y le apoya un libro.) Ahora, ¿hay una fuerza que te empuja para abajo?

Alumno 3: Más o menos.

El profesor le apoya seis libros más.

Alumno 3: Sí, sí, ahora es muy pesado.

Profesor: Entonces, el libro provocaba que vos ejerceras una fuerza y con la mesa pa-

saba lo mismo, ¿no? Para el libro, tu mano o la mesa es lo mismo.

Alumno 3: Debe ser que la mesa, de alguna manera, reacciona y empuja para arriba.

Profesor: Y si la mesa fuera de papel, ¿se doblaría un poco?

Alumnos: Sí.

Profesor: Como un resorte, que se dobla cuando se lo empuja y ejerce una fuerza para resistir esta acción. Entonces, ¿qué es lo que hace que la mesa se comporte igual? Las moléculas que la componen son como una red muy sólida. Cuando alguien se apoya contra ellas, se expanden y absorben la tensión, como sucede con un alambrado.

“El *inquiry teaching* se basa en el cuestionamiento, en que los chicos puedan desarrollar una mirada interrogativa.”

Un problema para pensar

Un aspecto fundamental de la educación es la resolución de problemas. En matemática, por ejemplo, no se trata de enseñar teoremas para que los alumnos los aprendan de memoria. La idea es que se construyan situaciones que motiven e incentiven a pensar a los chicos. Otro ejemplo.

Profesor: Imagínense que llegan al muelle y ven que el ferry que querían tomar zarpó hace dos horas. ¿Cómo harían para alcanzarlo y cuánto creen que tardarán hasta llegar a él? Como se puede observar, en el planteo no hay números: simplemente, se les expuso una situación conflictiva a resolver. Esto que a primera vista parece muy simple, en realidad complica el problema. Hay que tener en cuenta que en la realidad cotidiana,

+ Años
% en nuevos ciclos
= ~~a~~ abandono
Ley Federal de Educación

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación



no se nos ofrecen los datos servidos.

La clase continúa. Los chicos empiezan a hacer preguntas y se arma una discusión. Unos proponen tomar un helicóptero; otros, alquilar una lancha. Luego de un tiempo de debate, se quedan con esta última opción. Después surge naturalmente el tema de las distintas velocidades.

Profesor: ¿Podrían estimar a qué velocidad media van los distintos transportes sugeridos?

Alumno 1: Un barco va a 200 km/h.

Alumno 2: No puede ser porque ni un auto va así de rápido. Además, el barco es mucho más pesado, grande y lento.

Alumno 3: Yo creo que va a 50 km/h.

Finalmente, fijan entre todos que el ferry tiene una velocidad de aproximadamente 70 km/h., y la lancha, de 120 km/h. Después, el docente les pide que, en grupos, calculen cuánto se tardará en alcanzar el barco. Algunos hacen tablas. Otros, arman ecuaciones algebraicas y lo resuelven de esa manera. Al final de la clase, cada equipo presenta su solución.

Problema ≠ ejercicio

Resolver un ejercicio es muy diferente que resolver un problema. Mientras que el primero ofrece los datos y se puede descifrar en unos pocos minutos, un problema pone en juego una serie de conceptos además de los datos y puede demandar hasta varias horas. Veamos dos situaciones que ejemplifican muy bien este concepto.

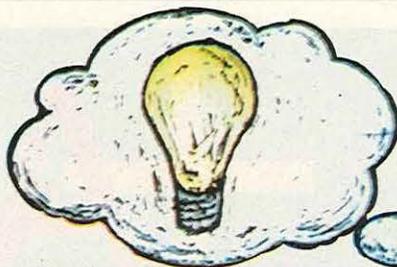
- ◆ El ejercicio: Si 30 personas caben en un ómnibus. ¿Cuántos ómnibus se necesitan para cargar 150 personas? Aburrido, ¿no?
- ◆ El problema: Hay dos bicicletas que están separadas por 10 km. Se acercan una a la otra. La azul va a una velocidad de 40 km/h.; la verde, a 50 km/h. Una abeja, que está posada en uno de los manu-



brios, empieza a volar hacia el del otro ciclista. Va y viene todo el tiempo y vuela a una velocidad de 15 km/h. Mientas tanto, los deportistas continúan aproximándose. ¿Cuánto territorio recorre el insecto hasta el momento en que las bicicletas se juntan?

¿Qué son los standards?

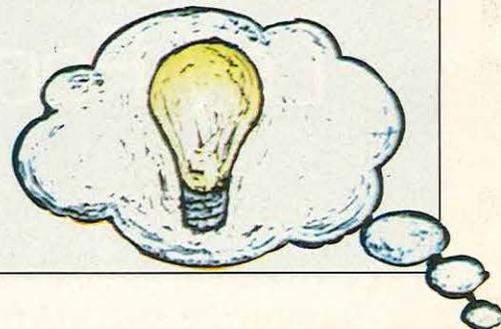
Las distintas líneas de cambio en la educación en Estados Unidos se instrumentan a partir de una serie de *standards*. Existe uno por cada disciplina y explican cuáles son los nuevos objetivos de la enseñanza y cómo cumplirlos. Se implementaron con el objetivo de rejuvenecer el sistema, adecuarlo más a las necesidades de la era de la información y la comunicación. Estos "modelos" se realizaron para educar a la población de docentes norteamericanos sobre los nuevos métodos y tendencias. Cuentan con distintas secciones: enseñanza, evaluación, desarrollo profesional y apoyo a los docentes. En el caso particular del *standard* de matemática, fija como aspecto fundamental la resolución de problemas en el sentido en que se explicó más

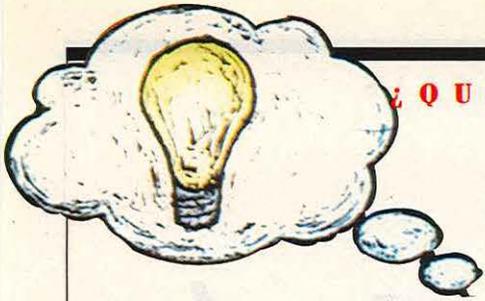


CLAVES PARA ENSEÑAR

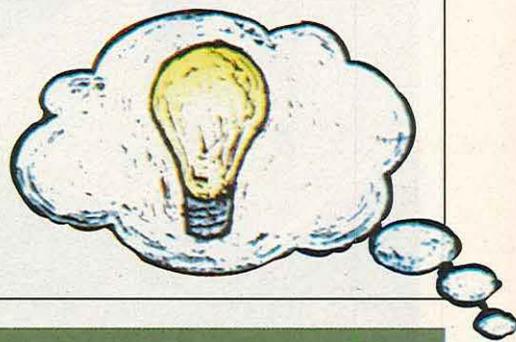
Los cuatro componentes esenciales en la enseñanza "inquiry teaching" son:

- 1) **Temas:** Son los proyectos, problemas, construcciones, aplicaciones y ejercicios en los cuales trabajan los estudiantes. Los temas estimulan a pensar sobre conceptos particulares, procedimientos, su conexión con otras ideas matemáticas y su aplicación al mundo real.
- 2) **Discurso:** Se refiere a la manera en que docentes y estudiantes piensan y se expresan en el aula. Tradicionalmente, un ítem es considerado verdadero si lo dice el libro o el profesor. El *standard*, en cambio, enfatiza el razonamiento y lo evidencia como la base para decidir lo que tiene sentido.
- 3) **Contexto:** Trata sobre cuán seguros se sienten los estudiantes entre ellos y hasta qué punto se comprometen con el pensamiento y el razonamiento. A pesar de que el espacio físico y los materiales son importantes en el ambiente de la clase, el contexto tiene más que ver con los desafíos intelectuales y sociales.
- 4) **Análisis:** Enfoca el problema central en la mejora del sistema educativo, es decir, en el buen desarrollo de los otros tres puntos. Trata sobre las maneras de pensar, estudiar y aprender de la propia enseñanza.





ninguna receta de enseñanza que funcione siempre. Por eso, es importante destacar que los *standards* no pueden ser usados para "estandarizar" la educación. En el caso de matemática, por ejemplo, pueden servir para destacar qué es lo más importante, para ayudar y guiar a los docentes en sus esfuerzos por explicar bien esta disciplina. ♦



arriba. Les ofrecemos algunos de sus puntos fundamentales porque pueden ayudar a los docentes de esa área a replantearse los métodos de enseñanza:

♦ Qué rol debe jugar el docente en la ayuda a los alumnos para usar toda la variedad de fuentes y herramientas (calculadoras, computadoras).

♦ Qué hay que hacer para estimular a los estudiantes a razonar haciendo conjeturas, presentando

“Un aspecto fundamental de la educación es la resolución de problemas. La idea es que se generen situaciones que motiven a los chicos.”

argumentos y construyendo pruebas.

♦ Cómo hacer para desarrollar al mismo tiempo la habilidad y el razonamiento matemáticos.

♦ Cómo serían las aulas en las cuales los estudiantes pudieran desarrollar ideas y habilidades matemáticas en un contexto donde se creen verdaderos problemas y situaciones.

Los temas con los que se enfrentan día

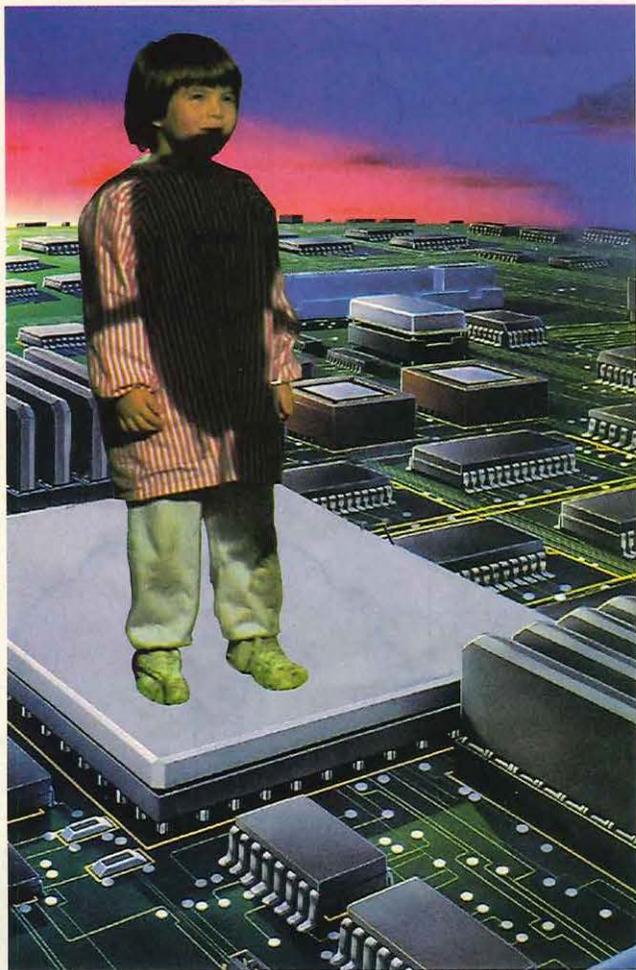
a día los profesores (desde conflictos de interacción en el aula hasta la dificultad de alcanzar propósitos y metas), hacen evidente que no existe

+ todos los alumnos
+ docentes
+ años de escuela

+ y mejor educación para todos
Ley Federal de Educación



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación



Río Negro

Tecnología en Inicial

A partir de este número iremos presentando distintos desarrollos de los ministerios de Educación provinciales. En esta ocasión resumimos los "Modos de organizar los contenidos de Tecnología en el Nivel Inicial", publicado por el Consejo Provincial de Educación de Río Negro.

Si miramos a nuestro alrededor y analizamos la manera de actuar frente a los problemas que se nos presentan, encontraremos respuestas a **qué es Tecnología**.

Vivimos en un mundo en el que el lugar de la Tecnología se hace cada vez más evidente por su capacidad de resolver problemas, ya sea porque los artefactos han pasado a ser casi un símbolo de esta época o porque las tecnologías de la organización han invadido nuestra vida cotidiana. Por lo tanto, es indispensable que los chicos construyan una mirada de la tecnología lo más completa posible. Se trata de que logren entender que lo fundamental no pasa por el aparato mismo, sino por la función que presta y

Tecnología se aprende mejor operando con ella y no sólo leyendo o recibiendo la observación de cómo debe hacerse o de cómo otros lo hacen. La Tecnología está ligada a la acción, al **hacer**; no se la puede concebir como algo teórico.

¿Cómo lo hacemos?

Abordar los contenidos **desde una perspectiva tecnológica** supone

PROCEDIMIENTOS VINCULADOS CON EL CONOCIMIENTO DE LA TECNOLOGÍA

- Formulación de preguntas sobre diferentes situaciones.
- Identificación y delimitación de situaciones problemáticas.
- Búsqueda de información.
- Registro de la información.
- Interpretación de la información.
- Utilización del lenguaje y de la propia acción para comunicar.

una mirada operativa **-el hacer como solución a una necesidad-** o como **respuesta a un intento por resolver una situación**.

Esta perspectiva implica visualizar temas como el transporte, la vivienda, la alimentación, desde una lógica diferente a la descriptiva: **percibir los temas como tecnológicos**.

Este abordaje sostiene una actitud favorable a la búsqueda de alternativas, a descubrir en cada problema una **oportunidad**, a ensayar estrategias de resolución de situaciones valiéndose de recursos.

Si concebimos la idea de la Tecnología como un tipo de respuesta del hombre a los problemas que se le han ido presentando y entendemos

que aquélla se encuentra ligada a determinadas culturas en determinados momentos de la historia, podremos observar que hay aquí un eje a partir del cual resulta posible pensar la integración de áreas.

El carácter procesual de la Tecnología y su plasmación en los campos de

la invención, la fabricación y el uso de objetos le imprime un fuerte carácter interdisciplinar.

La Tecnología es integradora de los saberes de los distintos campos: es un punto de encuentro de conocimientos de distinta naturaleza que convergen a la hora de resolver un problema tecnológico.

¿Dónde y cómo trabajamos?

La construcción propiamente dicha del objeto tecnológico que dé solución al problema planteado requiere de un aula convertida en taller donde se ofrezcan materiales y elementos necesarios, y de un ambiente de trabajo grupal, respetando las libertades e individualidades.

La actividad en la experiencia tecnológica debe promover el encuentro entre personas que trabajan juntas en proyectos creativos, utilizando múltiples herramientas, desde el martillo hasta la computadora.

Esto requiere un clima de exploración, diálogo y confrontación de resultados. (...)

Contenidos de tecnología

Actividad constructiva

EJE: Los elementos del entorno y sus transformaciones

Los materiales y la intervención del hombre.

-El diseño y la construcción de productos tecnológicos.

◆ *Necesidad de resolver:*

Recolección de residuos en el Jardín.

◆ *Formulación y delimitación del problema:*

Mantener limpio el Jardín.

◆ *Búsqueda y recolección de datos; formulación de alternativas de acción:*

Construcción de recipientes de residuos para las salas (artefacto).

Distribución de bolsas para colocar la basura (artificio).

Campaña de concientización sobre la limpieza y el orden (artificio).

◆ *Elección de una alternativa:*

Fabricación de recipientes para residuos en el ámbito del Jardín.

◆ *Diseño del dispositivo:*

Estos objetos (los recipientes de residuos), aunque conocidos por los niños, demandarían una serie de cuestiones para su construcción:

¿De qué forma lo haremos?

¿Cómo será su tamaño?

¿Le colocaremos una tapa?

¿Con qué materiales contamos para su fabricación?

¿Cuáles emplearemos?

¿Cuál será el más apropiado?, etc.

◆ *Ejecución de la posible solución:*

Identificando el uso del recipiente (especificando cuál o cuáles son los residuos que contendrá) y seleccionados los materiales para su construcción (materiales descartables u objetos de uso cotidiano), construimos los recipientes diseñados.

◆ *Pruebas y evaluación:*

Se ubican los recipientes en los lugares predeterminados y se realiza un seguimiento sobre su uso: ¿son del tamaño adecuado?, ¿es apropiado el material que utilizamos en la construcción de los recipientes de residuos?, etc.

◆ *Ajuste de la alternativa elegida:*

Podríamos agregar algunos elementos que faciliten, a simple vista, la utilización del objeto construido.

Por ejemplo: dibujar una lata, indicando que ése es el lugar donde se depositan las mismas; colocar debajo debajo del dibujo la palabra correspondiente, favoreciendo así la asociación entre ambos símbolos.

Actividad deconstructiva

EJE: Los elementos del entorno y sus transformaciones

Los materiales y la intervención del hombre.

-Objetos que sirven para preservar limpio el entorno.

◆ *Analizamos el producto tecnológico: "el recipiente de residuos".*

¿Cómo es?

¿De qué tamaño es?

¿Cuáles son sus partes?

¿Qué forma tiene?

¿De qué color es?

¿Cuáles son los componentes?

¿A qué se asemeja?

¿Por qué tiene tapa?

◆ *Análisis*

¿De qué material está hecho?

¿Para qué sirve?

¿Cómo se fabrica?

¿Por qué hay distintos tamaños?

¿Cómo es el proceso de gestión?

¿Qué función cumple?

¿Cómo funciona?

Los distintos análisis que propone esta actividad aportarán y demandarán a las disciplinas de los diferentes campos de conocimiento conceptos, procedimientos y actitudes.

Por ejemplo:

- Desde la **Matemática** se demandan conocimientos de medida: longitud, capacidad y formas.

- La **Expresión** se aporta a través de la descripción de los objetos y de relatos sobre algunas de las cuestiones planteadas.

- Las **Ciencias Naturales** se involucran con las cualidades físicas de los materiales.

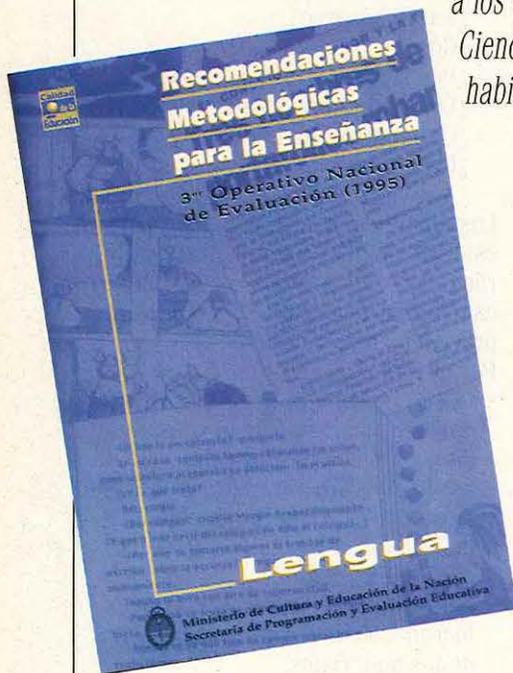
- La reconstrucción social del producto posibilita la interacción con las **Ciencias Sociales**, a partir de la utilidad que ese objeto presta al hombre y sus consecuencias.

Pero no sólo abordamos conceptos, simultáneamente se realizan procedimientos y se adoptan actitudes frente a los planteos surgidos. ◆

Extracto de "Modos de organizar contenidos - Abordando la Tecnología en el Nivel Inicial". Consejo Provincial de Educación, provincia de Río Negro.

Cómo usar las recomendaciones

Las escuelas de todo el país irán recibiendo los cuadernillos de recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Allí se recogen los resultados del 3^{er} Operativo Nacional de Evaluación de 1995 y se ofrecen a los docentes de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales sugerencias para solucionar problemas que habitualmente se dan en el aprendizaje de algunos temas.



Entre los años 1993 y 1996 se realizaron los cuatro primeros operativos de evaluación, el último de los cuales tomó como muestra cursos 3^o, 6^o y 7^o grados de escuelas primarias y de 2^o y 5^o años de secundarias. De la experiencia de los años '93 y '94 surgieron las dos primeras ediciones de las recomendaciones metodológicas. Ahora, a partir de la del '95, se ha lanzado una nueva versión ampliada de las mismas, que incluye Lengua, Matemática y Ciencias Sociales y Naturales.

Sobre qué se trabaja

Cada cuadernillo toma dos temas que se presentaron como de alta dificultad en todos los alumnos y desarrolla la propuesta de cómo trabajar con ellos para lograr mejores resultados. Para el caso de Lengua, se trabaja en lo que tiene que ver con la producción y la elaboración de textos: la comprensión lectora y la expresión escrita. En Matemática se tratan los ítems sobre notación fraccionaria de números racionales y geometría plana y del espacio. En Ciencias Sociales se agruparon los contenidos bajo los títulos de "Las sociedades a través del tiempo" y "Las actividades humanas y la organización social". En Ciencias

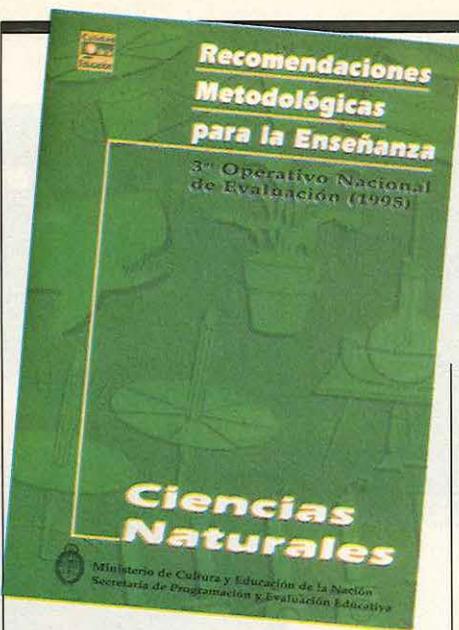
Naturales tienen que ver con problemas vinculados con las propiedades de la vida —qué necesitan los animales y las plantas para vivir— y con fenómenos de tipo físico —magnetismo, electricidad, etc.—.

Estos temas se han seleccionado tanto por ser los que han ofrecido más dificultades, como por su relevancia. Algunos de los ítems presentados hacen referencia a conceptos de una especial significación para el aprendizaje quizá pueden resultar problemáticos.

Al analizar los resultados de la evaluación, se encontraron algunas dificultades en ciertos temas que se repetían en los distintos cursos. En-

tonces, se decidió intentar trabajar sobre esto en forma no segmentada, es decir sin separar el trabajo a realizar en cada grado. Por eso, cada

“Cada uno de los grandes temas está desglosado según los problemas que se dieron a resolver durante el examen.”



cuadernillo, tiene la información correspondiente a los cinco niveles analizados.

Esta modalidad presenta la ventaja de que da una mayor libertad al docente para determinar el nivel de sus alumnos y contar con una cantidad de propuestas adecuadas a cada posible situación. Además, en el caso de que en alguno se logre avanzar más rápidamente que en otro, puede profundizarse tomando ejercicios de un nivel superior al que supuestamente correspondería.

Organización del material

Para el desarrollo de las recomendaciones se ha adoptado una estructura similar en cada una de las materias. Para empezar, hay una breve introducción que incluye la presentación del material y una fundamentación de lo que implica conceptualmente el problema del que se va a hablar, tras lo cual se analizan los ítems que presentaron dificultad en la evaluación.

Como segunda instancia se realiza la exposición de las recomendaciones en sí misma. Cada uno de los grandes temas está desglosado según los problemas que se dieron a resolver durante el examen. Estos mantienen la numeración que tuvieron en la evaluación, el que identifica cada ejercicio según el orden en que se dieron, para que el docente tenga en cuenta qué parte de la dificultad en con-

tar correctamente pudo tener que ver con el cansancio del alumno.

De cada ejercicio se proporciona el porcentaje de respuestas que tuvo cada una de las cuatro opciones entre las que el alumno podía elegir. Este aspecto es importante porque permite entender, no sólo cuál y por qué era alguna de ellas la correcta solución al problema, sino las razones por las cuales se pudo haber respondido incorrectamente. Cada opción no correcta implica una distancia diferente de la verdadera solución a lo planteado. Para que el maestro pueda trabajar desde allí,

en este texto se analiza qué es lo que supone cada una de las opciones propuestas.

Saber qué cosas están comprometidas cuando se eligen alguna de las otras alternativas resulta muy significativo para lograr acercarse no sólo al producto sino también al proceso. De esta manera, las recomendaciones no se agotan en la resolución de un problema curricular específico, sino que pueden servir de modelo para posibles formas de pensar la manera de

abordar otras situaciones similares que se puedan presentar.

Identificados y analizados los problemas, se expone luego una serie

de ejercicios para aplicar frente a diferentes casos. Éstos tienen que ver con cómo ayudar a aprender a pensar, o sea más con el proceso de aprendizaje que con la dificultad en sí misma, para además poder tener en cuenta que, a veces, el problema puede estar no sólo en el aprendizaje, sino también en la enseñanza.

Es importante destacar y tener en claro que éstas no son recetas.

Los cuatro cuadernillos están pensados como un material autosuficiente. El docente puede trabajar estos temas con sus alumnos sólo con la ayuda de lo que está incluido en la guía. ♦

“Los cuatro cuadernillos están pensados como un material autosuficiente.”

¿COMO LES FUE?

Aquellos docentes o escuelas que hayan trabajado con estas recomendaciones, y quieran compartir su experiencia con colegas de otras partes del país, pueden escribir contándonos cómo las han utilizado. Las cartas serán publicadas en la sección *Correo entre lectores* de los próximos números.



¿Por qué son las mejores?

Este año, los mejores resultados del Operativo Nacional de Evaluación los obtuvieron la Escuela Nacional Normal Superior de Villa Elisa, de Entre Ríos, y la Escuela N° 17 Ignacio Gorriti, de Berisso, de la provincia de Buenos Aires. Y no es casualidad. Ambas instituciones coinciden en dos aspectos claves: la importancia del apoyo a los alumnos con problemas y una práctica pedagógica abierta a los problemas de la comunidad.



En 1993, se puso en marcha el Operativo Nacional de Evaluación. Desde entonces, todos los años, el Ministerio de Cultura y Educación lleva a cabo un testeo en las áreas de matemática y lengua. En todo el país, alumnos de 3º, 6º y 7º grados y de 2º y 5º años, realizan una prueba que permite averiguar en qué situación se encuentra el sistema educativo en relación con estos aprendizajes. A partir de este año, con el fin de incentivar a todas las escuelas, se presentaron públicamente aquellos estatales de nivel primario y medio que alcanzaron los mejores resultados. Las mejor posicionadas fueron la Escuela Nro. 17 Ignacio Gorriti de Berisso, de la provincia de Buenos Aires y la Escuela Nacional Normal Superior de Villa Elisa, de Entre Ríos.

Cómo combatir la repitencia

La escuela primaria Nro. 17, ubicada en la localidad de Berisso, cuenta con 867 alumnos y la mayoría de ellos per-

tenecen a familias de clase baja. Su directora, Gloria Araceli Valle de Ricci, la vice, Mirta Cesaroni de Langone, y todo el cuerpo docente, se propusieron hace un año reflexionar sobre su práctica pedagógica a partir de la detección de ciertos problemas: alta repitencia en los primeros grados, pobreza en los escritos, en los razonamientos y en el vocabulario. Entonces, comenzaron a averiguar qué cambios eran necesarios para poder afrontar estos problemas.

Por un lado, visitaron escuelas que estaban trabajando con un nuevo enfoque en lecto-escritura, se abastecieron de material y empezaron a leer y a prepararse. En un primer momento, este modelo constructivista se aplicó en primer grado. Por ejemplo, para alfabetizar, el maestro no trabaja con palabra generadora. De esta manera, aprovecha lo que los chicos ya saben (que siempre es más de lo que se cree) y

no se encierra en métodos únicos. Se intenta que ningún alumno se sienta marginado. Más adelante, este enfoque se trasladó a los demás grados. Por otra parte, hace cinco años que funcionan tres grupos de integración de lengua y/o matemática conducidos por maestras especiales. "Muchos de nuestros logros se dieron porque aprendimos a respetar los diferentes

ritmos de aprendizaje de los alumnos", explicó la directora. Estos talleres son para alumnos que tradicionalmente se definirán como con un retardo mental leve, pero que, en realidad, llegan a la escuela con menos estimulación en lecto-escritura que los alumnos de sectores medios. Pero lo importante es

que en el resto de las disciplinas, están integrados con los compañeros de grado. Los resultados obtenidos fue-

"Un aspecto valioso de la escuela de Villa Elisa fue haber escuchado los problemas de los egresados que estaban en la universidad."



Luego de mucho esfuerzo, la escuela inauguró el salón de usos múltiples en el patio. Aquí, los festejos del 25 de Mayo.

“Lo importante es que los chicos que concurren a sus grupos de integración están con sus compañeros de grado en el resto de las disciplinas.”

conceptivos y de cómo se gesta un bebé. Hay que tener en cuenta que es una comunidad en donde las chicas se embarazan desde muy jóvenes.

- ◆ Adicción.
- ◆ Los cambios en la adolescencia.

nal. Obviamente, las consultas son voluntarias, pero concurre la mayoría del alumnado. Esta propuesta es interesante porque se logró que profesores de la UNER (Universidad Nacional de

Entre Ríos) supervisaran los casos.

La influencia de la universidad

La escuela normal de Villa Elisa ofrece desde el Nivel Inicial hasta el P.E.P. (Profesorado de Enseñanza Primaria), pero los mejores resultados obtenidos en el Operativo Nacional de Evaluación fueron en el Nivel Medio, donde hay 191 alumnos.

Adriana Beatriz Claá, su rectora, contó a **Zona Educativa** que “desde hace unos tres años me propuse como meta junto con los docentes crecer con calidad y abrimos más a la comunidad, porque nos dimos cuenta de que teníamos algunas falencias en ese sentido”. Y así fue como se pusieron en marcha a partir de pequeños proyectos, tanto hacia adentro de la institución como hacia afuera.

Un aspecto muy valioso para rescatar de la experiencia de este colegio fue haber escuchado los problemas de los egresados que estaban estudiando en la universidad. Fueron muchos los que indicaron que no poseían un método de estudio, que no sabían organizar su tiempo. En este sentido, se trabajó en el aula y a contraturno en el tema. Con la misma metodología, en matemática y física se puso más acento en la parte formativa, siguiendo los módulos de ingreso a la UTN (Universidad Tecnológica Nacional). También hay grupos de recuperación a cargo de profesores de matemática y de lengua.

Además, hay disponible un equipo de psicólogos para orientación vocacio-

La escuela hacia afuera

- ◆ Un grupo de docentes se nucleó en un Plan de Lucha contra las Adicciones. Ofrecen charlas e invitan a participar a alcohólicos y adictos en recuperación. También organizaron una marcha por la vida en el pueblo, que tuvo grandes adhesiones de numerosos sectores de la comunidad.
- ◆ A partir de un proyecto de la escuela, se consiguió la aprobación de la carrera de Maestro de Educación Musical. Se cursa en esa institución. El objetivo fue de dotar de un título docente a los maestros que se desempeñaban en esa área y no lo poseían.
- ◆ Organización de una campaña de sensibilización para la donación de órganos. Se hace de forma voluntaria y trabajan docentes y chicos. El INCUCAIER nombró a la escuela como uno de los centros para inscribir a personas que deseen realizar donaciones. ◆

Escuela Nacional Normal Superior

Estrada 1280
Villa Elisa
Entre Ríos
(0447) 80145

Escuela Nº 17 Ignacio Gorriti
Calles 164 y 26 Nro. 4190
(1923) Berisso

ron muy positivos. Como ejemplo, nada mejor que los hechos: el año pasado egresaron de la escuela tres alumnos integrados. Además, existen dos grupos de recuperación a los que concurre cualquier chico que tenga alguna dificultad en el aprendizaje.

Un proyecto institucional integrador

El lema del proyecto institucional de la escuela de Berisso es “Mejorar la calidad de vida y de la educación”, lo que le demanda al equipo docente una reflexión diaria de la práctica pedagógica. Y para ello, es necesario que estén en permanente contacto con las necesidades de la comunidad. Esto se logra a través de encuestas sociales. En base a los resultados, se dan charlas, se traen especialistas y se muestran videos explicativos. Los problemas que aparecen con más frecuencia son:

- ◆ Educación sexual: desconocimiento de los distintos métodos anti-

Educación estatal y privada a lo largo del mundo



Alrededor del mundo existen diferentes formas de encarar la conformación de los sistemas educativos nacionales. Si bien cada país resuelve su situación a su manera y de acuerdo con su propia idiosincrasia y coyuntura, existen algunas tendencias generales. Para conocerlas puede ser útil valerse de algunos ejemplos representativos.

El rol del Estado es primordial en la forma en que se desarrolla el sistema educativo de un país. Sin embargo, esta función puede ser cumplida de innumerables maneras en lo que se refiere a las múltiples alternativas y necesidades de la escuela de hoy. Un ejemplo de estas cuestiones a tener en cuenta al analizar el funcionamiento de la educación, es ver cómo se distribuye la tarea de enseñanza entre la educación estatal y la privada y de qué manera trabajan (ver cuadro 1).

En el caso de la enseñanza preprimaria, puede decirse que se ha caracterizado tradicionalmente por una fuerte presencia del sector privado en casi todo el mundo. A excepción de áreas como el sudeste asiático donde esta modalidad es menos común, se considera que la mitad o más de la matrícula está a cargo de instituciones privadas. No obstante, y particularmente en Latinoamérica,

se ha registrado un aumento considerable de la cobertura a nivel estatal de estos primeros años de escolaridad. Este incremento tiene, muchas veces, una cercana relación con la tendencia a declarar la obligatoriedad de este tipo de enseñanza.

Otro panorama es el que se observa en el campo de la educación primaria donde alrededor de entre el 10 y el 15% de la matrícula es atendido por escuelas privadas. La excepción en este caso es Oceanía, donde llega al 25%.

En el sector de la educación media o secundaria se observan diferencias entre lo que sucede en países de los que se consideran en desarrollo, donde el sector privado ocupa un 30 % de la población escolar, y en los desarrollados, donde sólo alcanza el 15%. La evolución de la actividad, en este sentido, muestra una tendencia a prever cierto cambio en estos porcentajes.

Mientras que en los países en desarrollo, y principalmente como conse-

cuencia de las dificultades económicas que afectan a la clase media, se observa un descenso de la matrícula privada, en los países desarrollados la estabilidad en esta área comienza a mostrar un leve incremento.

Articulación entre niveles

Más allá de esta problemática particular, para poder apreciar el funcionamiento global del sistema resulta interesante ver de qué manera los distintos tipos de administración y los distintos niveles se relacionan entre sí. En el sector medio, dos casos ejemplifican las posturas más características entre las que se han tomado en los diferentes países.

En Japón, la principal preocupación del Estado parece estar en la educación básica y en la enseñanza superior. En el caso de la escuela primaria, el sector privado ocupa un por-



DIFERENTES TIPOS DE ESCUELAS PRIVADAS

Es interesante aclarar que existen diferentes tipos de escuelas privadas. La **confesional** es la más tradicional, derivada de la vieja función de las religiones. Las **profesionales** son escuelas innovadoras, creadas por educadores especialistas profesionales con nuevas ideas. Las **asistenciales** atienden a sectores de bajos recursos, generalmente son confesionales, aunque suele haber muchas ONG. La de tipo empresa es aquella en la que hay inversores que ven un campo propicio en el sector, y que aúnan un esquema de oferta de servicio educativo en un mercado que lo demanda.

privada. La diferencia, sin embargo, se encuentra en la educación básica. Lo que sucede es que, si bien hay una fuerte presencia estatal (mayor que en el nivel superior), la calidad de la enseñanza que se imparte en este circuito es inferior a la de las escuelas privadas y suele resultar insuficiente para ingresar a la exigente universidad estatal. El resultado de esta organización es que el nivel terciario, si bien es de tipo público, es casi inaccesible para la gran mayoría de los sectores sociales que no han tenido los recursos económicos suficientes para enviar a sus hijos a escuelas primarias y secundarias privadas.

Controles del Estado

Posiblemente, la forma más común de encarar la problemática de la relación entre sistema educativo y educación pública o privada esté dada por una política que se encargue de regular la actividad en ambos sectores. Un caso semejante es el que se ha dado en Holanda. Allí, como resultado de la heterogeneidad religiosa (principalmente referida a la presencia de grandes comunidades católicas

centaje muy pequeño, debido a la fuerte presencia del Estado, que se ocupa de que haya una muy buena cobertura educativa para toda la población. Este acento en la educación básica ha demostrado ser una eficaz manera de lograr equidad e igualdad de posibilidades para los chicos, salvando las diferencias sociales.

La razón de ello es que al tener, tanto las clases bajas como las altas, una misma base educativa de calidad, la posibilidad de ingresar y de lograr un buen desempeño en la universidad es pareja para todos. La proporción de la oferta de ambos sectores en el nivel terciario es, en cambio, más pareja aunque, sin embargo, el prestigio y la calidad de las instituciones públicas es bastante mayor. Lo contrario de esto puede

darse cuando, para solucionar desigualdades, se intentan disminuir las exigencias para ingresar y se exagera la masividad de la universidad. De esta manera se crea la necesidad de buscar una alternativa de excelencia en el sector privado, al que sólo pueden acceder los hijos de las familias más pudientes.

El caso de Brasil parece ser menos exitoso en la búsqueda de una satisfactoria relación entre calidad y cantidad. Allí, al igual que en Japón, la universidad pública es de mayor calidad y tiene mayor prestigio que la

PORCENTAJE Y TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA Y PRIVADA EN LOS DIFERENTES NIVELES

Nivel	Sector Privado	Sector Público	Excepciones	Tendencia
Inicial	50% (o más)	50%	Más baja proporción de escuelas privadas en el sudeste asiático.	Expansiva del sector público en América latina.
Primario	10-15%	85-90%	En Oceanía el sector privado absorbe el 25%.	Estable.
Secundario	Países en desarrollo: 30%	70%	—	Descenso del porcentaje de la matrícula privada.
	Países desarrollados: 15%	85%	—	Estable, aunque mostrando un leve aumento.

LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO



cas y protestantes), ha habido tradicionalmente una amplia demanda de educación privada, mediante la cual cada uno puede dar a sus hijos una educación de acuerdo con sus creencias.

Para lograr mantener una unidad dentro de esta diversidad, el Estado holandés optó por diseñar un sistema en el que, no sólo no se desentiende de la educación pública, sino que ejerce una fuerte regulación sobre la privada. En principio, existe gran cuidado en la aplicación de iguales contenidos curriculares en todas las instituciones, lo que es complementado con un sistema nacional de exámenes al finalizar cada nivel y con controles en los criterios adoptados para la selección de alumnos ingresantes.



Evaluación y calidad

El caso de Chile puede servir para ilustrarnos otro ejemplo de dinámica entre sectores, combinado con la implementación de exámenes de evaluación de resultados del sistema en su conjunto. En el vecino país ha habido en los últimos años un fuerte incentivo a la creación de escuelas privadas, a través de subvenciones financieras. Estas escuelas atienden, muchas veces, a alumnos provenientes de sectores sociales bajos y, cuando esto sucede, se ha comprobado que la calidad de la educación es más parecida a la de las escuelas públicas que a la de las privadas no subvencionadas, donde concurren los hijos de las familias en mejor condición económica. Estas últimas exhiben, con variaciones de materia en materia, resultados alrededor de tres veces superiores al del resto de las instituciones.



En Uruguay, por ejemplo, se han realizado, al igual que en Chile, evaluaciones de rendimiento en las áreas de castellano y matemática en escuelas de diferente tipo y

composición social. Si bien la tendencia global mostró dificultades en la compensación de diferencias socioeconómicas, un análisis más detallado de los datos permitió detectar zonas donde algunas escuelas públicas, con alumnos de bajo nivel económico, han logrado excelentes resultados. El estudio de estos casos ha demostrado que, en esta diferencia, tuvo una gran influencia la forma de vida de esas comunidades que permite una relación más cercana y fluida entre directores, docentes, padres y alumnos, facilitando mejores posibilidades de interacción entre ellos. ♦



EJEMPLOS CARACTERÍSTICOS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN EL MUNDO



Japón

El énfasis de la calidad de la educación básica pública permite la igualdad de condiciones para acceder a estudios terciarios de excelencia administrados por el Estado.



Brasil:

Las desigualdades de calidad en educación básica limitan el acceso de las clases bajas a una universidad pública de buen nivel.

Oceanía

Un 25% de la escuela primaria está en manos privadas, alrededor de un 10% más que en el resto del mundo.



Chile

Fuerte proceso de privatización escolar a base de incentivos financieros. Marcada segmentación del sistema.



Holanda

El Estado ejerce un control sobre la actividad privada permitiendo a familias de diferentes grupos sociales decidir y acceder a una escuela pública o privada. Homogeneidad entre educación estatal y privada.



Uruguay

Dificultades en la compensación de diferencias socioeconómicas, con excepciones. Se realizan evaluaciones del sistema.

América latina

Se está registrando una tendencia al avance de la administración estatal en el nivel inicial.

Sudeste asiático

Existe un porcentaje más bajo del normal (cerca de un 50%) de presencia privada en el nivel inicial.

El texto en la escuela

Graciela Carbone, Luis María Rodríguez, María Teresa Watson, Luisa Coduras, Silvia Martinelli y miembros de la Unidad de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Luján.

Un estudio sobre las peculiaridades del texto escolar. Los tipos de texto, las funciones y tramas del lenguaje que condicionan su lecturabilidad.



Esta investigación tiene tres fases: la primera se desarrolló en el año 1993, la segunda comenzó en 1994 y aún no ha concluido y la tercera será modificada a partir de hallazgos en la segunda etapa. La primera etapa (...) se refiere básicamente a qué expresan los actores de la escuela acerca del libro de texto. Todos los que coexisten en la escuela: los alumnos, los padres, los maestros, los directivos, los bibliotecarios y los que cumplen funciones técnicas de asistencia al alumno o de asesoramiento a

los docentes. Esta etapa tiene el propósito de ubicar al libro en su ámbito. La segunda fase está centrada en el objeto texto. Se realiza una investigación textual (...) que incluye una prueba de lecturabilidad, recientemente cerrada. La **lecturabilidad** se refiere a la **posibilidad de comprensión de un texto a partir de sus contenidos, su forma de presentación y la familiaridad del lector con estos aspectos.**

(...) Ésta es una investigación cualitativa y por lo inminente de su avance en nuestro país requiere de

los máximos recaudos para presentarse como una investigación creíble. Se ha utilizado el criterio de contrastación con el fin de obtener datos (...), clasificarlos, ordenarlos e interpretar esa realidad de manera confiable.

Hipótesis

(...) Se plantearon diferentes hipótesis. Una de ellas fue que el libro de texto es un producto tecnológico educativo, una forma diferenciada de mediación didáctica. El libro de texto media entre los diversos saberes que existen en la

sociedad y lo clasificamos como "saber producido". (...) Hay que diferenciar la mediación didáctica establecida por los diversos medios de enseñanza que hoy se multiplican y se difunden, y la del libro de texto. Son distintos tanto en la metodología de su producción como en las posibilidades de almacenamiento y difusión de información.

Qué se estudió

(...) La muestra estuvo formada por tres escuelas de la zona de influencia de la Universidad de Luján y en escuelas de Capital Federal, que sirvieron como piloto de todo el diseño técnico de nuestro trabajo. Se trabajó con los textos escolares más nombrados por los colegas de las escuelas. El primer análisis fue textual (...). El segundo, en 1995, cuyo procesamiento estadístico acaba de finalizar, fue el de las producciones de los alumnos. Metodológicamente se seleccionaron las pruebas de lecturabilidad. (...) Hasta el momento han sido objeto de aplicaciones experimentales, pero (...) se estima que se trata de un instrumento potencialmente fecundo al servicio de la evaluación de la calidad de estos textos.



Análisis y pruebas

(...) Con relación al análisis textual, realizado para distintas temáticas, se tomaron 16 unidades de análisis en lengua de 4to. y 6to. grados (...). En este caso el tema fue la comunicación. Para poder volver comparable la investigación, se buscaron temas recurrentes: se seleccionó el cuento infantil contenido en el texto. (...) En ciencias sociales también se utilizaron unidades de análisis seleccionadas por abordaje temático, privilegiando nuestros antepasados, básicamente culturas precolombinas. También las novedades aparecidas en los nuevos manuales de 1994 (...) sobre el período de fin del siglo XIX y la incorporación del tema de la inmigración en los textos escolares.

La tipología de textos, tomada de María Elena Rodríguez y Ana María Kaufman en la obra "La escuela y los textos", es un

tento de combinar distintas funciones predominantes: (...) informativa, expresiva, literaria y apelativa, y las tramas. (...) De esta combinación surgen los tipos de textos que se adscriben a determinados contenidos científicos. Por ejemplo, en ciencias naturales predomina la definición, la nota de enciclopedia y el informe de experimentos.

(...) Las autoras desagregaron en forma de lista de cotejo de definiciones conceptuales acerca de funciones y tramas, y las características de la calidad de los textos, fundamentalmente los aspectos de coherencia y cohesión. La coherencia tiene que ver con la función referencial del texto, y la cohesión se refiere a los elementos del tejido mismo del texto, susceptibles de combinarse con esa función referencial para hacerlos comprensibles.

Se hicieron las pruebas de lecturabilidad a 32 unidades de análisis. Como lectores técnicos, se realizó análisis textual a 75 unidades. El entrecruzamiento entre una porción de análisis textual y la prueba de lecturabilidad fue administrado a los alumnos de las escuelas antes mencionadas.

(...) Participaron 410 escolares de las escuelas de Luján y 173 de Capital Federal, que intervinieron en



las pruebas de validación. Se suministraron (...) 1.230 pruebas de lengua y ciencias sociales divididas en (...) estudios sistemáticos, lengua y cuento. En la validación se realizaron 519 pruebas.

Escasa lecturabilidad

El promedio de respuestas correctas (porcentaje de lecturabilidad) en las pruebas fue de un 25%, el más alto subió al 41% (...). En los estudios actuales, realizados en otros países, se recomienda para el texto instruccional un porcentaje de lecturabilidad que debe estar entre el 70% y el 80%. Acá, en 4to. grado se obtuvo un promedio de 30%. Se eligió 4to. grado porque convencionalmente es el que más deposita en el libro de texto la apropiación de saberes.

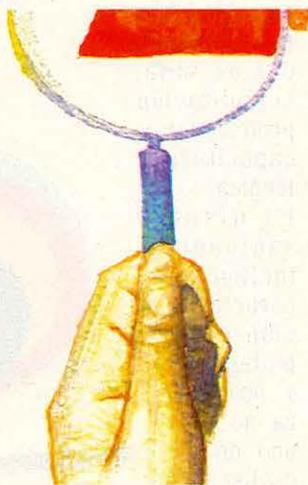
En 6to. grado la misma discriminación da una lecturabilidad promedio de 30% con un máximo de 39% en una de las pruebas.

(...) Respecto de la coherencia, donde el problema fundamental es lo referencial y la manera de organizar y jerarquizar el conocimiento, (...) todas las escuelas (...)

se mueven en un margen que va de un 32% a un 11% de lecturabilidad.

En las pruebas de cohesión se obtuvo un porcentaje bajo. En ciencias sociales, las preguntas predominantes fueron sobre las relaciones causa-efecto, con el texto que se prestaba al esquema lógico-problema-solución.

(...) Las pruebas fueron realizadas a libro abierto, es decir que estos resultados se obtuvieron con el manejo del texto por parte de los chicos. En el aspecto metodológico se administraron en cooperación con los maestros de grado. Se realizó un seminario-



taller con el tema del análisis textual de los libros escolares. Se creó un clima cooperativo de investigación de problemas identificados, que fueron compartidos. Esto permitió la difusión y apropiación de técnicas cuyo valor para el futuro los docentes evaluaron positivamente.

Conclusiones

(...) En las lecturas seleccionados para ambos tipos de evaluación parece haber evidencia de que los modelos rígidos de desarrollo curricular que están en los manuales convencionales presentan distintos tipos de tramas yuxtapuestas. Esta yuxtaposición también caracteriza al texto informativo que hay en los manuales, sin integrarse, lo que hace bastante difícil que se renueve realmente la propuesta pedagógica.

Hay otro tipo de textos, que se pueden ubicar como textos de transición entre un libro de texto del modelo tecnicista y (...) la introducción indiscriminada de tramas de otros tipos de recreación, pero no del texto informativo textual, propios de la ficción, de la recreación. Estos otros tipos de texto se suelen incorporar sin priorización ni orden, acentuando la "anomia" curricular, o sea la caren-

cia de un marco curricular a partir del cual poder orientarse.

Hay otra categoría de textos, que las autoras definen como innovadora y de consulta, en donde se esperaba que la competencia temática de las autoras se combinara con una adecuada competencia textual, de tal modo que con un buen contenido y una buena forma se volvieran realmente dinamizadores de la práctica. En estos casos, las investiga-



doras no cuestionan el contenido (competencia temática), pero sí la forma (competencia textual).

(...) El punto más preocupante es que, dado que el texto escolar tiene un peso muy grande por la autonomía que tiene por sí mismo para moldear el currículum, de proseguir esta tendencia (...) acentuará el círculo vicioso de la desprofesionalización docente. (...)

En esta edición, Zona Educativa comenta los diseños curriculares de las provincias de San Juan, Salta y Mendoza. Como en los números anteriores, reseñamos diseños del primero y segundo ciclos de la EGB, salvo en el caso de Mendoza, que en los mismos documentos incluye el nivel inicial.

DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL. EGB 1 y EGB 2.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SAN JUAN. 1997.



En su primera versión, este diseño apunta a orientar, articular y dar sentido a los proyectos educativos institucionales y a las prácticas de las escuelas de la provincia. Se divide en dos partes: la fundamentación, que incluye los enfoques filosófico-antropológico y pedagógico-didáctico y las áreas curriculares en cada una de las

cuales se detallan la fundamentación epistemológica, los compromisos institucionales que guiarán las intencionalidades didácticas, los contenidos organizados en sus diferentes dimensiones, las orientaciones didácticas y la bibliografía.

En el encuadre pedagógico-didáctico, se plantean las funciones esenciales del currículum: explicitar las intenciones del sistema educativo y servir como guía de las prácticas educativas. Dentro de este enfoque se toman como elementos esenciales el conocimiento, la institución, el aprendizaje, la enseñanza, los contenidos, el docente y el alumno. Se ubica a la escuela dentro del contexto global de la sociedad que debe comple-

mentar la función formadora de la familia. El aprendizaje es entendido como un proceso activo de construcción de significados en el cual el alumno relaciona un nuevo contenido con los conocimientos que ya posee. Es destacado el rol del docente en la educación como formador de valores, guía y facilitador de los aprendizajes. La eficiencia de la labor docente exige: autoridad moral, coherencia de vida, actualización profesional y capacitación técnica.

El diseño sanjuanino incluye una caracterización psicopedagógica y pedagógica de cada uno de los ciclos de la

EGB. Se otorga un lugar importante a la equidad y a la diversidad, especialmente en relación con posibilidad de evitar la deserción escolar. Esto implica adoptar una modalidad de trabajo que permita desplegar las capacidades posibilitando nuevas adaptaciones al entorno.





DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL. BORRADOR PARA EGB 1 Y EGB 2. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SALTA. 1997.

Como otros diseños curriculares, éstos también se dividen en dos grandes secciones: el encuadre general y el desarrollo capitular de los Contenidos Básicos Comunes para EGB 1 y 2. Una característica particular de estos documentos es la incorporación de propuestas para el análisis curri-

cular, una guía de lectura y análisis opcional del diseño curricular. Tiene como objetivos destacar aspectos relevantes que se constituyen en ejes centrales de reflexión, establecer relaciones entre los diferentes componentes curriculares, que permitan reconstruir la lógica de elaboración del documento y documentar aspectos relevantes que faciliten la comparación entre situaciones diferentes. El modelo pedagógico-didáctico planteado identifica sus tres componentes—contenidos, alumnos y docentes— como parte de una unidad. Esta tríada se encuentra atravesada por diversos condicionamientos históricos, culturales,

etc. que influyen en el proceso pedagógico. La evaluación ocupa un lugar importante; es concebida como una exigencia interna de perfeccionamiento. En el apartado dedicado a este tema se definen expectativas de logro, criterios de acreditación y promoción. En tanto el diseño curricular debe guiar las tareas docentes e institucionales, incluye un capítulo sobre el encuadre institucional. Luego de determinar principios comunes que debe asumir la institución escolar, detalla pautas para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional. En relación con este último, se describen las tareas del equipo

directivo, los docentes, el personal administrativo y auxiliar docente. También se incluyen recomendaciones para la toma de decisiones sobre la articulación de años, ciclos o niveles dentro de la institución escolar, especialmente entre el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB. Se reserva un lugar especial para los contenidos transversales y para la diversidad. En el primer caso, se incluyen recomendaciones para especificarlos dentro del Proyecto Curricular Institucional de la escuela. En el segundo, se da cuenta de dos grandes problemáticas: los alumnos con necesidades educativas especiales y el multilingüismo.

DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL. NIVEL INICIAL, EGB 1 Y EGB 2. DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS. GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE MENDOZA. 1997.

El diseño curricular mendocino está dividido en cuadernillos de las distintas áreas con sus respectivos módulos de trabajo. El cuaderno trece dedicado a la organización y gestión curricular se divide en tres partes: el modelo de organización curricular de la provincia de Mendoza, la organización curricular del nivel inicial y de la EGB y las orientaciones para la gestión curricular en las escuelas. En la primera parte, se desarrolla el modelo curricu-

lar para el nivel inicial y el primero y segundo ciclos de la EGB. Se caracteriza por ser integral, porque atiende necesidades de alumnos y docentes, común, articulado, abierto, en tanto contiene marcos y propuestas, y flexible, porque atiende a la diversidad. Esta propuesta curricular se configura a partir de la resignificación de la función de la escuela como institución que garantiza la distribución equitativa de conocimientos socialmente válidos, tres supuestos

educativos básicos: la formación de competencias, el concepto amplio de contenido y el modelo pedagógico-didáctico, y la nueva estructura del sistema educativo. Incluye también orientaciones didácticas para la enseñanza y para la evaluación. La diagramación de los cuadernillos ayuda a comprender la interacción del proceso de aprendizaje dentro de la institución. La organización en cuadros de los ejes y las expectativas de logro de las dis-

tintas áreas y las estructuras curriculares propuestas para cada ciclo hacen más dinámica la lectura.



Resultados del Operativo Nacional de Evaluación

Aquí presentamos una síntesis de los resultados del 4º Operativo Nacional de Evaluación. Se aplicaron pruebas para evaluar los aprendizajes adquiridos en Lengua y Matemáticas, a un total de 229.700 alumnos.

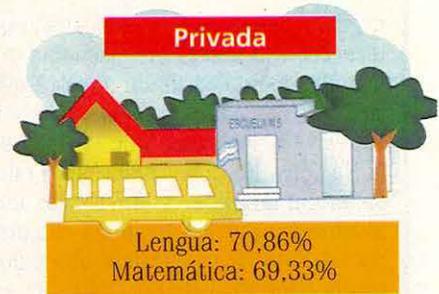
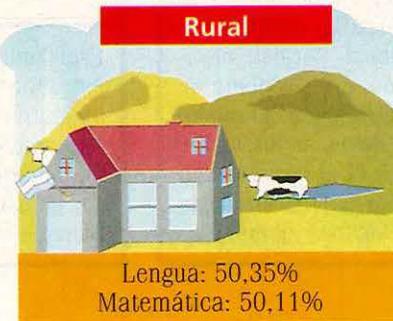
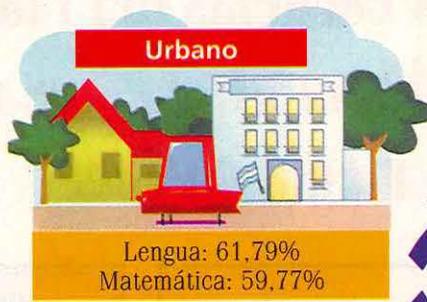
La muestra



Los resultados

Resultados de 7º grado Nivel primario Nación

7º grado
Lengua: 60,60%
Matemática: 58,76%



Resultados de 2º año - nivel medio Nación

2º año
Lengua: 58,24%
Matemática: 57,13%



Estatal
Lengua: 55,08%
Matemática: 52,94%

Privada
Lengua: 65,93%
Matemática: 64,38%

Resultados de 5º año - nivel medio Nación

5º año
Lengua: 60,30%
Matemática: 57,40%



Estatal
Lengua: 56,81%
Matemática: 51,78%

Privada
Lengua: 66,26%
Matemática: 62,64%

El 20% de las escuelas del Plan Social Educativo obtuvieron promedios superiores a la media nacional

A partir de este año el Ministerio de Cultura y Educación desea incentivar a todas las escuelas reconociendo públicamente a aquellas estatales de la muestra que alcanzaron los mejores resultados en cada provincia y en el orden nacional. Por este motivo, en el Salón Blanco de la Casa de Gobierno, el Presidente de la Nación y los gobernadores les entregaron un reconocimiento a cada una de ellas. Asimismo, es importante destacar los logros alcanzados por las escuelas comprendidas en el programa Plan Social Educativo, que han obtenido promedios por arriba de la media nacional y de las cuales se presentan algunos ejemplos.

¿QUÉ SE EVALUÓ EN 1996?

Previendo la implementación de la nueva estructura de niveles y ciclos, en 1996 se aplicaron pruebas en: 3er. grado (EGB 1): Matemática y Lengua; 6° grado (EGB 2): Matemática, Lengua; 7° grado: Matemática, Lengua; 2° año (EGB 3): Matemática y Lengua; 5° año: Matemática y Lengua.

Provincia	Escuela Nro.	Localidad	Promedio
Buenos Aires	4 Raimundo Salazar	Pehuajó	91.10%
Chaco	821	El Sauzalito	90.97%
La Rioja	141 Ricardo Rojas	Arauco	89.50%
Formosa	209	Capital	88.16%
Misiones	376 Colonia El Saltito	25 de Mayo	87.56%
Tucumán	9 Belgrano	Capital	86.09%
Formosa	309 Toman Mazo	Rincón Ñandú	85.48%
San Juan	41 Presidente Avellaneda	Chimbas	83.69%
La Pampa	143 Mariano Moreno	Capital	83.44%
Buenos Aires	58 Brig. Gral. M. Rodríguez	Tandil	83.26%
Entre Ríos	17 Dr. Diógenes J. de Urquiza	Concordia	82.91%
Formosa	37 Prof. E. Abelleira	Capital	81.98%
La Pampa	7 Brig. Gral. M. Hornos	Victorica	81.32%
Santiago del Estero	765 Pte. J. Domingo Perón	Capital	80.47%
Santiago del Estero	418 Bartolomé Mitre	Pellegrini	80.02%

Todo tipo de información que interese a docentes y a la comunidad educativa en general tiene un lugar en este espacio. Los datos de las actividades deben llegar con la suficiente anticipación para poder publicarlos a tiempo.

Revista "Zona Educativa"
Pizzurno 935 -1er. piso, oficina 144
(1020) Capital Federal

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

Encuentros

■ El Ministerio de Cultura y Educación de Salta y la Universidad Nacional de Salta organizan dos encuentros sobre áreas de los Contenidos Básicos Comunes de la Ley Fede-

ral de Educación. Del 7 al 9 de julio se realizarán las **Terceras Jornadas de Formación Ética y Ciudadana** y del 15 al 17 de agosto se llevarán a cabo las **Primeras Jornadas de Educación Artística del NOA**. Los interesados deben dirigirse a la Secre-

taría Académica de la Universidad Nacional de Salta, Buenos Aires 177 (4400) Salta, Telefax (087) 311597, e-mail: secadem@ciunsa.edu.ar.

■ Servicios Educativos y de Perfeccionamiento Avanzado (SEPA) llevará a cabo el 4 de julio de 9 a 18

las segundas jornadas sobre **"Las Nuevas Tecnologías en la Educación"**. Están dirigidas a docentes, supervisores y directivos de todos los niveles de enseñanza. Se tratarán los siguientes temas: inserción de las nuevas tecnologías en la EGB, informática y educación especial, Internet en la educación, la biblioteca virtual y la mediación escolar. Para informes e inscripción dirigirse a: E. Costa 1938, (1640) Martínez, Telefax (01) 798-9573/4.

■ Del 3 al 8 de agosto próximo se llevará a cabo en Newcastle, Inglaterra, el **14to. Seminario de Grupo de Trabajo "Espacios Educativos y Culturales"**. El tema será los espacios educativos y culturales para las artes. Para informes sobre participación y presentación de trabajos, dirigirse al Arq. J. Schneider, Arroyo, 863 1er. piso, (1007) Capital, Tel. (01) 327-0451.

LA BIBLIOTECA SE RENUEVA

La Biblioteca Nacional de Maestros cerrará sus puertas al público in situ desde el 1ro. de junio al 30 de septiembre. En ese período se remodelarán las instalaciones para dotarla de espacios de servicio al docente acorde con las tecnologías ya implantadas para el acceso a la información. Tras la reapertura, estará en pleno funcionamiento la biblioteca digital que permitirá a los docentes recuperar por pantalla y audio el texto completo de documentos, videos multimedia y publicaciones periódicas. Además el



lector tendrá acceso directo a los libros mediante un sistema de estanterías abiertas. Se realizará préstamos de material bibliográfico e interbibliotecario. Se acondicionará una sala especial para investigadores en la que puedan consultar colecciones valiosas sobre educación. Asimismo, la hemeroteca automatizada tendrá un ámbito propio y se ampliará la mediateca. También estarán a disposición del público confortables áreas de lectura y zonas multimediales exclusivas con acceso a Internet y capacitación autoasistida en informática.

lector tendrá acceso directo a los libros mediante un sistema de estanterías abiertas. Se realizará préstamos de material bibliográfico e interbibliotecario. Se acondicionará una sala especial para investigadores en la que puedan consultar colecciones valiosas sobre educación. Asimismo, la hemeroteca automatizada tendrá un ámbito propio y se ampliará la mediateca. También estarán a disposición del público confortables áreas de lectura y zonas multimediales exclusivas con acceso a Internet y capacitación autoasistida en informática.

Cursos

■ Entre el 4 y el 7 de agosto se realizará en la ciudad de Lima, Perú el **4to. Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura "Lectura y escritura para todos, desafío del tercer milenio"**. Organizado por la Asociación Peruana de Lectura, incluirá conferencias magistrales a cargo de expertos, mesas redondas, talleres. Para informes e inscripción dirigirse a: Amelia Espichán de García, Pumacahua 1108 (Jesús María) Lima 11, Perú, Tel. (00511) 431-2997, fax. (00511) 330-4347.

■ El Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil organiza el **V Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil "Lectores para el tercer milenio"**. Se realizará del 15 al 17 de agosto de 1997 en Villa Giardino, Prov. de Córdoba. Está dirigido a educadores de todos los niveles y modalidades, escritores, animadores socio-culturales, bibliotecarios, editores y todos los profesionales e instituciones relacionados con la literatura para niños y jóvenes. Para informes e inscripción dirigirse martes y miércoles de 9 a 17 a: "El

Ágora", Caseros 344, 3er. Of. 27, (5000) Córdoba. Telefax. (051) - 210060. Inscripción en Capital Federal en la Biblioteca Ratón, Hualfin 933, (1424) Capital, Tel. (01) 432-7969, fax (01) 8566710.
 ■ El Instituto Superior del Profesorado de Psicopedagogía y Educación Especial organiza las **Terceras Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias** que se realizarán los días 28, 29 y 30 de agosto en la ciudad de Córdoba. Para mayor información, dirigirse a La Rioja 556, (5000) Córdoba, Tel. (051) 221317.

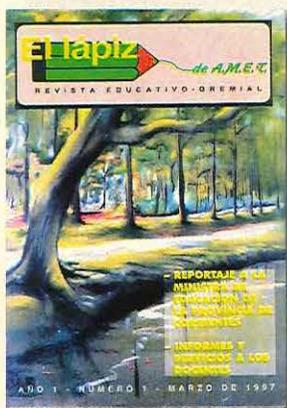
■ El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE) está realizando el **Primer curso mundial multilingüe a distancia sobre "La planificación del desarrollo de textos escolares"**. Se divide en 10 módulos de formación y está abierto a todas las personas del mundo que tienen acceso a Internet o a instalaciones de e-mail. El curso dura hasta el 21 de noviembre. Para mayor información dirigirse al e-mail: information@iiep.unes-

Publicaciones recibidas

■ *Guía Didáctica de Educable*. Año 4, Nros. 21 y 22. Programa Santa Clara y Aique grupo editor. Buenos Aires. Mayo y junio 1997.



■ *El lápiz de A.M.E.T.* Año 1, Nro. 1. Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica, Regional VI. Corrientes. Marzo de 1997.

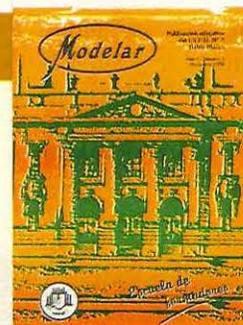


■ *Introducción a la psicología cognitiva* (Mario Carretero). Aique grupo editor. Colección Psicología cognitiva y educación. Buenos Aires. 287 pági-

nas. De la misma colección: *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, *Prensa y educación*, *Currículum y cognición*, *La mirada mental*, *La transposición didáctica y Motivación*.



■ *Modelar*. Año 1, Nro. 1. Instituto de Formación Docente Nro. 3. "Dr. Julio



César Avanza". Bahía Blanca. Diciembre 1996.



■ *Primera Luz 3, ciencia y tecnología en E.G.B.* (Armando Zandanel). Ajoatabé editor. Buenos Aires. 352 páginas.

co.org o a la página del IPE en Internet: <http://www.education.unesco.org/iipe/global.html>.

■ El Centro de Formación Continua Instituto Balseiro organiza dos cursos de invierno: **La Internet en la educación: la Biblia y el calefón** (del 13 al 18 de julio) y **La energía y sus formas** (del 20 al 25 de julio). Ambos se realizarán en el Centro Atómico Bariloche. Los interesados deben preinscribirse. Para hacerlo deben dirigirse a: Dra. V. Grünfeld o Dr. E. Martínez, Centro Atómico Bariloche, (8400) Bariloche Argentina, Tel. (0944) 45201, fax (0944) 45299, e-mail: emartine@cab.cnea.edu.ar, o a través de la página del centro en Internet: <http://cabbat1.cnea.edu.ar/cfc-hola.htm>.

■ El CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación para Adultos en América Latina y el Caribe) realizará del 18 al 29 de agosto el curso-taller **Cultura, etnias y educación**. Está destinado a quienes estén insertados en procesos educativos interculturales. Para mayores informes dirigirse a: Quinda Eréndida, Av. Lázara Cárdenas s/nº, Colonia Revolución, c.p. 61609, Pátzcuaro, Michoacán, México, Tel. (00434) 21475, fax (00434) 20092.

Concursos

■ Ediciones Aula Abierta S.A. invita a los docentes de niveles primario, medio



y terciario a participar del Segundo Concurso Aula Abierta para Docentes.

Los interesados deben presentar trabajos sobre los siguientes temas: a) Prácticas educativas a través de la didáctica para el 3er. ciclo de la EGB; b) Proyecto educativo institucional para el Nivel Polimodal, y c) Trayectos Técnicos Profesionales y su articulación con el Nivel Polimodal. El plazo de entrega se extiende hasta el 30 de septiembre. Para mayor información, dirigirse a Agrelo 3923, (1224) Capital Federal, Tel. (01) 958-1777, Telefax (01) 958-1779.

■ Como todos los años, el Consejo Nacional de Rectores de Institutos Privados (CONARIP) ha organizado las **Olimpiadas CONARIP 1997** que reúnen actividades culturales y deportivas destinadas a alumnos de niveles primario y medio. Se realizarán concursos del buen decir, de matemática, atletismo, música, etc. Para mayor información dirigirse a: CONARIP, Olleros 2283, (1426) Capital Federal, Tels. (01) 772-0108/7469/1167.

Misceláneas

■ La cabecera de la Red Federal de Formación Docente Continua en Capital tiene los siguientes teléfonos: 371-6435/6177, interno 111.

■ El grupo **Libertablas** y el **Teatro Nacional Cervantes** llevan el teatro a la escuela y los chicos al teatro. Ofrecen un abono para una función de "La guerra de los Yacarés" de



Horacio Quiroga, en la escuela y una función de "Gulliver", en el teatro, en horario escolar. Además ofrecen el plan **El teatro al aula** que consiste en espectáculos unipersonales para secundarios de distintas obras que sirvan para abordar temas curriculares del área de literatura. Para mayor información comunicarse al 815-8883/6, int.144

■ **Poder Ciudadano** —una fundación apartidaria y sin fines de lucro— se dedica a promover la participación y la responsabilidad ciudadana. En nombre de esta entidad, el Dr. Luis Moreno Ocampo ofrece a todas las escuelas que estén interesadas, una charla explicativa acerca de los diversos mecanismos de resolución alternativa de conflictos. Para más información: Poder Ciudadano, Rodríguez Peña 681, 2do., Of. 4, Capital Federal Argentina, Tel. (01) 375-4925/26, fax (01) 375-0398, e-mail: adm@podciu.org.ar.

EDUCACIÓN ESPECIAL

Especial es una lista electrónica de interés sobre educación especial con enfoque técnico, pedagógico e interdisciplinario. Está dirigida a docentes, profesionales y a todos los interesados en los siguientes temas: planificación y currículo en educación especial, informática educativa, telemática educativa y computación clínica, desarrollo progresivo de contenidos y elementos cognitivos desde el nivel inicial, integración de sujetos con necesidades especiales a la educación común, etc. Para participar de la lista, debe suscribirse enviando un e-mail en blanco a mayordomo@mcye.gov.ar que diga en el *subject*: **suscribe especial**.



SISTEMA NACIONAL DE INFORMACIÓN EDUCATIVA

Un servicio nacional de consulta para la transformación educativa

Nuclea a los Centros de Documentación e Información Educativa del país.

Núcleo Coordinador

Centro Nacional de Información Documental Educativa
Pizzurno 953, (1020) Capital Federal - Tel. 811-0275
Subsecretaría de Evaluación de la Calidad Educativa
Secretaría de Programación y Evaluación Educativa
Ministerio de Cultura y Educación

CENTROS QUE INTEGRAN EL SISTEMA

BUENOS AIRES

Diagonal 73 N° 1910 - La Plata
838777

CATAMARCA

Prado 492, 2° - Catamarca
32969

CÓRDOBA

Tucumán 360, 6° - Córdoba
243681

CORRIENTES

Plácido Martínez 1224 - Corrientes
21666

CHACO

Wilde 10, 1° - Resistencia
49552

CHUBUT

Hipólito Yrigoyen 36 - Rawson
81131

ENTRE RÍOS

Córdoba y Laprida, 1° - Paraná
221345

FORMOSA

Av. 25 de Mayo 58 - Formosa
31540

GOB. DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Bartolomé Mitre 1249, PB
Capital Federal
372-6782

JUJUY

Av. España 1660 - San Salvador de Jujuy
36141

LA PAMPA

O'Higgins 660 - Santa Rosa
53444

LA RIOJA

Copiapó 163 - La Rioja
25501

MENDOZA

Pasaje Ceballos 76 - Mendoza
243558

MISIONES

Chacra 172, Edificio 1, 2° - Posadas
39825

NEUQUÉN

Juan B. Justo y Sgo. del Estero
Neuquén
422482

RÍO NEGRO

Alvaro Barros 439, PB - Viedma
21558

SALTA

Centro Cívico Grand Bourg, Block 1
Salta
360360

SAN JUAN

Mendoza 138 (Norte) - San Juan
212645

SAN LUIS

San Martín esq. 9 de Julio
San Luis
25394

SANTA CRUZ

Av. Roca 1381 - Río Gallegos
20562

SANTA FÉ

Av. Arturo Illia 1153, 2°
Santa Fé
599212

SANTIAGO DEL ESTERO

Libertad 725 - Santiago del Estero
213188

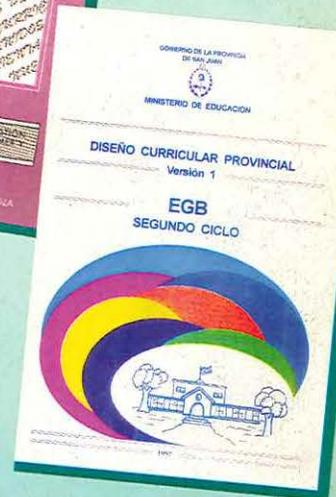
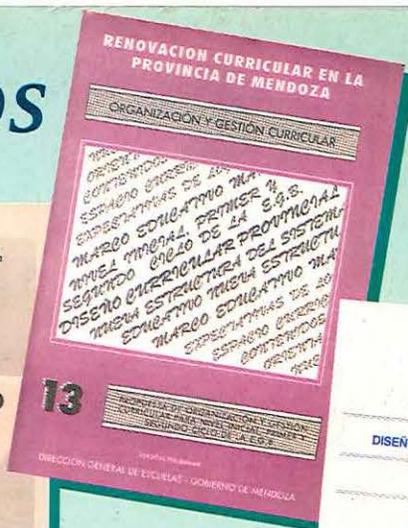
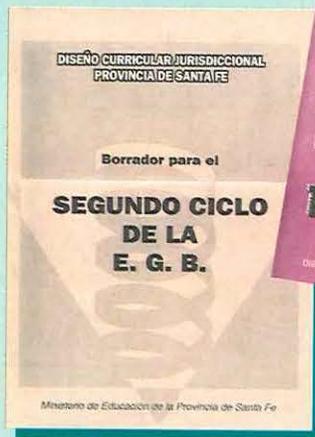
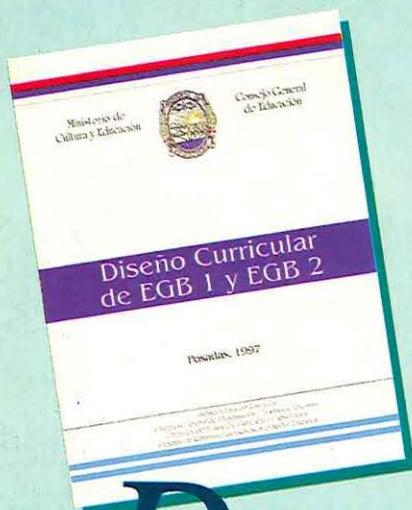
TIERRA DEL FUEGO

Onas 475, tira 6, casa 40
Ushuaia
23131

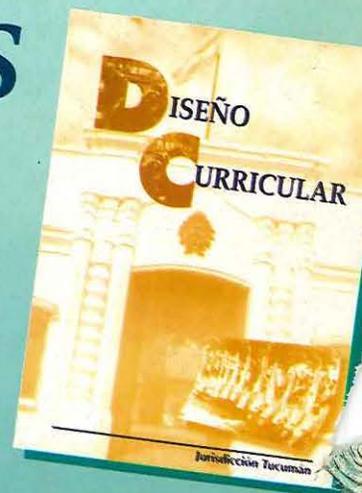
TUCUMÁN

Av. Sarmiento 850
San Miguel de Tucumán
219764

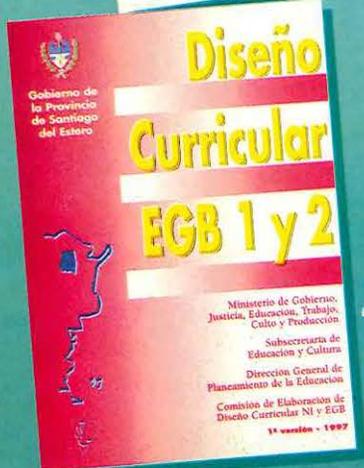
Ya están listos los



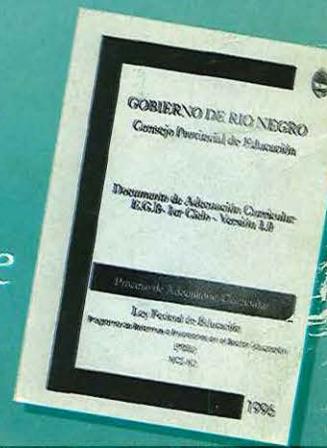
Diseños Curriculares Provinciales de Inicial, EGB1 y EGB2



Una herramienta de trabajo que, junto con los CBC, no puede faltar en ninguna escuela.



Solicítelos en el Ministerio de Educación de su provincia.



Temas para pensar juntos <i>Los alumnos como protagonistas</i> _____	1	Comunicación <i>El directivo como comunicador</i> _____	5
Dirección y gestión <i>El papel del directivo en la mediación</i> _____	2	Proyecto educativo institucional <i>Transformación pedagógica en marcha</i> _____	6
Lecturas <i>El directivo: "piloteador" de la Unidad Educativa</i> _____	4	Zona de Servicios _____	8

TEMAS PARA PENSAR JUNTOS

Los alumnos como protagonistas

Conducir la escuela de manera participativa supone la puesta a punto de mecanismos de gestión democráticos. Y en este camino, los estudiantes tienen mucho que aportar.

Es natural que la escuela "piense en los chicos" y "trabaje por los chicos". Esto ha ocurrido siempre. ¿No se podría también convertir a la escuela en un espacio "de los chicos"? El mundo de los adultos puede ofrecer un lugar importante para que los alumnos -según sus posibilidades evolutivas- asuman un papel protagónico en la vida institucional.

En ese sentido, no sólo se trata de darles "voz" a los estudiantes; con la libertad de expresión no alcanza. Hace falta ir más allá, y propiciar espacios de protagonismo donde es prioritario desarrollar el concepto de "responsabilidad". Para lograr una gestión participativa es fundamental que los chicos conozcan sus responsabilidades. Para ello, el directivo tendrá que crear ámbitos de acción y de reflexión donde se generen formas reales de participación.

Tareas tuyas, mías y nuestras

¿Cómo generar espacios de responsabilidad de los alumnos? Lo fundamental

es comenzar a hablar del tema: ¿dónde? Hay infinidad de posibilidades; será el director quien podrá identificar los lugares y las formas. A modo de ejemplo, planteamos la siguiente propuesta:

- Invitar a los docentes e integrantes del equipo directivo a que enumeren algunos trabajos que pueden delegar en los alumnos. Serán actividades relacionadas con la convivencia escolar, la gestión de proyectos, las tareas pedagógicas, administrativas, de mantenimiento y limpieza de los ámbitos de trabajo.
- Fundamentar los puntos analizados.
- Plantear estrategias concretas.
- Generar mecanismos de evaluación y seguimiento.

Alumnos en acción

De poco sirve hablar de democracia en los textos, si no se ejerce en la escuela. Los mecanismos de democratización institucional pueden convertirse en un aprendizaje más y estar dentro de la propuesta pedagógica.

Pero democratizar no implica una parti-

cipación indiscriminada: es un continente que establece el mundo de los mayores. Lo importante es que los alumnos tengan reglas de juego claras a través de un buen diálogo donde el adulto justifique los límites que se imponen (el "hasta dónde" y el "desde dónde" de la participación).

Existen competencias que los chicos van a poder adquirir sólo si participan de la vida institucional. La labor del directivo es concientizar a sus docentes en este sentido, proponerles tácticas y supervisar sus tareas. Una vez implementadas, los directivos tendrán que evaluar el resultado de las estrategias para analizar si realmente conducen al desarrollo de competencias de aprendizaje. Una buena opción es la puesta en práctica de comisiones rotativas de alumnos para la realización de proyectos. Los docentes podrán ejercer una tutoría de los alumnos responsables del proyecto específico. Luego, los estudiantes evaluarán a sus pares. De esta forma la rotación constituye un elemento primordial para el desarrollo de distintas habilidades y competencias. **D**

Por más aceitadas que estén las piezas de la organización institucional, es habitual que aparezcan nuevas dificultades que requieran de la atención del equipo directivo. De esta forma, los conflictos se visualizan como elementos inherentes al funcionamiento institucional.

Además, una vez instaurada la metodología del trabajo en grupo, es normal que se barajen distintas soluciones ante el mismo conflicto. Los directivos, como conductores naturales de la escuela, serán los encargados de mediar ante la diversidad de posturas a fin de llegar a propuestas consensuadas. Pero, ¿qué actitud adoptar cuando no hay unanimidad de criterios sobre la mejor estrategia a seguir?, ¿cuál es el camino correcto para alcanzar una pronta solución a los problemas? Es en este punto donde cobra su verdadera dimensión el rol directivo como mediador en la negociación. Pero, ¿qué es la negociación? Es una actividad de resolución de problemas, donde los protagonistas se proponen buscar y encontrar juntos las alternativas más convenientes.

Anticipando problemas

Un conductor transformador no sólo se ocupa del diseño de estrategias para solucionar los problemas, sino que se "pre-ocupa" anticipándose a las dificultades. Del análisis de los conflictos previos es posible construir situaciones de aprendizaje institucional. Por ejemplo:

- ◆ reconocer las dificultades más comunes y pronosticar los conflictos potenciales: aquí el talento del directivo podrá servir para identificar los primeros síntomas de un conflicto antes de que se convierta en una situación más compleja de revertir;
- ◆ estudiar retrospectivamente los modos de responder de cada uno de los actores ante los problemas: en tácticas

El papel dir en la media

Lograr acuerdos es una tarea dinámica que requiere conductores capaces de asumir enérgicamente su rol de mediadores y negociadores. De esta forma sí es más fácil arribar a compromisos colectivos en el diseño de estrategias de resolución de problemas.

pasadas puede estar la clave para resolver problemas presentes;

- ◆ anticipar y diseñar cursos de acción alternativos, elaborando otras formas de respuesta con mayor grado de flexibilidad y creatividad.

La identificación de las anteriores prácticas de resolución será de suma utili-

"Un conductor no sólo se ocupa de las estrategias para solucionar problemas, sino que se 'pre-ocupa' anticipándose a las dificultades."

dad en el manejo de los nuevos conflictos. De esta forma el directivo estará mejor preparado para prever y planificar acciones futuras. Si los problemas no lo toman por sorpresa, será más fácil manejarlos.

Negociar para el acuerdo

Como vimos, la resolución de problemas necesita de conductores que generen un consenso dinámico en la gestión institucional, actuando en tanto mediadores y negociadores. La meta es arribar a un acuerdo colectivo sobre la competencia más conveniente para solucionar el conflicto que se presenta.

La mediación facilita la comunicación directa entre las partes, e implica una tarea de revalorización y reconocimiento de las personas que participan activamente de las deliberaciones. Lejos estamos de mecanismos tradicionales de toma de decisiones individuales y verticalistas. Todo lo contrario, nos referimos al trabajo en equipo, a deliberaciones de un cuerpo directivo que funciona de manera colegiada. De esta forma,

un negociador eficiente no se pronuncia "ni a favor, ni en contra de", sino que conduce el proceso de mediación para el beneficio mutuo. No todo es sí-no, blanco-negro, sino que existe una variada gama de alternativas. La meta no es ganar o perder, sino conducir los encuentros para acordar integrando posturas, y cuidando la relación entre los integrantes del equipo de trabajo.

La negociación es necesaria en toda situación donde existen objetivos parcialmente encontrados. Para avanzar, lo esencial es lograr la cooperación: en el mutuo aporte está el potencial de los

Ideas básicas para mediaciones exitosas

Dejar de lado:

- la fuerza
- la pulseada
- la distribución: re-parte
- recriminaciones por el pasado

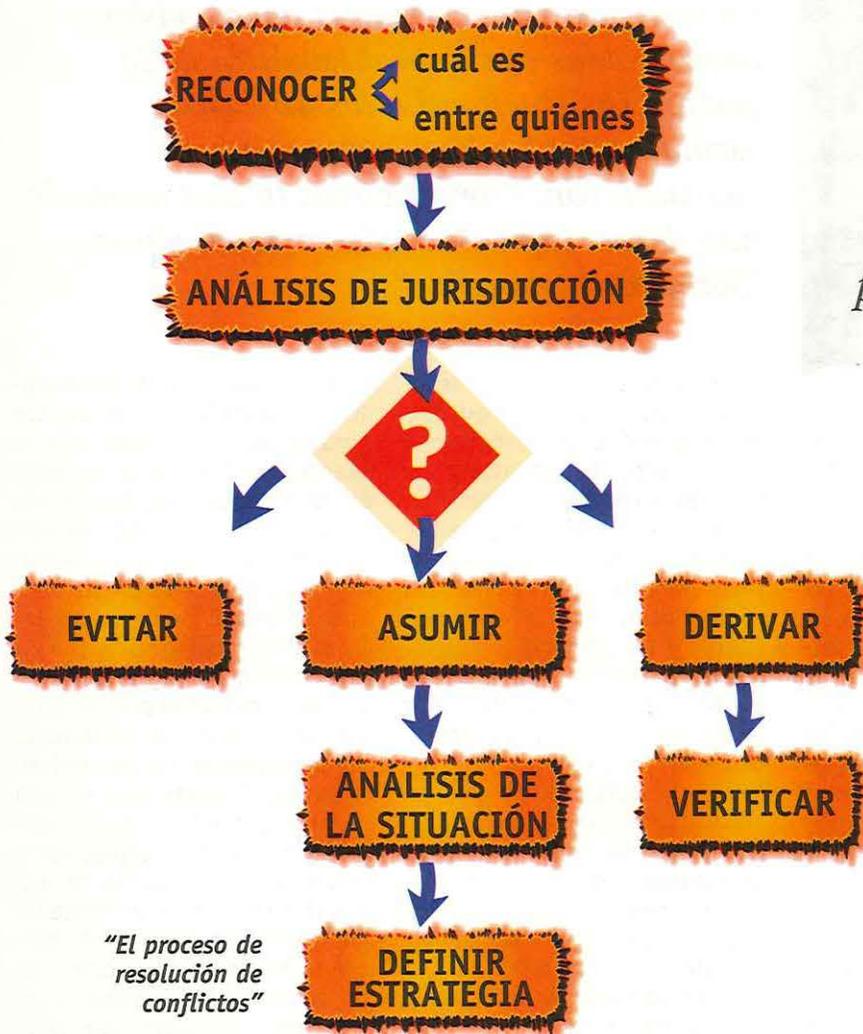
Avanzar a través de:

- la inteligencia y la creatividad
- la multiplicación de esfuerzos
- la construcción: com-parte
- expectativas por el futuro

Directivo Mediación

Un buen negociador

- deja en claro su papel en el discurso inicial o de apertura de la reunión de trabajo
- se desvincula del conflicto: es un tercero objetivo y neutral
- genera el mejor clima posible, tratando de diluir posibles tensiones
- escucha, pregunta y re-pregunta
- otorga la misma cantidad y calidad de tiempo a la exposición de cada posición
- reproduce con lenguaje neutral los dichos de las partes ("parafraseo")
- detecta los intereses contrarios, interpretando las posturas opuestas
- orienta a las partes sobre la conveniencia de la elección de una alternativa que ayude a solucionar el conflicto
- agota todos los recursos posibles para llegar al consenso.



"La meta es arribar a un acuerdo colectivo sobre la competencia más conveniente para solucionar los conflictos."

en la mediación se apoya en los siguientes principios rectores:

- los que participan quieren resolver el problema/la diferencia;
- el objetivo es lograr una salida razonada que se alcanza con eficiencia y cordialidad;
- separar las cuestiones personales del tema por resolver;
- ser suave con la gente, duro con el problema;
- avanzar construyendo confianza;
- idear opciones varias ante discusiones "encajonadas";
- razonar y estar abierto a los razonamientos; ceder ante principios y no ante presiones. **D**

Para seguir leyendo

- "Las instituciones educativas: cara y ceca", de G. Frigerio, M. Poggi y G. Tiramonti, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1992.
- "Sí, de acuerdo. Cómo negociar sin ceder", de Fisher, Ury y Patton, Ed. Norma, Buenos Aires, 1996.
- "Algunas notas sobre mediación, convivencia y mediación escolar", de R. Veiga, Instituto ISIP, Buenos Aires, 1996.

más sólidos acuerdos. Será el directivo el encargado de pronunciarse a favor del consenso, para que todos reconozcan que hay una franja a lo largo de la cual es posible acordar. Como estrategia a tener en cuenta por el mediador, es conveniente "desarrollar" los conflictos. Esto último implica arribar a acuerdos en los cuales las partes están

dispuestas a ir más allá de las posturas iniciales para la construcción de soluciones, sabiendo que esto requiere la creación de nuevas formas que integren los intereses colectivamente. Como síntesis, esta estrategia podría anunciarse así: *trabajemos sinérgicamente. No sumemos; multipliquemos.*

Desde esta perspectiva, el rol directivo

El directivo: "piloteador" de la Unidad Educativa



A través de su libro "El directivo como gestor de aprendizajes escolares", Pilar Pozner intenta aproximar algunos temas básicos relacionados con la problemática de la gestión institucional a los directivos escolares. En las líneas que siguen a continuación, reproducimos lo sustancial de uno de sus capítulos más enriquecedores: "Ser directivo escolar".

La realidad de la escuela ha estado signada por ser una estructura organizacional débilmente cohesionada, en el sentido de la falta de coordinación entre los fines, las actividades, los sujetos involucrados, etcétera. (...) El trabajo de la mayoría de los directivos es un "trabajo sobre la hora", de respuestas urgentes para ayer y con un gran contenido burocrático. Les resulta difícil prever el futuro y diseñar planes de acción que lo construyan. Por otra parte, muchas tareas que podrían o deberían realizar otras personas son realizadas por los directivos, por diferentes razones o circunstancias, y puede decirse que gran parte de su trabajo es dar respuestas por escrito a los requerimientos administrativos. (...) Todo futuro y toda construcción para superar el estado en que se encuentran los actuales

procesos de escolarización, deberá partir de esta realidad existente, de identificar sus deficiencias y debilidades. Deberá asumir las actuales identidades profesionales de la educación marcada por los procesos de formación, la carrera docente, los valores, las condiciones y medio ambiente de trabajo y las políticas salariales. Requerirá redefinir con claridad el oficio de enseñante, reelaborar la función del trabajo docente y la del directivo escolar. Este nuevo perfil debe afinarse en adecuadas estructuras organizativas, ya que su profesionalización no depende sólo de sus capacidades personales, sino de las oportunidades organizativas que propician dichas competencias. (...) La tradicional escuela cerrada sobre sí misma, que se abre a su comunidad, resitúa su quehacer educativo. En esta escuela relacionada con su entorno y convocante de su comunidad ubica su accionar y la de los directivos en un espacio más amplio.

Los directivos escolares deberán velar por la gestión escolar de cada unidad educativa. Son los responsables de lograr una articula-

ción entre las distintas dimensiones, las condiciones y los sujetos (estudiantes y docentes) con la intención de dominar la complejidad de las situaciones que se presentan en ese espacio escolar. (...) Para lograrlo, el directivo tendrá que desarrollar capacidades como estratega, diseñador, animador cultural y pedagógico, con un altísimo grado de organización. (...) Ser directivo escolar es pilotear un cúmulo de situaciones que se presentan en una Unidad Educativa. Pilotear una escuela es guiar y conducir simultáneamente sus desafíos educativos y pedagógicos. El directivo de una unidad educativa es un educador que se enfrenta al desafío de centrar la institución alrededor de los aprendizajes escolares y de que sean alcanzados con éxito por toda la población estudiantil. La acción de los directivos escolares en una institución que asume lo pedagógico como desafío es más que la administración de lo existente. Es una tarea más cercana a la identificación de una serie de situaciones educativas problemáticas y singulares, a nivel de la unidad educativa. **D**

El directivo como comunicador

La comunicación es un recurso indispensable para la toma de decisiones y la creación de condiciones para establecer acuerdos. De esta forma, una de las funciones del directivo es asegurar que el flujo informativo llegue a todos los sectores de la escuela.

A veces se confunde la idea de "comunicar" con la de "informar". La información tiene que ver con producir y transmitir un mensaje. Su proceso culmina cuando el mensaje llega al destinatario. En cambio, la comunicación es mucho más rica: implica un intercambio, una puesta en común para llegar a acuerdos colectivos: es un proceso en constante funcionamiento. Desde esta perspectiva, cuando hablamos de participación,

implica pensar en ambos aspectos. De esta forma, una comunicación efectiva depende del manejo profesional de cuatro conductas básicas:

- **explicar** claramente y transmitir información precisa.
- **entender** las demandas de los demás (los datos que suministran, el problema que plantean). Preguntar y escuchar con atención.
- **empatizar** con el equipo docente. Comprender los estados de ánimo y ponerse en el lugar del otro. Evitar juzgar a priori.
- **expresar** sentimientos positivos con interés genuino por resolver las dificultades. Ser cálido y manejar con habilidad la transmisión de sus sentimientos en función de la situación.



"Las cuatro "E" de la comunicación efectiva"

de equipos de trabajo, de delegar tareas, de arribar a consensos, estamos hablando de una gestión institucional conducida por directivos que actúan como comunicadores. La función directiva en la comunicación se evidencia en dos ámbitos:

"La comunicación implica un intercambio, una puesta en común para llegar a acuerdos colectivos."

hacia adentro (como gestor institucional) y hacia afuera (como vocero interinstitucional). En los dos niveles, es fundamental que el directivo actúe como vehiculizador, transmisor y facilitador de la creación de redes de intercambios.

Claves para una buena comunicación

En toda comunicación se mezcla lo que pensamos con lo que nos pasa: cómo nos sentimos. Hablar de comunicación

Comunicación en marcha

Para lograr comunicaciones productivas, es fundamental la creación de espacios de interacción institucional, elemento esencial en la construcción del PEI. El proyecto define un estilo de comunicación en la comunidad educativa, que se refleja a través de:

- documentos escritos: murales, boletines, comunicaciones internas, buzones de sugerencias, encuestas;
- contactos "cara a cara": reuniones generales, entrevistas individuales, encuentros interinstitucionales. D

Actividades

- Analizar en reunión de equipo los circuitos de circulación de la información. Confeccionar un mapa que grafique los canales actuales de comunicación.
- Verificar si los medios de comunicación son los más adecuados para la eficacia del flujo informativo (si llega y vuelve la información, o si se detectan "cortocircuitos" por algún motivo).
- Diseñar mecanismos de ajuste que permitan reforzar la retroalimentación comunicacional.

Transformación pedagógica en marcha

Como vimos en nuestro número anterior, la modernización de los aspectos curriculares trae aparejada la profesionalización del equipo docente. Para adaptar la propuesta pedagógica de la escuela a los tiempos que corren es necesario redefinir los roles tradicionales de los actores educativos. ¿Qué papel desempeñan los directivos en esta transformación?

En primera instancia, para mejorar la calidad del quehacer escolar es fundamental que los directivos conozcan lo que ocurre con la enseñanza y el aprendizaje de la escuela que conducen. Para ello, es básico que acompañen y asesoren al equipo docente en la toma de decisiones pedagógicas que respondan a la situación propia de los alumnos (nivel de desarrollo, estilos de aprendizaje, contexto social y familiar, experiencias previas, etcétera). De esta forma los directivos podrán orientar a los docentes para el ejercicio de un trabajo reflexivo dejando de lado procedimientos estandarizados.

Llevar a la práctica los objetivos del PCI es todo un desafío para los que participan del hacer institucional. Para el directivo, como orientador, impulsor y animador de este proceso, supone acercarse aún más a su función de "piloteador" pedagógico de la escuela.

“Los nuevos diseños curriculares también implican un proceso de enseñanza-aprendizaje para los integrantes de los equipos de conducción.”

Por otro lado, también hace falta dirigir la mirada hacia lugares clave: clases, talleres, bibliotecas, laboratorios; es decir, todos los espacios donde se lleva a la práctica el currículo, donde los docentes promueven el encuentro entre alumnos y conocimiento.

De la teoría a la práctica

Para ver el currículo en acción hace falta que el equipo de conducción recolecte información sobre las actividades pedagógicas. ¿Có-

mo? A través de la observación y evaluación como procedimientos sistemáticos. Será fundamental que previamente los directivos expliciten y fundamenten al equipo docente las razones y la utilidad de estas herramientas. Si se ha trabajado participativamente en la elaboración del PCI, las tareas de observación y evaluación serán fácilmente admitidas como práctica habitual de aprendizaje para los mismos profesionales docentes. ¿Qué busca un directivo cuando observa y evalúa? Básicamente, orientar el trabajo docente para que éste responda a los objetivos, contenidos y metodologías acordadas desde el Proyecto Curricular.

Paralelamente a esta función de orientador pedagógico, el directivo impulsa y anima al equipo, colaborando así estrechamente en la relación docente-alumno. Por ejemplo:

- identifica debilidades y fortalezas (mediante la observación y la evaluación);
- orienta la labor docente en la definición de metas y acciones a corto plazo (sin perder de vista los objetivos generales del PCI);
- sugiere recursos y estrategias de enseñanza-aprendizaje;
- implementa instrumentos para el seguimiento de los proyectos de aula, y el rendimiento de los alumnos.

Capacitación docente

Un directivo que anima la transformación curricular no deja de tener en cuenta la importancia de la capacitación del equipo docente. Siguiendo este punto de vista, es conveniente que los directivos detecten las necesidades de profesionalización de los docentes de su escuela.

Desde esta perspectiva, el directivo:

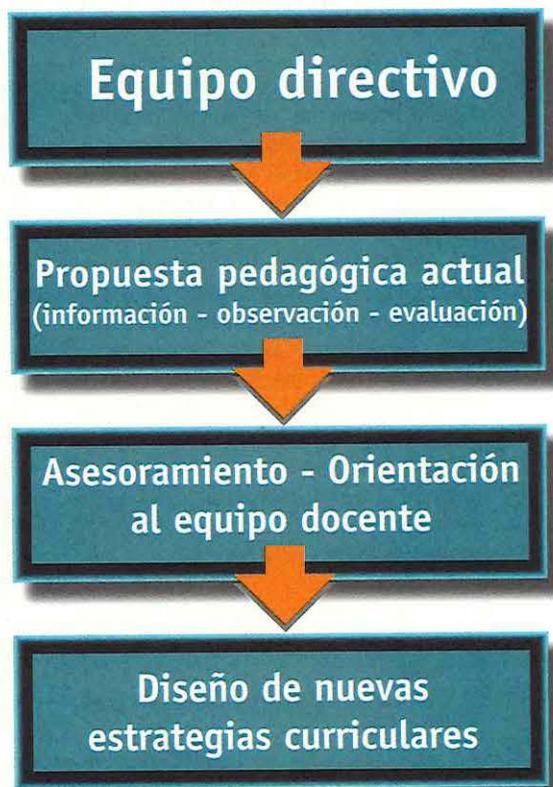
- No economiza la información disponible sobre materiales bibliográficos, publicaciones, cursos, seminarios y jornadas de actualización docente. Por el contrario: difunde las ofertas y facilita la disponibilidad de tiempo para que los docentes participen de experiencias de formación.
- Organiza encuentros de reflexión institucionales y fomenta el encuentro de docentes con sus pares de otras escuelas.
- Genera mecanismos permanentes de comunicación para recabar información (por ejemplo, a través de encuestas de opinión a los docentes sobre la marcha del desarrollo curricular).
- Implementa un entorno organizativo donde se potencie el debate y la reflexión acerca de la marcha del PCI (animando y orientando a los docentes para el diagnóstico de las necesidades curriculares).
- Acompaña al equipo docente en la toma de decisiones pedagógicas que respondan a la situación propia de los alumnos (nivel de desarrollo, estilos de aprendizaje, contexto social y familiar, experiencias previas, etcétera). De esta forma orienta a los docentes para que ejerzan un trabajo reflexivo, dejando de lado los procedimientos estandarizados.

Los directivos también aprenden

Los nuevos diseños curriculares se centran en los actores educativos y en la acción pedagógica que lleva a cabo la institución. Para poder "bajar" los objetivos generales del PCI a las aulas es necesario que el equipo de conducción no sólo se informe, observe y evalúe las prácticas docentes, sino que además esté al tanto de:

- Las personas que integran la institución: características y necesidades del equipo docente y no docente, padres y alumnos.
- Las teorías educativas que posibilitan interpretar los procesos curriculares que se desarrollan en la escuela.

“Para adaptar la propuesta pedagógica de la escuela, es necesario redefinir los roles tradicionales de los actores educativos.”



La puesta en práctica de Nuevos Contenidos Curriculares necesita de directivos que orienten, acompañen y asesoren a los docentes en la toma de decisiones pedagógicas.

- Los modelos y técnicas de organización propios de una gestión transformadora tales como: creación de equipos de trabajo, delegación de tareas, implementación de mecanismos de comunicación, flexibilización de tiempos y espacios, etcétera.

En síntesis, los nuevos diseños curriculares también implican un proceso de enseñanza y aprendizaje para los integrantes de los equipos de conducción. De esto último, se deriva la importancia de:

- Participar en encuentros de capacitación y reflexión: para intercambiar opiniones y estrategias con colegas de otras escuelas.
- Actualizarse sobre otras experiencias de transformación curricular: mediante la lectura y análisis de material especializado.
- Consultar con el supervisor y con organismos educativos: para interiorizarse sobre la normativa vigente en materia curricular, y la oferta de oportunidades de perfeccionamiento en el tema.
- Generar mecanismos de evaluación sobre el desempeño del rol directivo en el desarrollo curricular: por ejemplo, mediante consultas permanentes a los docentes, padres y alumnos de los ciclos/años superiores. No sólo es importante la autoevaluación que pueda hacer el directivo sobre su función, sino también la de los demás actores educativos. **D**

Ficha de trabajo

A modo de ejemplo para reflexionar sobre las funciones de los actores educativos en relación con el diseño curricular, proponemos:

- ◆ formar equipos de trabajo de no más de 6 integrantes;
- ◆ enumerar las tareas cotidianas que deben desempeñar tanto los integrantes del equipo directivo como el cuerpo docente;
- ◆ identificar prioridades;
- ◆ descubrir las relaciones (directivos-docentes) en el desarrollo de las bases de la oferta pedagógica de la escuela;
- ◆ señalar tres elementos potencializadores y otros tres obstaculizadores para una gestión centrada en la renovación curricular;
- ◆ diseñar estrategias para profundizar las fortalezas y para revertir las debilidades;
- ◆ poner en común lo analizado en cada grupo: discusión, debate y elaboración de un proyecto consensuado.

Zona de servicios Zona de servicios Zona de servicios

Zona de servicios

Revista "Zona Dirección"

Pizzurno 935 - 1er. piso, oficina 144

(1020) Capital Federal

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

Cursos

■ El I.S.I.P. (Instituto Superior de Investigaciones Psicológicas) convoca a directivos, coordinadores, docentes y profesionales, a participar del "Curso de Formación de Mediadores para Instituciones Educativas" cuyo objetivo es brindar conocimientos acerca del proceso de mediación, sus características y ventajas para la resolución creativa de conflictos. Esta propuesta de capacitación comienza a dictarse en junio próximo. Se ofrece un cupo de becas y aranceles preferenciales especiales para instituciones. Informes en Viamonte 1716, 2do. piso, oficina "11" (1055), Capital Federal, teléfonos (01) 373-0604 o (01) 374-0161 (los lunes, miércoles y viernes de 15 a 20 horas).

■ El Centro Educativo de Formación Permanente (C.E.Fo.P) invita al curso para directivos de Nivel Inicial "Rol Directivo y Gestión Institucional: implicación pedagógico-didáctica". Tiene una duración de 5 meses (un encuentro semanal desde junio próximo). Para informes e inscripción, comunicarse a los teléfonos (01) 566-3328 o (01) 15-412-3612, Mercedes 1756, (1407) Capital Federal. Se otorgan becas.

■ La Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos (F.U.D.E.C.) invita a sus cursos a distancia del ciclo académico 1997 en "Gestión Institucional". La duración de esta propuesta de capacitación es de 12 semanas. Para informes, dirigirse a Nazca 3185, (1417) Capital Federal, teléfono (01) 504-2045 (de 15 a 18 horas).

Congresos

■ Los días 5 y 6 de julio en el Centro Cultural San Martín de la Ciudad de Buenos Aires, se realizarán las 3ras. Jornadas de actualización y capacita-

ción "La experiencia institucional: los nuevos escenarios de la vida escolar". Estos encuentros están dirigidos a directivos, supervisores, orientadores, asesores pedagógicos y docentes. Ejes temáticos: gestionar, conducir, orientar, asesorar; aportes, intervenciones, construcción de alternativas; la escuela en contextos turbulentos: aprendizajes y enseñanzas; la escuela y/en los medios de comunicación. Para informes e inscripción remitirse a la Revista "Ensayos y Experiencias", Pasteur 359 2º piso "B", (1028) Capital Federal, teléfonos (01) 953-0945 o (01) 954-4200. Vacantes limitadas. Arancel de \$ 60 (planes de financiación).

■ La Red Iberoamericana de Supervisión Educacional (REDISE) informa sobre la realización en agosto próximo del "IV Encuentro Internacional "Con-



ducción Escolar y Mercosur: ¿Convivencia o con-violencia escolar?" Las reuniones se desarrollarán en la ciudad de Piriápolis, en la República Oriental del Uruguay. Entre los ejes temáticos figuran: conducción solidaria o solitaria; régimen o contrato de convivencia; situación confusa o conflictos; la escuela sale al contexto; y asociaciones que actúan en la escuela. Están invitados a participar supervisores, directivos y docentes. Los cupos son limitados. Para informes comunicarse al telefax (01) 650-2634, Suipacha 872/90, (1706) Haedo, provincia de Buenos Aires (lunes, martes y jueves de 14 a 18 horas).

Libros recibidos

■ "En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación", de Francisco Imbernón, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1996, Buenos Aires, Argentina. 127 páginas.



El Ministerio va a las provincias

El Programa Nacional de Capacitación en Organización y Gestión para Equipos de Conducción (circuito F), dependiente del MCyE, está realizando encuentros en distintos puntos del país, destinados a directivos de institutos de formación docente. Los ejes temáticos se centran en los modelos de formación docente y de elaboración del PEI. Ya se realizaron reuniones en las regiones sur y NEA (Pto. Madryn e Iguazú), donde participaron más de 400 personas. Para el 17 y 18 de junio están previstos encuentros en la ciudad de Mendoza (región Cuyo), y para el 19 y 20 del mismo mes en la región NOA (en la ciudad de San Miguel de Tucumán).