

**V CONGRESO
PROVINCIAL**

23/24

**CONGRESO
NACIONAL**

SEPTIEMBRE

25/26

SOBRE

POLÍTICAS EDUCATIVAS

1997

Un espacio de debate sobre las políticas educativas nacionales y provinciales en el marco del proceso de transformación.

Con la participación de destacados panelistas nacionales e internacionales y la incorporación de experiencias y proyectos pedagógicos institucionales y de aula.

**PRESÉNTENSE; MUESTRE LA EXPERIENCIA
DE SU ESCUELA**

23 y 24 de Septiembre de 1997

V Congreso Provincial sobre Políticas Educativas

25 y 26 de Septiembre de 1997

I Congreso Nacional Sobre Políticas Educativas



Para mayor información dirigirse a la
Subsecretaría de Coordinación del
Ministerio de Cultura de la provincia de
La Pampa. Tels. (0954) 33272 y 28931

Provincia de La Pampa
Ministerio de Cultura y Educación
Subsecretaría de Coordinación

Una política de Estado, una política de todos

Mejorar la educación y ponerla al alcance de todos es una tarea compleja y de largo alcance. Se realiza día tras día en la cotidianidad de nuestras aulas, pero requiere de una condición: que el esfuerzo individual de cada docente, el esfuerzo institucional de cada escuela, sean parte de una meta compartida por todos, sean parte del cumplimiento del mandato de una sociedad. No es suficiente un docente, una escuela, por más excelentes que sean. Para mejorar la educación es necesaria una política de Estado.

A principios de los '80 el sistema educativo argentino mostraba un alto nivel de deterioro. El retorno de la democracia en 1984 junto con la conciencia social acerca de esta situación posibilitaron el inicio de un profundo debate. Primero el Congreso Pedagógico Nacional entre los años 1986 y 1988, posteriormente el debate en el Congreso de la Nación y la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, permitieron consolidar el consenso en torno a las principales líneas de acción para llevar adelante una transformación del conjunto del sistema educativo, en la convicción de que todo cambio parcial carecería de impacto efectivo ante la necesidad de que la educación recupere calidad y equidad.

En el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, donde están representados los ministros de Educación de todas las provincias y de la ciudad de Buenos Aires, presididos por la ministra de la Nación, se comenzaron a elaborar cada una de las propuestas que alimentan los diferentes aspectos de la transformación. Este trabajo incluye la consulta más amplia a académicos, especialistas, docentes, empresarios, trabajadores de diferentes actividades, a las iglesias, a los jóvenes y a las familias



de tal modo que los cambios puedan integrar las demandas de todos los sectores.

Esta casi cronología del proceso de transformación en marcha es el ejemplo más claro de cómo entre todos estamos construyendo una política de Estado. Para preservarla debemos poder distinguir las metas ya consensuadas, que tienen fortaleza institucional, que dieron lugar a debates, leyes, normas, acuerdos amplios y acciones, que requieren tiempos más largos para realizarse con plenitud, de los conflictos generados por problemas específicos que aquejan a una parte de los actores o a un aspecto de los muchos que tiene la educación.

Hoy se plantea con especial énfasis un viejo problema nuestro, de todos los docentes: el salario. Comenzar a resolverlo también es parte de este proceso y también implica un escenario federal, donde la iniciativa es básicamente de los gobiernos provinciales. Pero ello no debe poner en riesgo las metas globales por las que trabajamos todos.

No hay duda de que preservar una política de Estado es una tarea nueva para los argentinos, con tan pocos períodos democráticos sucesivos vividos. Pero el aprendizaje vale la pena. Está en juego la calidad de vida futura de la mayoría de nuestros niños y jóvenes.

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 15

JULIO 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



Educación como política de Estado

Un repaso de todos los consensos logrados en materia educativa en los últimos años y cómo influyeron esos acuerdos en la transformación educativa.

Página 28



Maestros de hospital

Una nota que rescata la voluntad de estos docentes, pero también explica en qué consiste esta modalidad de enseñanza poco conocida.

Página 48

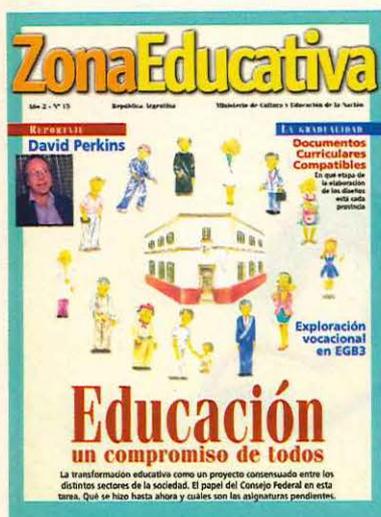
Dinámica de la innovación curricular

Los docentes están superando la dependencia que limitaba su derecho a la autonomía profesional y están actuando desde el reconocimiento de que eso implica un compromiso de aprendizaje permanente en procesos solidarios. Esta conclusión se desprende de una investigación realizada en la provincia de Jujuy.

Página 55

Este mes la revista que cubre toda la información que le interesa a los equipos directivos presenta un reportaje a Francisco Imbernón sobre capacitación directiva y gestión participativa.





Jabonero y la Educación a distancia

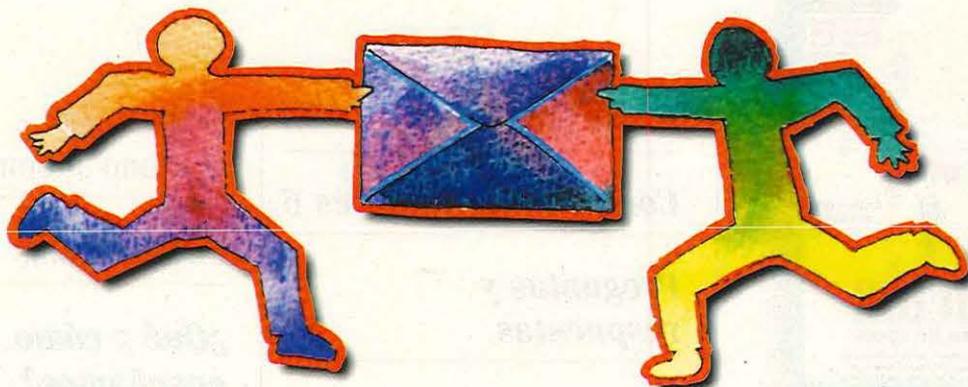


Un especialista destacado en el tema de la educación a distancia conversa sobre este tema con

Zona Educativa.

Página 36

Editorial	3	Reportajes	
Correo entre lectores	6	Mariano Jabonero	36
Preguntas y respuestas	10	David Perkins	39
Noticias	12	¿Qué y cómo enseñamos?	
Educación Inicial		Enseñar a pensar	42
La introducción formal de la matemática	14	Propuestas de provincias	
EGB		El P.E.I. en Santa Fe: un modelo para armar	46
Dar a cada uno lo que es de todos	16	Experiencias educativas	
EGB3		Maestros de hospital	48
¿Cómo abrir espacios para desarrollar las vocaciones?	21	Otra oportunidad en Rosario	50
Ciencias Naturales: ¿área o disciplina?	22	La educación en el mundo	
Polimodal		La reforma educativa en Italia	52
A la medida de cada escuela	26	Investigación	
Nota de tapa		Procesos de promoción de innovaciones curriculares	55
Educación, una política de Estado	28	Libros	58
La gradualidad		Zona estadística	60
Los diseños curriculares provinciales llegan al 3er. ciclo	34	Zona de servicios	63



Algunos docentes que escribieron a este espacio, ya se conectaron con otros para compartir experiencias e intereses. Para que todo esto continúe y se multiplique cada vez más, los lectores deben incluir la mayor cantidad de datos postales en el remitente.

Como siempre deben enviar la correspondencia 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



**EDUCACIÓN
AGROPECUARIA**

Señores de **Zona Educativa**:

He tenido el gusto de leer algunas veces la revista que envían mensualmente al establecimiento donde

tengo mi cargo titular de maestra especial de agricultura y granja. Allí dicto doce horas semanales distribuidas en turnos mañana y tarde. Soy fruticultora-enóloga, experta agropecuaria y docente desde hace 15 años. Nosotros, los maestros especiales de orientación agropecuaria, estamos nucleados en la ADOA (Asocia-

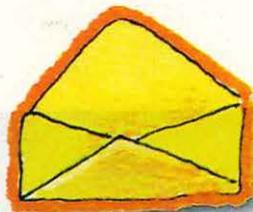
ción de Docentes de Orientación Agropecuaria) y tratamos de superarnos cada día más. Todo el material (**Zona Educativa** y otros) que llega a las escuelas es distribuido entre los maestros de grado y a nosotros nos cuesta mucho disponer de él debido al horario y días discontinuos en que desarrollamos nuestra actividad. La

inquietud que me anima a escribirles es no quedar afuera de la continuidad de los números de tan importante revista, que ayudaría a estar actualizados junto con los maestros de grado y así poder lograr una interrelación de áreas. Les cuento que nuestra escuela posee un subsidio especial para escuelas de orientación

agropecuaria. Lo obtuvo con la presentación de un proyecto de instalación y puesta en marcha de un sistema de riego por goteo en los 6.000 metros cuadrados disponibles para esta actividad. En este terreno ya hay 180 ejemplares, entre ellos: olivos, damascos, membrilleros, ciruelos, almendros, higueras y durazneros. También tenemos algunas plantas aromáticas y estamos armando un vivero de arbustos florales. Nuestro tra-

bajo con los alumnos es interesante y agradable por el entusiasmo que poseen cada día. Esta actividad está ligada a las áreas de Tecnología, Ciencias Naturales, Lengua y Matemática. Es por eso que quiero estar actualizada y al tanto de las nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje (...).

Ma. Cristina Tello de García
Chile 73 (E)
(5400) San Juan
Prov. de San Juan



EL ARTE EN TODAS PARTES

Revista **Zona Educativa**: La Escuela Hortensia Correas de Lemos 1-478 fue mi destino definitivo (...).

Aquí en Guaymallén, Prov. de Mendoza, a pocos kilómetros del shopping y los hipermercados, en Independencia s/nº, a pocas cuadras del Carril Rodríguez Peña, estoy ejerciendo la docencia después de 29 años de antigüedad. Mis niños son humildes, de manitos agrietadas y trabajadoras, algunos de ellos son cosechadores, trabajan en la feria, venden diarios, están desprotegidos, no conocen el shopping, ni los hipermercados, ni la Fiesta de la Vendimia. Sólo saben del agobiante y maravilloso sol, de sus zapatillas con agujeros, pero percibo la felicidad en sus caritas con grandes ojeras —“por la falta de olla” dicen acá— cuando reparto color y pinceles de cerdas duras. Hace mucho calor en verano, y frío, barro y humedad en invierno. Esta escuela, hasta ayer escuela rancho, hoy con edificio escolar nuevo, entre viñedos, olivos y zona industrial nos brinda una infraestructura hermosa, cobijante, contenedora, que nos invita al trabajo consciente, al hacer. (...) Acompañada por la maestra de 1º año de la EGB de la escuela, encaramos “Caminar por el arte, proyecto para despertar la creatividad”. Los destinatarios son los niños poco estimulados, carentes de afecto y recursos, cuyas familias no pueden acompañarlos en el proceso de aprendizaje creativo. Se detectó un problema: el

LO LOGRAMOS

El correo entre lectores ya es un hecho. Aquí presentamos la carta de una docente de Salta que a través de esta sección logró conectarse con colegas de otras partes del país.

A los señores de **Zona Educativa**:

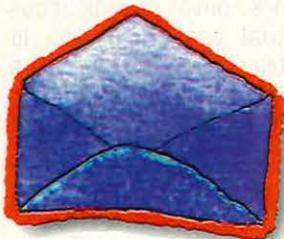
Es un placer poder comunicarse de nuevo con ustedes. Con alegría leí la publicación de mi carta referida al proyecto tecnológico para alumnos de 4º y 5º años. Gracias a ella me he conectado con dos personas de otras provincias interesadas en el tema, con lo cual su revista se convierte en lazo de conexión entre docentes y favorece el intercambio de ideas y proyectos. Por todo lo expuesto muchísimas gracias, y espero poder compartir con ustedes el duro trabajo de ayudar a que nuestro país se convierta en un verdadero foco de desarrollo de personas comprometidas con el proceso educativo. En estos momentos estoy trabajando con el programa PRO CIENCIA - Conicet, lo cual me ha permitido investigar temas relacionados con la tecnología y poder aplicarlo en el aula. Realmente el trabajo de implementación de tecnología es un verdadero desafío y lo más interesante

es que realmente el proceso de aprendizaje es compartido con los alumnos, descubriendo con ellos nuevas metodologías de estudio y aprendizaje. También estoy trabajando en un proyecto de relevamiento de informática educativa, desde la Dirección de Polimodal, ya que hasta el momento no se había realizado ningún estudio sobre la implementación pedagógica de la computadora y sus alcances. A partir de esta investigación recién podremos elaborar acciones de capacitación y/o perfeccionamiento en el área, esperando poder encauzar el rumbo sobre la aplicación de la computadora en la escuela. Tengo pensado enviarle un artículo referido a la relación entre tecnología e informática sobre el marco de la Ley Federal de Educación, ya que por lo menos en mi provincia se confunden ambos términos o directamente se desconoce su aplicación. Agradeciendo sus atenciones, me despido de ustedes cordialmente.

Argentina Mónico de García
Junín 259
(4400) Salta
Prov. de Salta
Tel. (087) 312751

bajo rendimiento escolar, poca creatividad y motivación. Sólo reciben abandono y maltrato. Esperamos que los niños se orienten en el área de plástica visual en forma profunda desde su más temprana edad, (...) que desarrollen la imaginación creadora con fundamentos éticos y actitud estética, que la sociedad se beneficie por tener miembros que aman y valoran el arte. (...) Comparto con ustedes, maestras argentinas, mi quehacer. Saludo a todas y a trabajar por el arte; ¡todo niño es un artista!

Margarita Maffia
Escuela 1-478
urbano marginal
"Hortensia Correas
de Lemos"
Independencia s/n°
(5521) Guaymallén
Prov. de Mendoza



CIENCIA ARGENTINA
PREMIADA

Señor director de **Zona Educativa**:
 Los presentes, Marcelino Del Valle Tossen, Andrea Aguiar, Laura Abrigo y Claudia Albornoz, docente



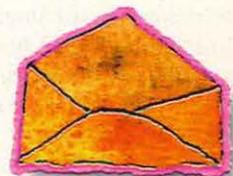
Prof. Marcelino Tossen y alumnas Andrea Aguiar y Laura Abrigo en la XX Feria de Ciencia y Tecnología.

y alumnas de la Escuela Provincial de Educación Técnica N° 1, de la ciudad de Ushuaia, constituimos el equipo de investigación del proyecto denominado "Reciclaje del venteo", que alcanzó la distinción meritosa con el 1º puesto en la XX Feria Nacional de Ciencia y Tecnología que se realizó en la ciudad de Corrientes, el pasado mes de noviembre. Este logro tuvo como recompensa la participación en la siguiente instancia, en don-

de representamos a la República Argentina en la 48va. Feria Mundial de Ciencias e Ingeniería de Science Service que se realizó en la ciudad de Louisville, Kentucky, Estados Unidos, el pasado 5 de mayo. Además el proyecto fue expuesto en universidades de varios estados de ese país. Nuestra asistencia a este evento es de gran importancia, ya que jerarquiza nuestra formación educativa y humana, nos distingue en el más al-

to nivel de todos los componentes del ámbito escolar, estimula y satisface al alumnado, involucra a toda la sociedad y requiere del compromiso de las autoridades. (...) Nuestro trabajo fue declarado de interés provincial por la Legislatura de la provincia de Tierra del Fuego y de interés municipal por el Concejo Deliberante de nuestra ciudad. (...) Los saludamos con un fuerte abrazo desde la ciudad más austral del mundo.

Marcelino Tossen
E.P.E.T. N° 1
"Antártida Argentina"
Brig. Gral. Juan M.
de Rosas 62
(9410) Ushuaia
Prov. de Tierra del
Fuego, Antártida e
Islas del Atlántico Sur
Tel. (0964) 21457



CHICOS ANIMADOS

Señores directores de **Zona Educativa**:
 La Escuela Normal Superior Nro. 2 "Mariano Acosta" y la asociación cooperativa desean difundir una actividad, no programática, que desarrollamos desde marzo de 1982. (...) Se trata de un taller de animación y dibujos ani-

mados, donde los alumnos, tanto de primaria como de secundaria, llevan a cabo filmes, realizando todos los pasos que requiere este tipo de producción. Este taller está dirigido desde sus inicios por el profesor Pieroni, quien trabaja con los alumnos, partiendo del desconocimiento total en la materia, hasta la cristalización de películas que cruzaron los límites de la escuela para viajar por todo el territorio de nuestro país y por países de América latina y de Europa. (...) Sin otro particular lo saludan muy atentamente.

**Ana María Lernoud y
Jorge Butera
Escuela Normal
Superior Nº 2
"Mariano Acosta"
General Urquiza 277
(1215) Capital Federal
Tel. (01) 931-7981**



**ALGO ESTÁ
CAMBIANDO**

Señores de **Zona Educativa**:
Desde 1993 y hasta ahora, pude percibir que el día a día de las aulas y de la es-

cuela empezó a modificarse desde la práctica resignificando la tarea de enseñar y aprender. Empezamos a movernos y a comovernos de manera diferente, ejercitando los vínculos como actores y constructores de caminos. Recuerdo aquellos días cuando se transportaban piedras y tablas para la refacción de los pisos y después para la construcción de la nueva salita de jardín. Desde entonces hasta ahora algo pasó y nos siguió pasando. Ese algo se irradia a nuestro alrededor, contagiándonos optimismo y confianza, venciendo poco a poco la quietud, el fatalismo y la reproducción de viejos esquemas paralizantes y aburridos. Los maestros y las jornadas. Los chicos y los nuevos espacios, los de las puertas amplias donde habitan la igualdad de posibilidades y la alegría de tener y compartir. La aceptación de las diferencias y la valoración del hecho de saber que podemos pensar distinto, expresarnos libremente y enriquecernos con el aprendizaje cotidiano. Así es que nuestro presente continúa trabajando sobre los cercos para que se sigan abriendo hacia la aventura del conocimiento. Especialmente éste año 1997 en que celebramos las bodas de diamante

en esta escuela, veo con complacencia y asombro cómo las autoridades (...), supervisoras, religiosas, la cooperadora, docentes de la región, el equipo directivo, el personal de servicios, padres, alumnos y la gente que va y viene aportan y colaboran con la gestión educativa creando en esta escuela y en la mayoría de las escuelas de la región una imagen renovada que construye e impulsa una nueva idea

de escuela, educación y comunidad. Una nueva idea que se explicita a cada momento cuando los brazos se extienden solidarios y las voces y las voluntades se unen agradecidas en cada programa y cada proyecto del Plan Social Educativo. El plan que hacemos todos y que nos pertenece a todos.

**María Isabel Zelaya
Escuela Nº 77
(4630) Humahuaca
Prov. de Jujuy**

GRACIAS

Zona Educativa agradece el interés demostrado por muchos docentes de nuestro país que nos escriben frecuentemente, alentándonos a seguir trabajando y colaborando, en la medida de nuestras posibilidades, con los procesos de transformación educativa en que todos estamos empeñados. La edición de 400.000 ejemplares mensuales, que significa para este ministerio un gran esfuerzo, no puede incrementarse por el momento, por lo que pedimos disculpas por no poder atender todas las solicitudes de mayor cantidad de ejemplares con destino a las escuelas de todo el país. En esta ocasión agradecemos a: Adriana Carrizo (Comodoro Rivadavia, Prov. de Chubut), Liliana Salvino (Salta, Prov. de Salta), Daniel Noval (Calchaquí, Prov. de Santa Fe), Silvia Kowalzuk (Córdoba, Prov. de Córdoba), Gladys Fonseca (San Juan, Prov. de San Juan), Analía Bertoglio (Córdoba, Prov. de Córdoba), Paulina López (Prov. de Formosa), Graciela Gigante (Villa María, Prov. de Córdoba), Centro Educativo Complementario Nro. 801 (San Nicolás, Prov. de Buenos Aires), Escuela Nro. 1 "Leonardo Rosales" (Punta Alta, Prov. de Buenos Aires), Colegio "Siglo XXI" (Santo Tomé, Prov. de Corrientes).



En este número se responden preguntas sobre cursos de capacitación y sobre el Plan Social Educativo y la Red Telar. Continúan llegando numerosas cartas con dudas de toda índole. Mes a mes se irán contestando todas las preguntas.

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



P: Nos interesaría conocer el alcance del Plan Social Educativo y su conexión con la Red Telemática Educativa en relación con la Educación Especial.

Miguel Angel Maceda
Villa María
Prov. de Córdoba

R: El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, a partir de la implementa-

ción del Plan Social Educativo, ha comenzado a desarrollar acciones de políticas compensatorias en todas las provincias. Por tal motivo, en el año 1995 se creó el Proyecto de Apoyo Institucional a las Escuelas de Educación Especial, con el objeto de brindarles apoyo técnico-pedagógico y con el propósito de dar respuesta a las necesidades educativas especiales en el contexto orientador de la Ley Federal de Educación.

Las líneas de acción de este proyecto son a) financiar proyectos institucionales enmarcados en los ejes de prevención, integración, formación laboral e informática, b) proveer el equi-

pamiento didáctico indispensable para el abordaje acorde con el tipo de discapacidades que atiende la escuela, c) capacitar a los docentes en la utilización pedagógica de la informática y la telemática como herramienta que favorezca la integración y la formación laboral, y d) promover encuentros de apoyo pedagógico con los responsables de la conducción del área para direccionar el conjunto de acciones.

Tomando como marco de referencia la Ley Federal de Educación, en cuyos artículos se fundamenta y promueve la integración social y escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales, el

Proyecto de Apoyo Institucional a las Escuelas de Educación Especial complementa estas acciones de equipamiento y capacitación con la financiación de proyectos de integración generados en estas escuelas, aprovechando los recursos informáticos para facilitar la circularidad y permanencia en el sistema educativo de los alumnos con discapacidad visual. El desarrollo de estos proyectos se acompaña en forma conjunta entre la Nación y cada provincia con actividades de seguimiento y capacitación, reforzando además la comunicación y la integración de docentes y alumnos de todo el país a través de la

Red Telemática Telar, que vincula cerca de 1.000 escuelas incorporadas al Plan Social Educativo, donde las escuelas de educación especial también tienen acceso.

Durante 1996, las escuelas de ciegos y disminuidos visuales iniciaron sus primeras comunicaciones a la Red Telar, donde existe un foro de interés especial denominado "Capacidades y Discapacidades". En este espacio, varias escuelas han volcado sus primeros mensajes de presentación, han compartido proyectos y han solicitado información. Lo interesante es que las respuestas y nuevos aportes han trascendido los límites de la educación especial; otras escuelas "comunes" mostraron su presencia e interés, abriéndose un espacio de integración y conocimiento mutuo, dando forma a nuevos vínculos de interacción social, compartiendo intereses y objetivos comunes a través de una comunicación periódica, con una gran carga de intensidad afectiva. Además de la posibilidad de establecer comunicaciones trascendiendo las barreras geográficas y en la medida en que los propios alumnos de las escuelas especiales participan activamente en el envío de mensajes, se pone en evidencia uno de los atributos más impactantes de las redes telemáticas, cual es la prescindencia de las características físicas de las personas; lo que se comparte en la red es lo que cada uno es capaz de hacer: se muestran las capacidades. No se sabe de antemano cómo es la persona que

se comunica. Un mensaje enviado no deja traza de la discapacidad. ¿Quién puede saber si la persona que envía un mensaje telemático es ciega, sorda o con compromisos motores? Este "filtro" telemático, que sólo deja pasar las capacidades es sin duda una nueva forma de integración. Aquellas escuelas públicas o privadas que no pertenezcan al Proyecto 3 del Plan Social Educativo y estén interesadas en participar en "Capacidades y discapacidades" deben comunicarse a la Fundación Evolución que coordina la Red Telar: Esmeralda 486, 4to. "A", tels. (01) 325-5418 y 393-0227.



P: Trabajo en la provincia de Buenos Aires y deseo saber si los cursos de capacitación que hice el año pasado en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires me sirven para sumar puntaje en la provincia además de los módulos aprobados en ella o si quedó todo sin efecto.

Teresa Tesaire
Prov. de Buenos Aires

R: Los cursos aprobados en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua, tanto los pro-

puestos por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires como por la provincia de Buenos Aires, si cumplieron con todos los requisitos establecidos por la Red, tienen certificación de validez nacional, pero no por el sistema de puntaje, ya que cada provincia lo maneja con diferentes criterios. Son las juntas de calificación provinciales las que evalúan y otorgan los puntajes a los cursos propuestos por cada provincia, por lo que le recomendamos acercarse a las Juntas de su localidad, a fin de averiguar los puntajes asignados a los cursos que realizó.



P: ¿En cuál de las cinco modalidades de Polimodal se organizará un bachiller con orientación en Manualidades?

Lelia Inés Albarracín
San Miguel
de Tucumán
Prov. de Tucumán

R: En el nuevo sistema educativo no existirá el título de Bachiller. Los egresados tendrán un certificado de estudios de Polimodal con la orientación correspondiente. Las únicas orientaciones que se reconocerán como válidas en todo el país son las que fueron aprobadas en los CBC/CBO de Polimodal por el Conse-

jo Federal de Cultura y Educación en el mes de febrero de 1997. Estas son: *Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Producción de Bienes y Servicios y Comunicación, Artes y Diseño*. Dentro de la o las modalidades elegidas, la institución diagramará "Contenidos diferenciados" acordes con su proyecto institucional, que podrán abarcar hasta un 20% de la carga horaria mínima.

Las "Manualidades", según como sean definidas por la institución, pueden ser objeto de contenidos diferenciados prácticamente en cualquier modalidad, siempre que permitan "enfrentarse con campos de aplicación y situaciones de complejidad creciente en los cuales sea necesario ejercitar, fortalecer y desarrollar las competencias adquiridas", tal como lo establece el Acuerdo Marco para la Educación Polimodal (AID) (III: 3).

Si por "Manualidades" se entiende actividades creativas y plásticas, éstas podrían ser encuadradas dentro de las opciones que brinda la modalidad de Comunicación, Artes y Diseño; si en cambio apunta a actividades artesanales, que pueden ser objeto de un emprendimiento productivo, podrían asimilarse a los proyectos de microemprendimiento de la modalidad de Economía y Gestión de las organizaciones, o al proyecto tecnológico de la Modalidad de Bienes y Servicios. En cualquiera de estos casos la propuesta actual debe revisarse completamente.

Premios a la excelencia

El 11 de junio el presidente Carlos Menem y la ministra de Cultura y Educación Susana Decibe entregaron los premios Presidencia de la Nación a 34 estudiantes. Esta distinción se entrega a partir de este año a los universitarios de mejor promedio que estén cursando el último año de su carrera. El premio consiste en un diploma de honor y una pa-

santía rentada de doce meses en el sector público dentro del campo de estudios del ganador. Este año fue premiado el mejor promedio de cada una de las 26 disciplinas de estudio y el de cada una de las siete regiones del país. Los 34 premiados integrarán el Foro Interdisciplinario de Estudiantes Excelentes que se reunirá una vez por año con el presidente Carlos

Menem para analizar y evaluar la realidad nacional. Los ganadores ya eligieron en qué oficina relacionada con su especialidad desean trabajar. El premio Presidencia de la Nación logró convocar a 523 aspirantes de universidades públicas y privadas. Cada una de ellas envió al Ministerio de Cultura y Educación los mejores promedios de cada disciplina.

Entre el 30 de junio y el 2 de julio se realizó el primer Seminario Internacional de Educación y Servicio Comunitario. Su objetivo fue instalar en la discusión educativa la temática del servicio comunitario integrado al aprendizaje y generar un intercambio de ideas orientado a implementar contenidos procedimentales vinculados con la participación en ese campo en el marco de los CBC de la EGB y del Polimodal. Participaron directores y equipos técnicos provinciales y de la ciudad de Buenos Aires de Educación Media y Polimodal, académicos de Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales y Trabajo Social, técnicos y dirigentes de Orga-



El presidente de la Nación, Dr. Carlos Saúl Menem junto a los estudiantes premiados.

La línea del Ministerio

El Ministerio de Cultura y Educación puso en funcionamiento el Centro de Servicios de Información a la Comunidad sobre la Transformación Educativa. Se puede acceder a través de la línea gratuita 0-800-66293

(0-800-6MCyE), personalmente en Pizzurno 935, PB, oficina 2 o por fax al 816-2956 en el horario de 9 a 18.30. Esta propuesta busca establecer vínculos con la sociedad brindándole información sobre la transformación educativa en ge-

neral y sobre los distintos programas y proyectos que se están realizando en ese marco. El usuario podrá seleccionar en un menú de opciones el tema de su interés y luego un asesor le brindará la información actualizada día a día.

A partir del encuentro regional "Las transformaciones educativas en nuestras escuelas" llevado a cabo en la ciudad de Mendoza, en que participaron escuelas pertenecientes al Programa Nueva Escuela para el Siglo XXI, algunas de ellas empezaron a realizar pasantías interprovinciales. Las instituciones presentes en el encuentro mostraron sus experiencias desarrolladas en el marco del proceso de transformación educativa. Concluyeron determinando qué

Educación y comunidad



nizaciones No Gubernamentales y directivos, docentes y trabajadores sociales. La asistencia de in-

vitados internacionales permitió difundir experiencias locales y extranjeras de servicio comunitario in-

tegrado con la actividad escolar.

El eje temático del seminario fue el método aprendi-

zaje-servicio por el cual los jóvenes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en experiencias de servicio a la comunidad. A diferencia de otras actividades, las encarradas desde los lineamientos del aprendizaje-servicio se caracterizan por responder a necesidades reales de la zona donde se desarrollan, están coordinadas en colaboración entre ella y la escuela y están integradas en el currículo académico de cada estudiante.

Se realizaron talleres para intercambiar experiencias de servicio comunitario en la escuela argentina y paneles a cargo de especialistas en los que se destacó su lugar relevante en el contexto de la transformación educativa.

Pasantías interprovinciales

es lo que tienen y qué es lo que necesitan como indicadores para la realización de las pasantías. Su propósito es que los docentes conozcan realidades diferentes y se produzca un aprendizaje compartido que permita acceder a otra cultura institucional, otro modelo de gestión y organización escolar. Uno de los primeros casos fue el de la Escuela Nro. 227 "Gral. Manuel Savio" de Eduardo Castex, provincia de La Pampa. El destino de los pasantes fue la Escuela Nro. 1-220 "Misio-

nes" de Godoy Cruz, provincia de Mendoza, donde observaron el desarrollo de dos proyectos: "Distintos alumnos, las mismas maestras" por el cual los ciclos se organizan por área de aprendizaje y "Aprendemos jugando" en el que maestras expertas en juegos fabrican material lúdico y orientan su utilización para el desarrollo de las clases. A partir de sus observaciones los maestros volvieron a su escuela y transfirieron a sus colegas las experiencias recogidas en la institución vi-

sitada, las analizaron y evaluaron. La realización de pasantías es una práctica autogestiva que están realizando distintas escuelas del país a partir de los intercambios en los encuentros regionales. Entre ellas, las escuelas Nro. 251 y Nro. 195 de la provincia de La Pampa visitaron la Escuela "Faustino Picallo" de San Rafael, provincia de Mendoza, y la Escuela Nro. 44 de la localidad de Eduardo Castex viajó a la Escuela "Luis Feldman Josin" de Trelew, provincia del Chubut.

Si desea conocer más acerca de estas experiencias puede contactarse con las instituciones:

Esc. Nro. 227: Alfredo Palacios 1636, (6380) E. Castex, Prov. de La Pampa, Tel. (0334) 2302.

Esc. Nro. 251: Maipú 1151, (6380) E. Castex, Prov. de La Pampa.

Esc. Nro. 195: Yrigoyen 1520, (6380) E. Castex, Prov. de La Pampa. Tel. (0334) 2320.

Esc. Nro. 44: Leandro N. Alem 751, (6380) E. Castex, Prov. de La Pampa, Tel. (0334) 2555.

La introducción de la matemática en el Nivel Inicial



11-12-13-14-15-16-17-18-19-20

Con la inclusión en el Nivel Inicial de los Contenidos Básicos Comunes para el área de matemática, los docentes pueden contar con herramientas pedagógicas y didácticas específicas para potenciar el proceso de aprendizaje que se da naturalmente.

Desde hace tiempo se trabajan en el Nivel Inicial las operaciones lógicas de clasificación y seriación. Se partía del supuesto de que hasta que los chicos no llegaran a trabajar bien con ellas, no se podía trabajar con números.

Hoy, consideramos que es posible partir del uso que hacen los chicos de nociones numéricas en situaciones cotidianas (escolares y no escolares) para comenzar su enseñanza.

Por ejemplo, un chiquito de dos o tres años sabe sintonizar el canal que quiere ver en

Mediante la utilización de la banda numérica en el trabajo de aula, los chicos van familiarizándose con la representación gráfica de los números.



la televisión o puede discar un número telefónico si un mayor se lo dicta. A partir del aula, hay que darles a los niños la posibilidad de intensificar y sistematizar sus experiencias y reflexiones con los números. Por lo general, las maestras trabajaban informalmente con estos conceptos, pero al no contar con un currículo que estableciera las metodologías y los objetivos del área, no los consideraban ni trataban como contenidos de enseñanza.

Es decir, que el saber que los niños traían al Nivel Inicial era desperdiciado. Hoy en día, el docente debe procurar conocer, trabajar intencionalmente, organizar y sistematizar este saber.

La experiencia en el aula

Generalmente, los chicos de cinco años no conservan la cantidad discreta, pero sí pueden contar. Si una maestra le pide que cuente los compañeros que hay en su mesa, él cuenta y puede contestar. Sin embargo, el niño no actuaría del mismo modo si se le pidiera *cuántos* son o cuál es el total de los compañeros



“Un chiquito de dos o tres años sabe sintonizar el canal que quiere ver en la televisión o puede discar un número telefónico si un mayor se lo dicta.”

que hay sentados en la mesa, porque los chicos no pueden darse cuenta, en la mayoría de los casos, que el último número que dicen cuando cuentan es el que incluye a todos los demás.

Es decir, que no tienen en cuenta la inclusión de clases, porque saber que contar “1, 2, 3” es igual a decir que hay 3, implica conocer que el 3 incluye al 2 y al 1. Los niños que actúan de esta manera no pueden, todavía, *cardinalizar*.

En esta edad, hay pequeños que logran realizar este procedimiento y otros que no, pero lo importante para ellos y para los docentes es que pueden contar. Hasta qué número pueden contar va a depender de la estimulación que reciban en su casa y del medio social que los rodea.

Los chicos a su vez pueden representar las cantidades de distintas maneras, entre ellas escribir números, a veces correctamente y otras en forma invertida.

La banda numérica, un buen recurso

Para que se familiaricen con la forma escrita del número se puede utilizar en las aulas una banda numérica, que por lo general va del 1 al 31, para identificar los días del mes. Cuando la cantidad de alumnos en el aula supera esta cifra, la banda numérica se extiende para que también puedan

contarse a sí mismos. Otra forma de aplicación de esta banda numérica es, por ejemplo, cuando un niño cuenta una colección de elementos y determina que tiene 13. Entonces, haciendo un conteo sobre la banda (1, 2, 3,...) llega al número 13 y puede saber cómo es su representación gráfica. Para los chicos el número 13, por ejemplo, es un 3 y un 1 o un 1 y un 3 en forma indistinta,

porque no le dan valor posicional a los números sino un significado desde el conteo. Lo que sí logran es relacionar la **palabra** (trece) y el **símbolo** (13) con que se escribe.

Otras veces, suelen hacer comparaciones o mediciones. Por ejemplo, si un alumno dice que tiene 7 elementos y otro 9, este último puede argumentar que tiene más porque su número, dentro de la banda numérica, está más lejos. Aunque los niños no dominan la idea de inclusión del número, van poniendo en práctica saberes que si se trabajan en forma sistemática van a formar la base para el posterior desarrollo de la matemática en los siguientes ciclos.

El acercamiento al número

Hay muchas formas de proponer situaciones con números en el aula: por medio de juegos cotidianos como cartas, dados, actividades de recorrido, leyendo almanques, entre otros. Lo importante en estas actividades es que tanto los docentes como los chicos tomen conciencia sobre lo que están haciendo.

De esta manera, los alumnos van incorporando saberes en forma progresiva. Este progreso puede notarse de distintas formas:

- a) Ampliar el dominio numérico (hasta qué número cuentan).
- b) Contar sin saltar en la serie oral.
- c) Coordinar la serie oral con el recuento (pasar con la mano o con la mirada los elementos que cuentan).
- d) Determinar una cantidad de elementos a través de una distribución convencional de los mismos.

Otra forma de reconocer este progreso es cuando comienzan a averiguar cuál es el total. Pueden hacerlo de formas distintas: por ejemplo, por *conteo* (contando cada uno de los elementos de las dos colecciones), o por *sobreconteo* (partiendo del total de elementos de una de las dos colecciones). Por ejemplo, si un niño tiene una colección de 2 elementos y otra de 3, lo que hace es partir del cardinal 2 y continúa sumando los 3 elementos de la otra colección.

Si bien estos progresos no pueden reconocerse como etapas determinadas de conocimiento, sí puede decirse que hay un dominio de los números que va aumentando debido a la posibilidad de superar dificultades en distintas situaciones. Esto incluye tanto el uso de los números con distintas funciones -cardinal, ordinal, de anticipación de resultados-, como la posibilidad de designarlos en forma oral o mediante su representación escrita.

Objetivos del Nivel Inicial

En general, los niños del Nivel Inicial terminan este ciclo sabiendo contar y escribir los primeros números (los CBC indican hasta 20) y con un buen manejo de su aspecto cardinal. Estos son los saberes que se logran a partir de una propuesta curricular que permite trabajar sistemáticamente estos conceptos y preparar a los chicos para el futuro trabajo del área en la EGB. Lo importante es ver cómo los niños pueden crecer en estos conocimientos mediante un trabajo intencional que les permita seguir construyendo saberes a partir de las experiencias que traen de sus casas. ♦

Dar a cada uno lo que es de todos



Decir que todos tenemos un derecho fundamental a la educación y a oportunidades de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos requiere asumir, a la vez, que cada individuo tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que les son propios. En consecuencia, un sistema integrador que tenga en cuenta que los fines de la educación son los mismos para todas las personas deberá observar toda esa gama de diferentes requerimientos y particularidades.

Desde la actualidad hasta el año 2000 la Educación Especial debe reconceptualizarse, modificar sus estructuras y recursos a los efectos de llegar al próximo milenio con una visión nueva de su función, acorde con los cambios generales del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto. Los aspectos más puntuales de esta transformación serían:

- ◆ Terminar con un sistema paralelo.
- ◆ Operar bajo los criterios generales de igualdad de oportunidades y calidad educativa válidos para todo el sistema.
- ◆ Reconocer el nuevo modelo y comprenderlo como un continuo de prestaciones de la Educación Común, estableciendo una gama de opciones que apunten a la atención a la diversidad.
- ◆ Procurar una concertación intersectorial que facilite su accionar.

Si bien el MCyE elabora una propuesta técnica de reordenamiento fijando criterios básicos para concretarlo, son las provincias las que tomarán las decisiones generales y, en acuerdo con cada gestión provincial, las escuelas especiales elaborarán sus proyectos educativos para la reconversión.

Este proceso supone tres momentos: la imagen-objetivo (donde se preten-

de llegar), la transición (qué pasos dar hasta el año 2000 para lograr ese objetivo) y la actualidad (situación de la cual partimos para proponer los cambios).

Necesidades educativas especiales

Las necesidades educativas especiales no se definen en función de un problema psíquico o físico solamente. Éstas no se circunscriben a una determinada falencia sensorial o intelectual.

El hecho de que un alumno presente necesidades educativas especiales significa que tiene mayores dificultades que la mayoría de los niños de su edad para aprender o para aprovechar los recursos educativos que la escuela común le proporciona. De ese modo, las necesidades educativas se definen en términos de todo aquello que es necesario realizar para alcanzar los fines generales de la educación.

Digamos, que sea cual fuere el substrato sobre el cual se asientan las necesidades educativas especiales, el sistema tiene la obligación de responder a todas las demandas, para asegurar la integración de todos los individuos, no sólo a la escuela y sus fines comunes, sino a la vida laboral y a la vida social en general.

“El respeto a la diversidad es condición esencial de la convivencia y sienta las bases de una verdadera solidaridad.”

“La integración se sostiene en una aceptación y un compromiso por parte de la familia, la escuela y la sociedad.”

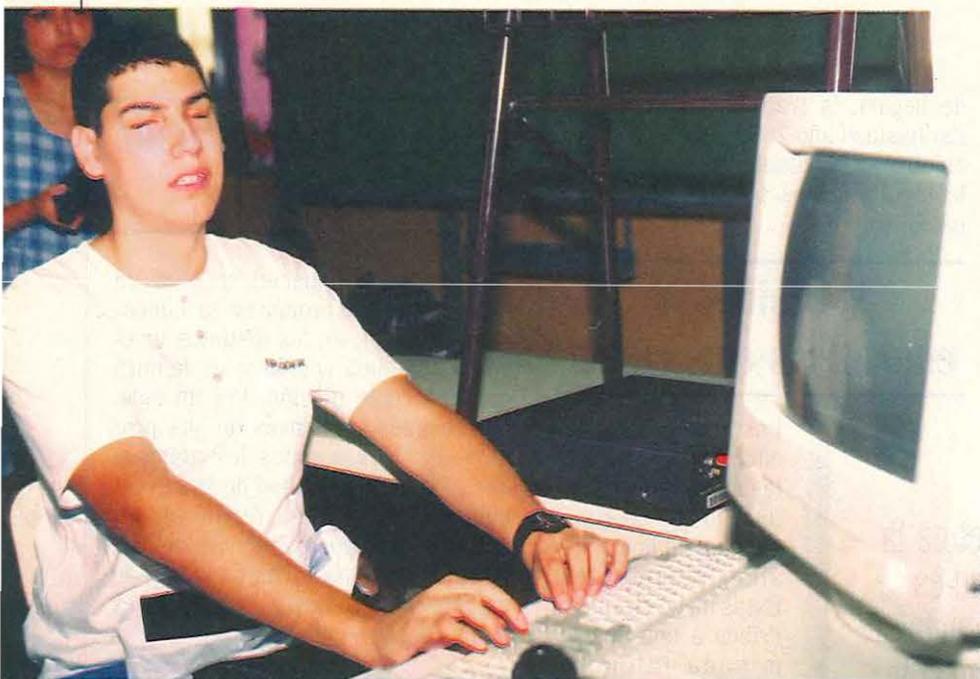
El rol de la Educación Especial

La Educación Especial se verá en condiciones de promover la educación integrada en los distintos niveles del sistema común y se definirá con una doble función. Por un lado, dar respuesta a través de sus propios servicios a todos los alumnos que, por la complejidad de sus necesidades educativas, requieran un abordaje pedagógico diferenciado. Y por otro, apoyar al alumno integrado en la escuela común y a los docentes a cuyo cargo se encuentra.

LA LETRA DE LA LEY

La Ley Federal de Educación, en lo relacionado con las necesidades educativas especiales.

- ◆ Garantiza el derecho a la educación de toda la población con necesidades educativas especiales.
- ◆ Fundamenta y promueve la integración social y escolar.
- ◆ Propone una escuela para la diversidad de óptima calidad, modelo institucional indispensable para la escuela especial y para la escuela común integradora.
- ◆ Permite elaborar programas de atención acordes con la diversidad de necesidades educativas especiales.
- ◆ Fundamenta la integración social a través de la formación laboral.
- ◆ Reconceptualiza el criterio de discapacidad a partir de la calificación de las capacidades.
- ◆ Exige el compromiso intersectorial para la atención de las necesidades educativas especiales.
- ◆ Legaliza la construcción de las adaptaciones curriculares que den respuesta a las necesidades educativas especiales.



“Las escuelas ordinarias con orientación integradora son el medio más eficaz para combatir la discriminación.”

Esta propuesta, muy lejos de reducir el campo de acción de la Educación Especial, lo amplía, generando la posibilidad de acercar sus técnicas y conocimientos al ámbito de la escuela tradicional a través de una estrecha colaboración con los docentes. De este modo estará en condiciones de facilitar la integración de alumnos a los distintos niveles del sistema común y atender requerimientos de los ya integrados. Para ello ofrecerá diferentes estrategias referidas a cuestiones curriculares, metodológicas y didácticas que beneficiarán a la totalidad del grupo escolar. Se requerirá, claro está, escalar las mencionadas estrategias, de modo que vayan adecuando a los tiempos posibles para llevar a cabo el proceso en forma racional, teniendo en cuenta la necesidad de ir creando nuevas instituciones y equipos, redes de contención y apoyo, y gestionar y formar los recursos materiales y humanos necesarios.

La formación docente estará sujeta, a su vez, a reconceptualizaciones de manera que se halle en condiciones de interactuar con sus pares de la educación especial y de adaptarse a situaciones desconocidas. A estos fines será de una importancia vital la Ley Federal de Educación, que incluye en forma explícita la problemática de las necesidades educativas. ♦

DECLARACIÓN DE SALAMANCA (1994 - FRAGMENTO)

Sobre necesidades educativas especiales.

- ◆ Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- ◆ Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- ◆ los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- ◆ Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño capaz de satisfacer esas necesidades.
- ◆ Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias.

Este nuevo planteo supone un cambio simultáneo en la educación común, que se transformaría en un sistema de escuelas con posibilidades de dar respuesta a la diversidad. Esto redundaría asimismo en la necesidad de un nuevo perfil de los recursos humanos involucrados —los maestros comunes, los maestros especiales y los equipos técnicos— de modo tal que sea posible atender a las nuevas demandas educativas.

Para ello será necesario promover la reconversión de estas escuelas y la creación de las que fueran necesarias como centros de atención múltiple para poder ofrecer mayores posibilidades en cada comunidad o región. También se considerarán los grados especiales dentro de las escuelas comunes, con pautas de interacción reales con el resto de la escuela regular. Será preciso, a su vez, reconocer un currículo único, abierto y flexible, para todos los alumnos del sistema, contemplando adaptaciones según las necesidades particulares de los estudiantes.

Premio Paulo Freire al Maestro del año 1997

*Una iniciativa del Ministerio de Cultura
y Educación de la Nación y de la
Enciclopedia Británica para premiar a los
docentes de todo el país, que se destacaron
por su labor innovadora.*

*Los trabajos se reciben hasta el 30 de
septiembre de 10 a 18 horas en*

*Concurso Maestro del año
Pizzurno 931, 1er piso, of. 144
(1020) Capital Federal
Argentina*



Ministerio de Cultura
y Educación de la Nación

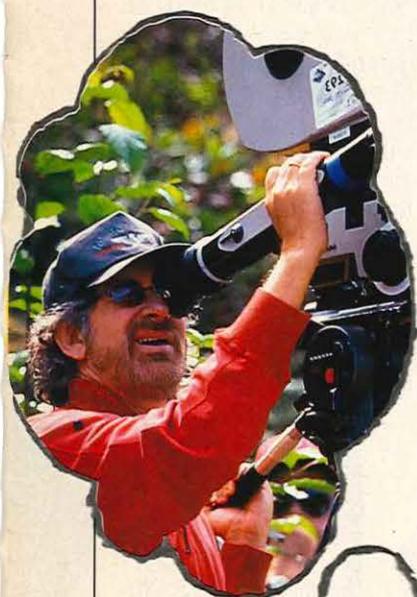


ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA

Instrucciones para participar del Premio Paulo Freire al Maestro del Año 1997

- 1) El objetivo del Premio Paulo Freire es incentivar a los docentes, y por ende a las escuelas, a innovar y a probar nuevos caminos para la enseñanza.
- 2) Podrán participar los docentes de todo el país que se encuentren durante el presente año realizando un proceso de transformación. Deberán tener el aval del equipo de conducción de la escuela y del supervisor correspondiente.
- 3) Deberán presentarse 3 (tres) ejemplares de los trabajos, escritos a máquina o en computadora, a doble espacio.
- 4) La extensión no deberá superar las 10 (diez) carillas oficio.
- 5) Cada copia deberá estar firmada por el docente, el equipo de conducción de la escuela, y avalada por el supervisor correspondiente.
- 6) En el 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, etcétera.
Se recomienda que el docente adjunte en su presentación todos los dispositivos que considere relevantes para ilustrar el proceso de transformación: cuadernos de alumnos, registros de clases, planillas de estadística, planificaciones, videos, fotos, etcétera.
- 7) Los trabajos serán recibidos entre el 1° de julio y el 30 de septiembre de 10 a 18 horas en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Pizzurno 931, 1er piso, Oficina 144, (1020) Capital Federal, Argentina.
- 8) Primer premio: para el maestro ganador una pasantía en Colombia, Chile o Brasil. Para la escuela a la que pertenece una colección completa de la Enciclopedia Británica y un financiamiento para fortalecer las líneas innovadoras de desarrollo.
Segundo premio: se distinguirá a un docente por provincia y uno 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.
Los trabajos elegidos se tendrán en cuenta como insumo para la elaboración de un libro sobre escuelas innovadoras.
- 9) El ganador del premio se anunciará el 1° de diciembre de 1997.

¿Cómo abrir espacios para desarrollar las vocaciones?



Si bien muchas veces la orientación es considerada un asunto que concierne básicamente a adolescentes y jóvenes, la EGB3 propone encarar el tema a una edad más temprana. ¿Cómo? Generando espacios y proyectos que permitan a los alumnos de este ciclo ir descubriendo y definiendo qué campos de acción les interesan y para cuáles tienen más capacidades.



Para cualquier persona, descubrir su verdadera vocación resulta una instancia de vital importancia para su vida profesional y social. La nueva EGB3 se propone encarar este tema de manera distinta: tratando de que cada chico tome sus decisiones después de que probó qué le gusta. Se trata de abrir distintos campos de acción y del saber para que los chicos de esta edad puedan ir definiendo y probando qué campos les interesa y cuáles son posibles o viables de acuerdo con su contexto.

Se trata de una nueva forma de entender la orientación desde la escuela. Ya no es simplemente la instancia previa a conseguir trabajo o a emprender una carrera, sino de acompañar un proceso que se va organizando a partir de todas las experiencias de vida, en las que cada persona empieza a definir qué cosas le intere-



san, le gustan, son posibles de hacer y para cuáles tiene mayores habilidades y capacidades.

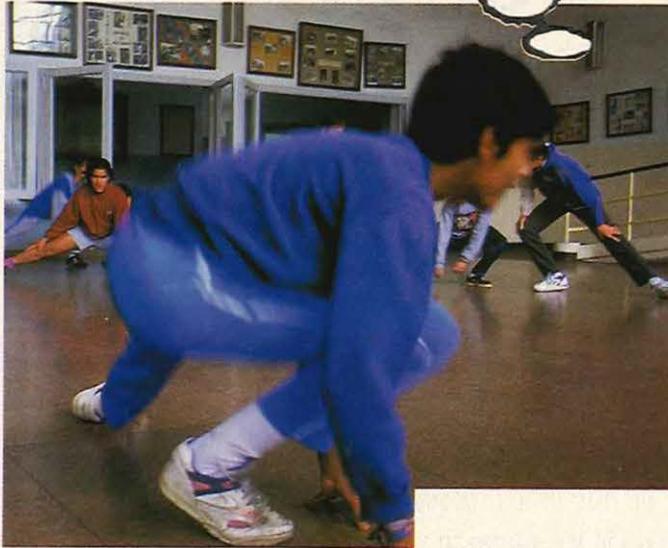
Con este objetivo, la escuela ofrece a los chicos múltiples opciones para ayudar a cada uno a armarse un **proyecto de vida propio**, poniendo a su alcance aperturas diferentes.

Durante mucho tiempo, si una persona era buena en matemática, se pensaba que podía ir a una escuela comercial, estudiar ingeniería, economía o trabajar en una oficina contable. Hoy en día, con un panorama en permanente cambio, tanto en lo académico como en lo laboral, se puede entrar a una actividad específica y terminar relacionándola con otra que inicialmente parecía muy distinta. Por ejemplo, aparentemente un biólogo no tiene nada que ver con las leyes. Sin embargo, si ese biólogo empieza a trabajar en genética, pueden plantearse una serie de problemas éticos y legales. A partir de ese interés, puede formarse en leyes para pensar cuáles son los desafíos legales que propone el avance de la ciencia, aunque su inserción en ese campo se haya producido a partir de la biología.

Por eso, cuanto más amplios sean los campos que se abren y cuanto más se pueda mostrar que no son necesariamente caminos sin retorno, habrá más posibilidades de formar ciudadanos para un mundo cambiante, que es uno de los propósitos de la escuela de hoy.

La responsabilidad del docente

Sobre la base de estos objetivos, la tarea del docente adquiere una gran importancia. Por esto es necesario proponer una apertura hacia los dis-



orientación educacional como una forma de orientar para la escuela, y la vocacional como una forma de orientar para el después, ambos deben integrarse para tratar de reducir la disociación entre lo que se aprende en la escuela y lo que se aprende para la vida.

El sentido de la orientación en EGB3 es que permite al chico estar de otra manera en la escuela y, por lo tanto, también en el mundo. La idea es que en el hacer vaya descubriendo sus posibilidades. Cuantos más proyectos y posibilidades lo involucren, más posibilidades tendrá de abrir dis-

tintos campos de interés y de acción.

La escuela tiene que formar y desarrollar las capacidades que el chico va a poner en práctica en su vida cotidiana. Pero también tiene que ofrecerle actividades para que él pueda planificar o hacerse cargo de un proyecto en diversas áreas. Los

saberes no son algo que se aprende para la escuela, sino conocimientos que permiten al alumno ponerse en funcionamiento en la sociedad.

tintos campos del saber y sus interrelaciones. No se trata de contar qué hace una persona que tiene una profesión u ocupación determinada, sino de que cada alumno pueda ir tomando conciencia, a medida que hace cosas distintas, de cuáles les son más afines.

Por eso, cuando se piensa en EGB3, es importante considerar su función como estimulador de diferentes posibilidades para los chicos.

Orientación educacional y vocacional

Tradicionalmente la orientación vocacional se pensaba como un proceso donde había alguien "que te ayudaba a ver para qué eras bueno y qué ibas a hacer".

Si diferenciamos dos aspectos, la

“La escuela ofrece múltiples opciones a los chicos para ayudarlos a armarse un proyecto de vida propio.”

Potenciar la curiosidad

Por las características propias de su edad, los chicos de la EGB3 están en un momento de muchos cambios. El paso de la pubertad a la adolescencia los hace centrarse mucho en sí mismos. Por eso, es conveniente no

limitar el currículum de este ciclo atendiendo solamente a lo que les interesa, es decir, qué les pasa, quiénes son, donde están, etc. Justamente la EGB3 abre la posibilidad de plantear actividades desafiantes en los distintos campos del saber que permitan aprovechar todo este potencial de curiosidad para abrirlo al mundo disciplinar.

En la nueva EGB3, los **Proyectos de Orientación y Tutoría** se constituyen en un espacio para que los chicos desarrollen sus propios proyectos, ya sean individuales o grupales, y sinteticen lo que están aprendiendo. En ellos podrán integrar las necesidades de su comunidad o su escuela en acciones que estén basadas en todos estos saberes.

Mediante los proyectos, los chicos pueden profundizar ciertos

contenidos, realizar trabajos de investigación que luego vuelven a la comunidad, emprender campañas de prevención y educación sanitaria, organizar un nuevo sistema de convivencia y disciplina dentro de su escuela, poner en marcha un sistema de apoyo escolar para los compañeros con más dificultades, participar en el periódico escolar, organizar un torneo deportivo o generar un espacio de arte abierto a la comunidad. La posibilidad de pensar en proyectos (que involucren tanto a chicos de un mismo curso como de distintos) es infinita.

Involucrar a chicos en este tipo de proyectos, que son espacios privilegiados para la exploración de sus vocaciones, les permite poner en acción una cantidad de competencias para que puedan definir qué cosas les gusta hacer. La posibilidad de probarse va orientando sus vocaciones.

Todos somos docentes tutores

Estos espacios de inserción que dan la posibilidad de atender la diversidad de los intereses y capacidades de los chicos, en general se revierten en un mejoramiento global de su desempeño en la escuela.

La articulación de estas actividades es función de cada docente en tanto es integrante de la comunidad educa-

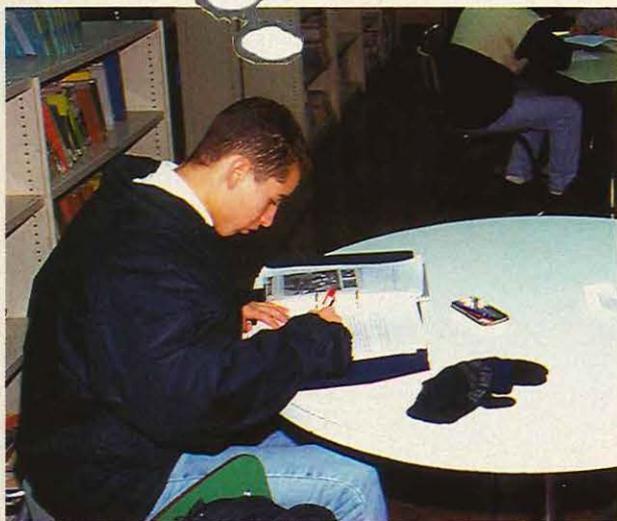
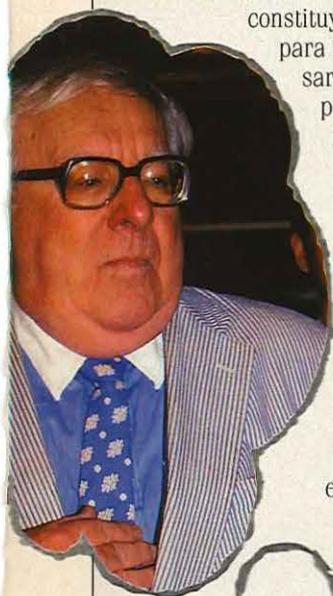
“Probarse en distintos proyectos potencia la curiosidad de los chicos y los conecta con posibilidades concretas del hacer.”

tiva. Éste es uno de los mayores desafíos y significa todo un trabajo en sí mismo. En muchos casos, quien articula los proyectos es el asesor pedagógico o el profesor coordinador, pero en realidad todo docente de EGB3, ade-

más de enseñar los contenidos específicos y disciplinares, tiene que incorporar su tarea en el marco de un trabajo en equipo para poder darle a cada púber la posibilidad de probarse en situaciones diversas. Conociendo qué cosas les interesan es más fácil proponerles e impulsar proyectos, que se convertirán en gratificaciones no sólo para el docente sino también para los padres, ya que el trabajo escolar adquiere una gran significación no solamente en las horas en que el alumno está en el aula. La escuela es el ámbito ideal para que aprendan a asumir responsabilidades, compromisos y participación en acciones que tienen que ver con la escuela y la comunidad. Cuanto más apertura de espacios se genere desde la EGB3, más se estará ligando a la educación con la vida cotidiana de los chicos y los estará preparando para moverse en el mundo real.

Más allá de qué está propuesto dentro de los documentos de EGB3, la idea es que cada institución, en función de su propio Proyecto Educativo Institucional, pueda ir armando y resignificando estos espacios de proyectos.

Los intereses vocacionales son personales, pero tienen una función social. Todo desarrollo individual se relaciona con intereses, con gustos y con “capacidades para...”, pero seguramente estos espacios van a transformarse en más significativos para el alumno, cuanto más significativos sean para los demás miembros de su comunidad. ♦



Ciencias Naturales: ¿área o disciplina?



Las Ciencias Naturales plantean nuevos desafíos a la hora de definir su rol en la Transformación Educativa: la coordinación de varias disciplinas, el trabajo en equipo de los diferentes docentes, la actualización permanente y la capacitación específica del área.

La definición del área como espacio curricular tiene connotaciones diferentes, por ejemplo para Matemática que para Ciencias Naturales, por la simple razón de que en el primer caso está formada por una disciplina y en el segundo por varias (al menos por física, química y biología y a partir de los CBC incluye conte-

nidos afines a la geología, meteorología, etc.). La posibilidad de agruparlas en un área se da porque comparten un objeto de estudio (fenómenos y procesos del mundo natural) y procedimientos de producción de conocimiento. En el debate sobre la organización curricular de los contenidos de enseñanza de las Ciencias Naturales para EGB 3, hoy predomina la organización

por área. La peculiaridad del área es que es una creación pedagógica que incluye distintas disciplinas de manera coordinada. La constitución de un espacio único obliga a definir objetivos y un *saber hacer* en común. Si el área está a cargo de más de un docente, se requieren condiciones necesarias para coordinar y llevar a cabo una tarea en equipo.

Un espacio de área, constituido por contenidos de varias disciplinas, implica, en la instancia del aula, poseer un conocimiento actualizado de las mismas, de sus principios estructurantes, así como de los aportes didácticos más recientes en ese campo. Los CBC, elaborados por especialistas del ámbito académico, recogen el saber científico vigente y plantean una exigencia fuerte con respecto al manejo de la información. Estamos frente al problema de la formación y el perfeccionamiento docente y el equipamiento y los recursos necesarios para la enseñanza en un área que enfatiza la adquisición de contenidos procedimentales específicos (por ejemplo: la planificación y ejecución de diseños experimentales, el uso apropiado del instrumental, la utilización de técnicas de laboratorio, etc.).

Algunas aproximaciones

Nuestra experiencia nos hace pensar que es imprescindible definir el espacio de área como un lugar de encuentro entre las disciplinas, como un modo de

ver el mundo desde el recorte que hacen de la realidad las disciplinas que la componen, pero aportando a una visión integradora. Se apunta a que en el nivel institucional se generen secuencias que por un lado respeten las especificidades de cada disciplina, pero al mismo tiempo relacionen conceptos de cada una de ellas con el fin de romper con la fragmentación del conocimiento. Esta postura es diferente a pensar el área de manera indiferenciada, apuntando a una mirada globalizadora. La organización por área debe incluir propuestas específicas y propuestas integradas; allí reside su riqueza.

Se debe crear desde un espacio de trabajo compartido. La organización del nivel en ciclos hace imprescindible el trabajo en equipo por parte de los docentes para planificar en común, estableciendo graduaciones y logros. Ello tiene como propósito aprovechar mejor las experiencias, las especialidades, las aptitudes de los docentes y el equipamiento del establecimiento, asignando grupos, espacios curriculares,

“Es necesario contar con docentes formados en las disciplinas del área, para llevar a la práctica una propuesta didáctica de calidad.”

encontrar mejores respuestas en la explicación de los fenómenos.

Es indudable la necesidad de contar con docentes formados en las disciplinas del área, para llevar a la práctica una propuesta didáctica de calidad. No se puede pedir un maestro “generalista”, que profundice todos los conceptos y temas que deberá enseñar, con rigor y legiti-

gitud científica en el área de Ciencias Naturales, para abordar después contenidos disciplinares como fotosíntesis, fuerzas, composición de la materia, evolución, entre otros.

En este sentido, al principio se trabajará con equipos que incluyan profesores de las distintas disciplinas, aspirando a cubrir en el futuro los

cargos con docentes con capacitación específica. ♦

“Los CBC recogen el saber científico vigente y plantean una exigencia fuerte con respecto al manejo de la información.”

A la medida de cada escuela

En el conjunto de los contenidos que integrarán la Educación Polimodal, los Contenidos Diferenciados (CD) se presentan como una opción decisiva que permitirá a cada escuela ofrecer Proyectos Educativos Institucionales propios de acuerdo con su entorno socioproductivo y sus características particulares.

La articulación entre la FGF y la FO da lugar a cinco modalidades: 1) Ciencias Naturales, 2) Economía y Gestión de las Organizaciones, 3) Humanidades y Ciencias Sociales, 4) Producción de Bienes y Servicios, 5) Comunicación, Artes y Diseño.

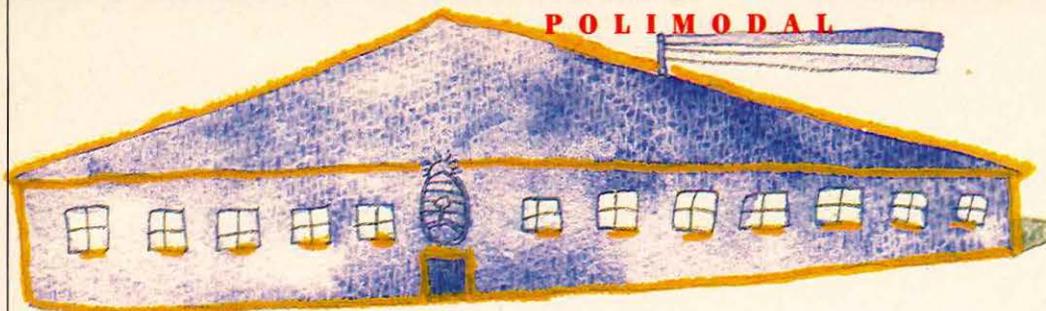
¿Qué son los Contenidos Diferenciados?

En el marco de la Formación Orientada, mientras los CBO focalizarán el núcleo de competencias fundamentales en ciertos campos amplios del saber y del hacer, los **Contenidos Diferenciados** proporcionan **campos de aplicación** de dichas competencias, promoviendo la vinculación de las instituciones escolares con sus entornos socioproductivos, de acuerdo con los Proyectos Institucionales de cada establecimiento. Por lo tanto corresponderá a cada escuela que ofrezca modalidades de la Educación Polimodal, la responsabilidad de fijar los criterios para seleccionar, organizar y definir los CD, en el marco de los lineamientos y orientaciones que

determinen las provincias y la ciudad de Buenos Aires.

Los CD se relacionarán con ámbitos diferenciados de aplicación y profundización de los CBC y los CBO. Dichos ámbitos serán definidos a través de marcos provinciales para el diseño de implementación de los CD que deberán contemplar procedimientos de consulta de las instituciones escolares con las organizaciones e instituciones representativas de la comunidad que integra la escuela. Los CD se definirán gracias al aporte de los actores claves de la zona y la comunidad escolar, y serán

Cada vez más, las sociedades demandan de sus sistemas educativos una formación que brinde una preparación integral y equilibrada, con valor formativo y social equivalente, para todos sus estudiantes. En ese sentido, la Educación Polimodal propone dos tipos de formación: por un lado, una **Formación General de Fundamento (FGF)**, expresada en **Contenidos Básicos Comunes (CBC)**, cuyo objetivo será asegurar una sólida base de competencias comunes que se requieren para participar activa, reflexiva y críticamente en los diversos ámbitos de la vida social y productiva; y por otro lado, una **Formación Orientada (FO)**, expresada en **Contenidos Básicos Orientados (CBO)** y en **Contenidos Diferenciados (CD)**.



una herramienta de gran utilidad para las escuelas, que podrán ofrecer variadas opciones para distintos grupos de estudiantes.

Los CD dentro y fuera de la escuela

Uno de los puntos claves de la Formación Orientada es que propone una organización curricular a partir de grandes núcleos o campos de orientación más centrados en **procesos** que en destinos ocupacionales específicos. Por eso, los CD estarán claramente dirigidos al desarrollo de capacidades de resolución de problemas en campos de aplicación específicos y en situaciones concretas —organizadas dentro o fuera de la institución— en las que los estudiantes tengan oportunidad de profundizar, integrar y poner en juego, tanto los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la FGF como los contenidos de la FO.

A partir de los CD, las instituciones podrán contextualizar sus proyectos desarrollando actividades formativas bajo la forma de alternancias, pasantías y otros acuerdos concertados con instituciones de la comunidad, como organismos públicos, empresas privadas, organizaciones no gubernamentales, etc., ya que de esta manera acercarán la relación de los estudiantes con el mundo del trabajo.

Además, cada establecimiento escolar selecciona-

rá los CD a partir de proyectos institucionales propios que contemplen espacios curriculares de valor formativo equivalente, acreditables como parte de la Formación Orientada.

En este sentido, según lo establecido por el Acuerdo Marco para la Educación Polimodal, las instituciones podrán ofrecer módulos de formación técnica de los Trayectos Técnico Profesionales, como una alternativa para que sus estudiantes obtengan las certificaciones correspondientes en el tiempo asignado a los CD. Los módulos elegidos deberán poner en juego los contenidos de CBC y CBO y estar dirigidos al desarrollo de capacidades de resolución de problemas. De esta manera, las escuelas tienen la posibilidad de ofrecer a sus alumnos el acceso a una base de conocimientos y habilidades profesionales que les permitan desempeñarse en un primer trabajo y continuar aprendiendo durante toda su vida activa.

“Los CD proporcionan campos de aplicación de competencias fundamentales, de acuerdo con sus propios Proyectos Institucionales.”

sempañarse en un primer trabajo y continuar aprendiendo durante toda su vida activa.

Competencias para el mundo del trabajo

El desarrollo de los CD comprenderá alrededor de 20% de la carga hora-

“La FO propone una organización más centrada en procesos que en destinos ocupacionales específicos.”

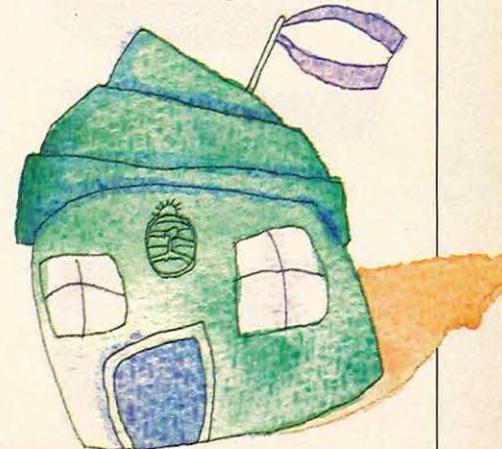


ria mínima para el nivel, lo cual implica 540 horas reloj que se distribuirán gradualmente durante los tres años lectivos

de la educación polimodal.

Los CD, estructurados a partir de Proyectos Educativos Institucionales, permitirán a los estudiantes enfrentarse con campos de aplicación y situaciones de complejidad creciente en los cuales será necesario ejercitar, fortalecer y desarrollar las competencias adquiridas.

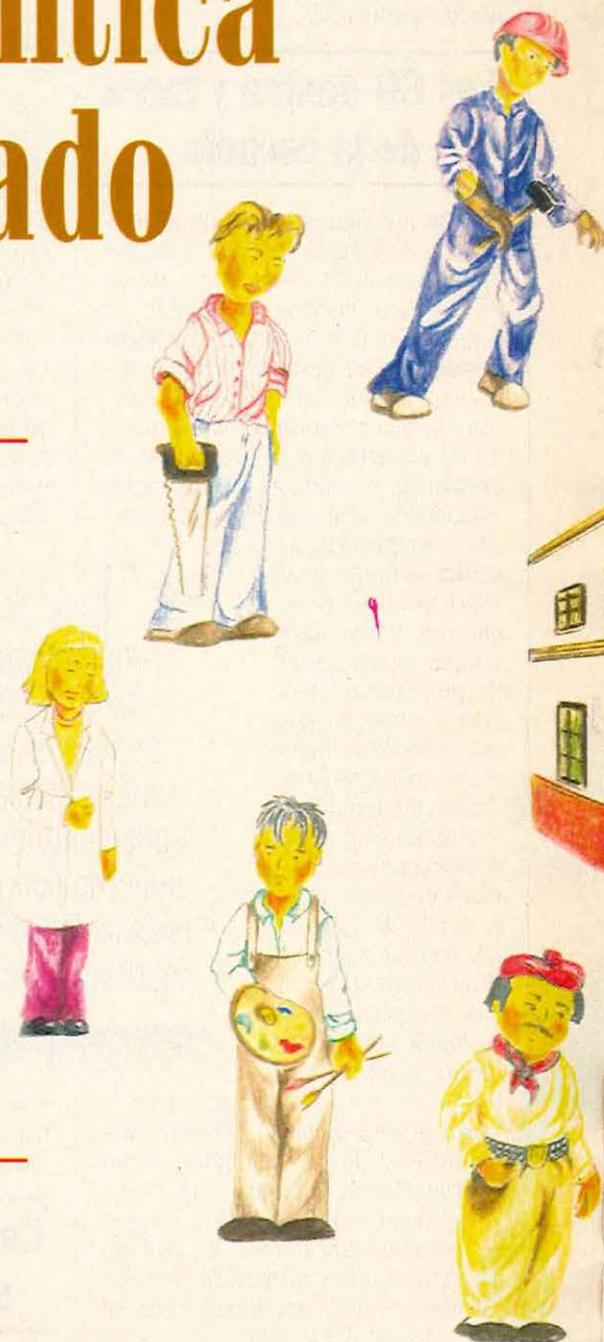
Las instituciones deberán diseñar y desarrollar sistemas de seguimiento y supervisión de los CD, con el fin de garantizar la coherencia entre las actividades curriculares y las expectativas de logro planteadas, y de hacer posible, en todo momento, la evaluación de los avances y dificultades que los estudiantes encuentren para lograr dichas expectativas. En el próximo número, algunos ejemplos. ♦

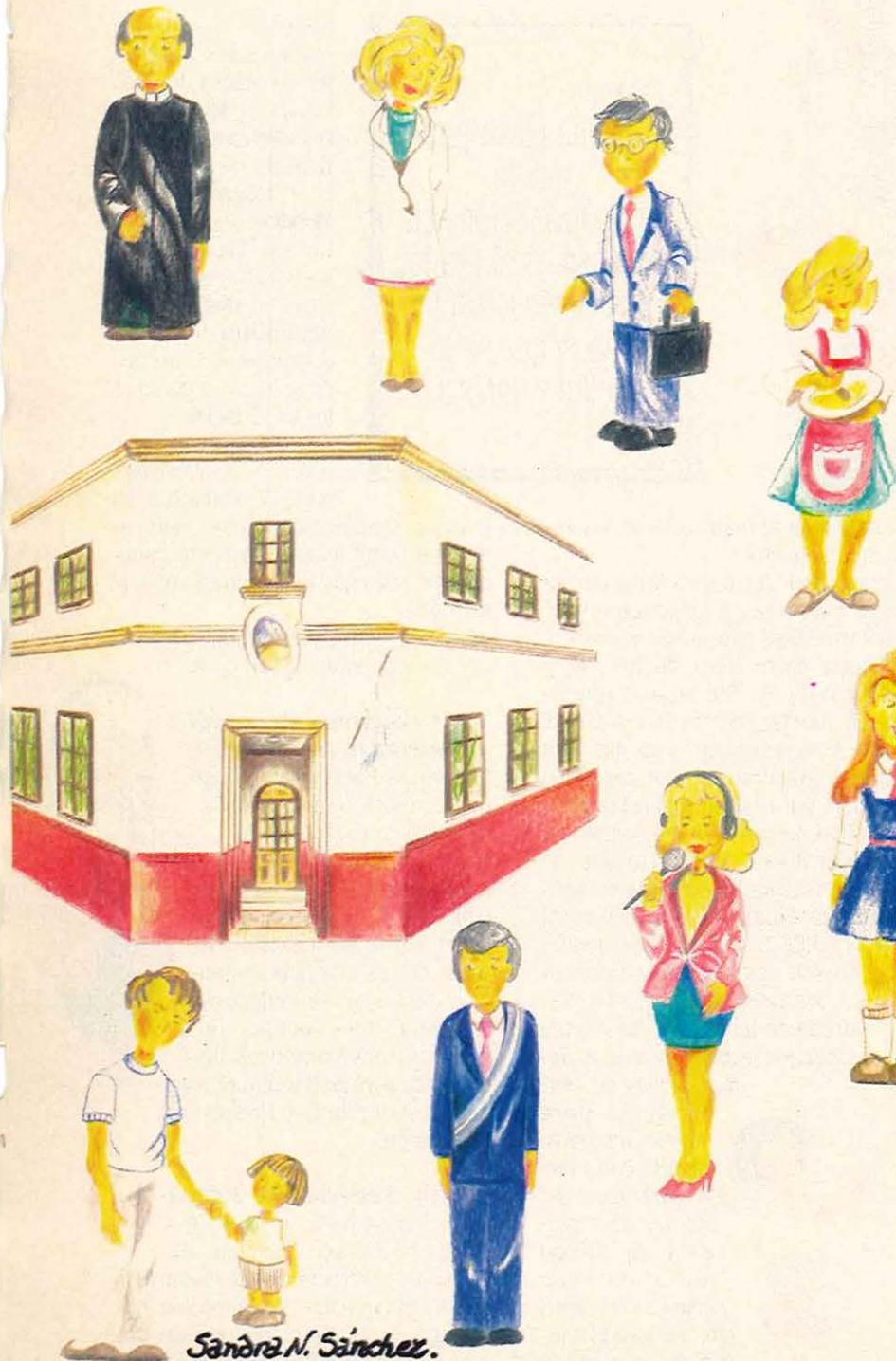


Educación

una política de Estado

La mayoría de los países del continente pusieron en marcha procesos de reforma educativa y, gracias a la recuperación de la democracia, todos se encaminan a una nueva estrategia para asegurar que las transformaciones impulsadas no mueran. La Educación debe ser una política de Estado. Y para esto hay una palabra clave: concertación.





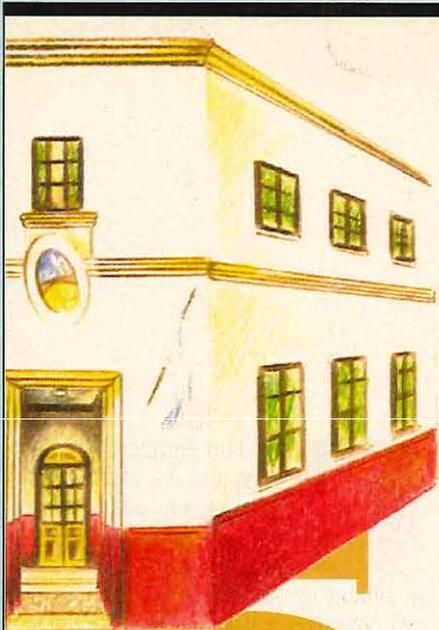
Concertar implica la convergencia de voluntades diversas en pos de un objetivo común. Es decir que diferentes actores se ponen de acuerdo en grandes fines comunes y lineamientos generales acerca de cómo alcanzarlos. De ese modo, aúnan sus voluntades, sus aportes, para tales logros. O, según sus responsabilidades, se comprometen a no obstaculizar las acciones de otros para alcanzar los objetivos preestablecidos. Así de sencillo. Y así de difícil de alcanzar.

El nuevo pacto educativo

Juan Carlos Tedesco, director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, explica en su libro *El Nuevo Pacto Educativo* que la alternativa a las reformas tradicionales y a las revoluciones de diferentes signos pasa por una estrategia de cambio por consenso entre los diferentes actores sociales. Y una clave para que la transformación sea exitosa es el grado de consenso social con el que se la concibe y encara.

Por el mismo camino

Un rasgo en común en todos estos procesos llevados a cabo en América latina es el rol del Estado como actor principal y promotor de la concertación. Pero el Estado no es el único responsable de lo que pase. Las asociaciones, los gremios, las personas, tienen también su responsabilidad en las perspectivas de éxito o fracaso de los intentos que se llevan adelante en cada país. Así lo demuestra



“Una clave para que la transformación sea exitosa es el grado de consenso social con el que se la concibe y encara.”

básicos y los pactos coyunturales en **Chile**, los planes decenales en la **República Dominicana** y en el **Brasil**, los acuerdos en el **Ecuador** y en **México**, las consultas en **Nicaragua**, los congresos pedagógicos en **Bolivia** y en **Argentina** o la concertación de diseños de políticas y currículos en el **Perú**. En la Argentina, el proceso de transformación educativa en

Educación



el análisis pormenorizado de los casos mencionados.

La mayoría de los países latinoamericanos está viviendo procesos de transformación educativa. Éstos comenzaron entre fines de los '80 y principios de los '90, luego de que la mayoría de las naciones retomó el rumbo de la democracia, ya que esta forma de gobierno es una condición ineludible para poder concertar cualquier tipo de políticas, no solamente educativas. Juan Casassus, de la Oficina Regional para América latina y el Caribe de la UNESCO, explica que apoyados en estas nuevas condiciones, *“los países de la región han entrado en un período en el cual se van generando las más variadas formas de concertación para lograr acuerdos, siendo cada forma ilustrativa del tipo de democracia y de diálogo social en esos países”*. Por ejemplo, se establecieron los consensos

marcha reconoce diferentes momentos, así como logros y aspectos pendientes en lo que hace a tales concertaciones.

Sintéticamente, podríamos identificar las siguientes instancias:

1- El Congreso Pedagógico Nacional:

A mediados de los '80, el Parlamento nacional convocó a una amplia discusión a toda la ciudadanía para tratar los temas relativos a la educación y sus urgencias. Esta discusión se llevó a cabo a lo largo de las diversas instancias del Congreso Pedagógico Nacional. Sus conclusiones marcaron los consensos básicos de la sociedad y se tomaron en cuenta en la Ley Federal de Educación.

2- Ley Federal de Educación:

Luego de un primer proyecto de ley aprobado por el Senado de la Nación y que disparó diversas reacciones de oposición que incluyeron manifestaciones masivas a mediados de 1992, se elaboró en la





“El Estado es el actor principal y promotor de la concertación. Pero no es el único responsable.”

Cámara de Diputados un nuevo proyecto que se sancionó en abril de 1993. Fue votado por unanimidad en el Senado y por la mayoría en Diputados; su elaboración implicó un amplio espectro de consultas a través del cual todos los sectores hicieron llegar su voz.

3- Pacto Federal Educativo: El 11 de setiembre de 1994 se llevó a cabo la firma de este pacto que, además de fijar metas y plazos para su cumplimiento en diversos planos, determina compromisos comunes en materia de financiamiento hasta el año 2000. Constituye uno de los máximos niveles de concertación alcanzados en el plano político, especialmente a nivel de responsabilidades de gestión. El presidente de la Nación y todos los gobernadores (Chubut se incorporó dos meses más tarde) plasmaron su voluntad.



máximo de concertación en materia de gestión educativa. Inclusive así lo plasma la propia ley dado que delega en él la responsabilidad de concertar aspectos sustantivos de su implementación como la división de los ciclos de la Educación General Básica y los Contenidos Básicos Comunes, entre otros.

A pesar de la heterogeneidad de su conformación política (ver infografía 1), dada la diversidad de pertenencias partidarias de los ministros miembros, la paridad en el compromiso común para con la transformación educativa ha ido determinando que se trabaje por consensos plenos. Como ejemplo cabe señalar que **todas las resoluciones referidas a la implementación de la Ley Federal, fueron aprobadas por unanimidad** de las 24 provincias educativas.

En realidad, las coincidencias expresan el intenso trabajo conjunto previo y la común consideración de que la política educativa tiene que trascender las adscripciones partidarias, sectoriales o de cualquier otro carácter. Lo que no significa negarlas sino, por el contrario, que tales óp-

4- Consejo Federal de Educación: Si bien fue creado en 1978, luego de la transferencia de las escuelas primarias del nivel nacional a las provincias, ha tomado particular relevancia a partir de la transferencia de las escuelas secundarias a las provincias y de la sanción de la Ley Federal, ya que pasa a ser el órgano

EL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Lo preside la Lic. Susana Decibe en calidad de ministra de Cultura y Educación de la Nación. Está compuesto por los responsables de la educación de cada una de las 24 provincias:

Buenos Aires: Dra. Graciela Giannettasio (PJ).

Catamarca: Lic. Luis A. Varela Dalla Lasta (U.C.R.).

Chaco: Ing. Guillermo Agüero (U.C.R.)

Chubut: Dr. Norberto Massoni (U.C.R.).

Ciudad de Buejos Aires: Dr. Horacio Sanguinetti (U.C.R.).

Córdoba: Dr. Jorge Pérez (U.C.R.).

Corrientes: Prof. Catalina Méndez (PAL).

Entre Ríos: Prof. Blanca Osuna (PJ).

Formosa: Ing. Víctor Pan (PJ).

Jujuy: Cdor. Juan Ljungberg (PJ).

La Pampa: Cdor. Luis Roldán (PJ).

La Rioja: Prof. Lilian Mercado (PJ).

Mendoza: Prof. Domingo De Cara (PJ).

Misiones: Dr. Ricardo Biazzi (PJ).

Neuquén: Dr. Carlos Silva (MPN).

Río Negro: Lic. Raúl Otero (UCR).

Salta: Dr. Antonio Lovaglio (PJ).

Santa Cruz: Ing. Ricardo Jaime (PJ).

San Luis: Sr. Héctor Torino (PJ).

Santa Fe: Prof. María Rosa Stanoevich (PJ).

Santiago del Estero: Ing. Juan Carlos Lencina (PJ).

San Juan: Prof. Ana María Nieto (PJ).

Tucumán: Dr. Héctor Partridge (FR).

Tierra del Fuego: Dr. Omar Fernández Arroyo (MPF).

Representantes del Consejo de Universidades ante el Consejo Federal: Ing. Juan Carlos Arenzo, Lic. Juan A. Tobías, Ing. Tulio del Bono.

El Consejo posee una Secretaría General actualmente ocupada por el Lic. Osvaldo Devries.

Educación



“Todas las resoluciones referidas a la implementación de la Ley Federal fueron aprobadas por unanimidad.”

ticas se transformen en aportes singulares para la construcción de los objetivos compartidos.

Esto se plasmó en la letra de una resolución del Consejo Federal, que en su XXIX Asamblea Extraordinaria realizada el 19 de diciembre de 1996, resolvió en su artículo 1º: *“Promover acciones tendientes a lograr la colaboración de todos los sectores: políticos, culturales, gremiales, empresariales, religiosos, así como de los medios de comunicación y de la sociedad en su conjunto, con el objeto de afianzar la educación como prioridad relevante y, por lo tanto, consolidarla como fundamental política de Estado”.*



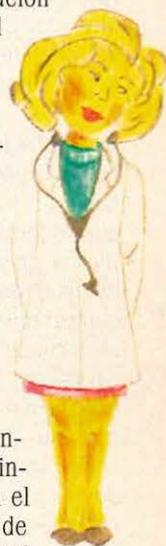
La rúbrica de aplausos con todos sus integrantes de pie constituyó uno de los hechos más emotivos y trascendentes del Consejo Federal. A partir de allí el Comité Ejecutivo del Consejo (ver infografía 2), tal como lo determina el art. 2º de la referida resolución, se entrevistó con distintos representantes de sectores sociales con el propósito de

interesarlos en esta decisión y transmitir lo avanzado hasta entonces en la transformación concertada.

En esta línea el Comité Ejecutivo concretó reuniones con: el Consejo Empresarial de las PYMEs, el organismo de representación empresaria denominado Grupo de los Ocho, el consejo Directivo de la CGT, la Conferencia

Episcopal Argentina y con las Comisiones de Educación de la Cámara de Senadores y Diputados.

Cabe recordar que el Consejo Federal de Cultura y Educación cuenta con el aporte del CONET (Consejo Nacional de Educación y Trabajo) que integran representantes de los gremios docentes nacionales, la C.G.T., entidades empresarias representativas del ámbito rural, de la industria, el comercio y los bancos y de los ministerios de Economía y de Trabajo. Constituye un ámbito de participación y consenso cuyas intervenciones han sido singularmente valiosas para el diseño y la construcción de los T.T.P. (Trayectos Técnicos Profesionales). Los acuerdos logrados por esta vía son luego presentados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación y puestos a estudio y análisis de los equipos técnicos y profesionales de cada jurisdicción.



Tareas pendientes



1. Los T.T.P. se encuentran en proceso de elaboración y consulta. También se trabaja en firme para concluir —en base a los CBC— el diseño curricular del Polimodal en sus diferentes modalidades, así como los CBC de la formación docente para el tercer ciclo de la EGB y el Polimodal.

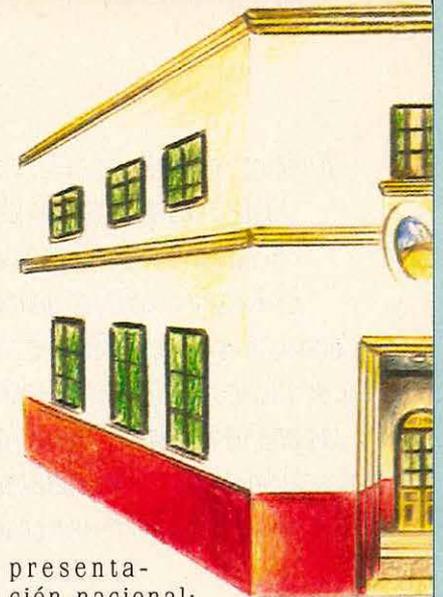
2. Consecuentemente con la resolución N° 56/96 del Consejo Federal de Cultura y Educación que considera a la educación como fundamental política de Estado, se han creado en jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación dos comisiones:

- la comisión técnica de seguimiento para la aplicación de la Ley Federal de Educación, con fecha 24 de abril y constituida por los miembros del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Cultura y Educación y los gremios con representación nacional: AMET, UDA, SADOP y ADICO-ADIE. Habiendo asistido a la reunión constitutiva, CTERA decidió no formar parte de ella. Hasta el presente han solicitado al Congreso de la Nación la ratificación legislativa del Pacto Federal Educativo, a fin de otorgarle fuerza jurídica vinculante, como una manera eficaz de proteger los recursos



económicos para el sector educativo comprometidos por la Nación y las provincias. El tratamiento parlamentario se espera en breve.

- la comisión técnica para el análisis del financiamiento educativo, del 14 de mayo, integrada por la ministra de Educación y el ministro de Economía, por las comisiones de Educación y de Presupuesto de ambas Cámaras del Poder Legislativo y por representantes de los gremios con re-



presentación nacional: AMET, UDA, SADOP y ADICO-ADIE. CTERA asumió también en este caso la postura de no participar. Esta comisión analiza diversas alternativas sobre el financiamiento. ♦

COMITÉ EJECUTIVO DEL CONSEJO FEDERAL

Presidente: **Lic. Susana Beatriz Decibe**
Secretario: **Lic. Osvaldo Devries**

Representantes por zonas educativas:

Zona N.O.A.: Jujuy-Salta-Catamarca-Tucumán-Santiago.
Representante titular: **Dr. Antonio Lovaglio** (Salta).
Representante suplente: **Lic. Luis A. Varela Dalla Lasta** (Catamarca).

Zona N.E.A.: Formosa-Chaco-Corrientes-Misiones.
Representante titular: **Prof. Catalina Méndez de Medina** (Corrientes).
Representante suplente: **Ing. Víctor G. Pan** (Formosa).

Zona Cuyo: La Rioja-San Juan-Mendoza-San Luis.
Representante titular: **Prof. Domingo De Cara** (Mendoza).
Representante suplente: **Prof. Ana María Nieto de García** (San Juan).

Zona Centro: Bs. As.-Córdoba-Santa Fe-Entre Ríos.-Gov. de la C. de Bs. As.
Representante titular: **Dra. Graciela Giannettasio** (Prov. de Bs. As.).
Representante suplente: **Dr. Horacio Sanguinetti** (Gov. de la Ciudad de Bs. As.).

Zona Sur: La Pampa-Neuquén -Río Negro-Chubut-Santa Cruz-Tierra del Fuego.
Representante titular: **Cdor Luis Ernesto Roldán** (La Pampa).
Representante suplente: **Dr. Norberto Massoni** (Chubut).

En mayo se realizó en Mar del Plata la quinta reunión del Seminario Federal para la Elaboración de Documentos Curriculares Compatibles, en los que se reunieron equipos de todas las provincias para avanzar los preparativos de la implementación del tercer ciclo.

El aspecto curricular de la transformación educativa se organiza en tres niveles de especificación. El primero es de alcance federal y son los CBC, los Contenidos Básicos Comunes, que deben enseñarse en todas las escuelas de un nivel educativo determinado. El segundo son los diseños curriculares, que reemplazan a los planes de estudios ya que superan la idea de una lista de temas y contenidos. Esta noción es más amplia e incluye, además, orientaciones generales para dar flexibilidad a la aplicación de los CBC en las escuelas, y contempla las posibles adaptaciones de un mismo tema para contextos diferentes. El tercer nivel se refiere a la escuela en sí misma que adapta las instancias anteriores según sus necesidades, conformando los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). La elaboración de los diseños curriculares corresponde a cada una de las provincias, que tienen autonomía para adaptar los CBC a su situación particular. Actualmente todas las provincias tienen elaborados los diseños de Nivel Inicial y EGB1. La gran mayoría también lo hicieron para EGB2, algunos de los cuales vienen siendo comentados en los últimos números de **Zona Educativa**. Ahora se ha comenzado a trabajar en el tercer ciclo.

SITUACIÓN DEL AVANCE CURRICULAR EN LAS P

Provincia	Tipo de documento y ciclos
Buenos Aires	Doc. Curricular. Inicial, EGB1, 2 y 3
Catamarca	Dis. Curricular. Inicial, EGB1 y 2
Ciudad de Buenos Aires	Doc. de actualización curricular. Inicial, EGB1 y 2
Córdoba	Lineamiento curricular
Corrientes	Dis. Curricular. Inicial, EGB1 y 2
Chaco	Dis. Curricular. Inicial, EGB1 y 2
Chubut	Dis. Curricular. Inicial, EGB1 y 2
Entre Ríos	Dis. Curricular. Inicial, EGB1 y 2
Formosa	Dis. Curricular. Inicial, EGB1 y 2
Jujuy	Dis. Curricular. Inicial, EGB1
La Pampa	Materiales curriculares. Inicial, EGB1(**) y 2
La Rioja	Materiales curriculares. Inicial, EGB1 y 2
Misiones	Dis. curricular. Inicial, EGB1 y 2
Mendoza	Doc. curriculares. Inicial, EGB1 y 2 (*)
Neuquén	Dis. curricular. Inicial, EGB1 y 2
Río Negro	Dis. curricular. Inicial, EGB1 y 2
Salta	Dis. curricular. Inicial, EGB1 y 2
Santiago del Estero	Dis. curricular. Inicial, EGB1 y 2
San Juan	Dis. curricular. Inicial, EGB1 y 2
San Luis	Dis. curricular. Inicial, EGB1 y 2
Santa Cruz	Doc. curricular. Inicial, EGB1 y 2
Santa Fe	Dis. curricular. Inicial, EGB1 y 2
Tierra del Fuego	Dis. curricular. Inicial, EGB1 y 2 (*)
Tucumán	Dis. curricular. Inicial, EGB1 y 2

(*) En elaboración (**) Parcial

La hora del tercer ciclo

Entre el 19 y el 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", donde se comenzó a avanzar con el ter-

cer nivel de la EGB. Entre las delegaciones de las provincias, los técnicos del Ministerio de Cultura y Educación nacional, los representantes de gremios docentes y de asociaciones de enseñanza privada, participaron alrededor de 300 personas. Si bien al final de la reunión anterior, realizada en Villa Giardino en el mes de setiembre, se habían tratado temas generales referidos a EGB3, hasta esta

Los diseños curriculares provinciales llegan al tercer ciclo

PROVINCIAS

Fechas de distribución

- Desde 1995
- Junio de 1997
- 1996
- Fines de 1997
- Marzo de 1997
- Mayo de 1997
- Junio de 1997
- Julio de 1997
- Junio de 1997
- Junio de 1997
- *) 1997
- Julio de 1997
- Marzo 1997
- 1996
- 1996
- Feb a mayo de 1997
- Febrero de 1997
- Marzo 1997
- Febrero de 1997
- Abril de 1997
- Junio de 1997
- 1996
- 1996
- Marzo de 1997

ocasión no se había comenzado a trabajar específicamente sobre este nivel. El seminario se organizó en tres momentos de trabajo. Un primer momento en el que se trataron cuestiones generales acerca de cómo debe ser este ciclo, otro en el que se discutieron la selección y el secuenciamiento de los contenidos de cada capítulo de los CBC, y otro final en el que cada provincia tuvo un momento de trabajo propio.

También hubo espacio para algunas cuestiones conexas, que no son específicamente curriculares, como lo que tiene que ver con la localización física e institucional del tercer ciclo. Las provincias de Buenos Aires y Córdoba, que ya empezaron a implementar EGB3, contaron su experiencia a las demás. Ambas presentaron dos esquemas opuestos: en Córdoba, desde el año pasado, de 6º grado se pasa a primer año del nuevo secundario, mientras que en Buenos Aires de 7º grado se pasa a 8º.

Otras exposiciones tuvieron que ver con experiencias piloto que se están realizando este año en Tierra del Fuego, Salta, Chubut y Neuquén probando diferentes modelos de aplicación, aunque todavía sin el correspondiente diseño curricular. Además, sobre cómo localizar el ciclo realizó una presentación del Ministerio nacional, y los equipos de La Pampa y Misiones contaron cómo están avanzando con este tema.

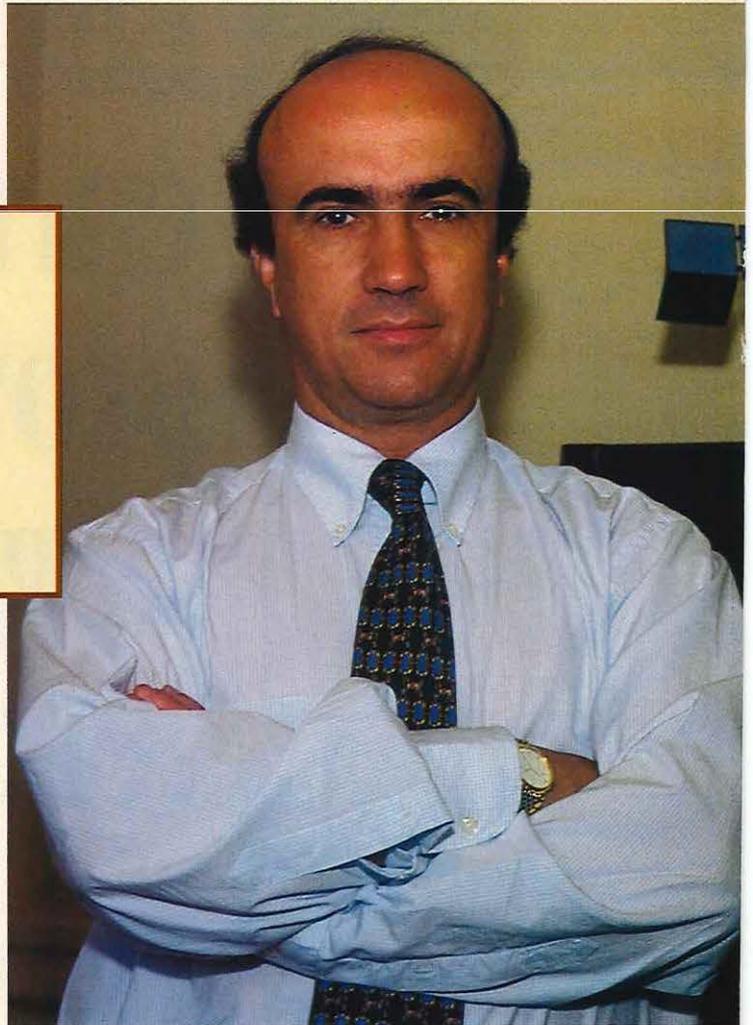
“En la 5^{ta} reunión del seminario federal, realizada en Mar del Plata, se trabajó en los Diseños Curriculares Provinciales de EGB3.”

Para septiembre está previsto realizar la sexta reunión de este seminario ya que a fin de año debe estar terminada la primera versión del diseño provincial de EGB3. ♦

“LA EDUCACIÓN A DISTANCIA NO ES SÓLO PARA LOS QUE VIVEN AISLADOS.”

Mariano Jabonero

El español Mariano Jabonero es experto en educación a distancia. Explicó que ninguna experiencia de este tipo ha progresado en países con sistemas educativos poco desarrollados. Y dijo que la Argentina está en un momento adecuado para su implementación.



Durante los últimos años, el profesor Mariano Jabonero se dedicó a trabajar en el proceso de reforma educativa española. Considerado internacionalmente una autoridad en educación a distancia, fue convocado por nuestro país para realizar una tutoría en esa área.

Zona Educativa: ¿Qué es la educación a distancia?

Mariano Jabonero: La educación a distancia se entiende como un modelo que no se imparte a través de sistemas presenciales ordinarios. Su oferta está dirigida a aquellas personas que, por determinadas circunstancias (personal, social, laboral o geográfica), no pueden o no quieren seguir sistemáticamente una educación convencional. En la mayoría de los casos, este público está compuesto por gente que reside en zonas rurales dispersas o que se encuentra en situaciones especiales como enfermos crónicos, discapacitados y, fundamentalmente, por personas adultas. Estos son los destinatarios principales de la educación a distancia.

Z.E.: ¿Existen parámetros internacionales para la implementación de la educación a distancia?

M.J.: Sí. Por varias circunstancias, es un modelo que yo podría calificar como idóneo. En primer lugar, casi todos los gobiernos de países desarrollados están tratando de satisfacer las necesidades educativas. Y esto sólo es posible concediendo a todos las mismas oportunidades. En Europa, Estados Unidos y Canadá, existe el mandato de que la educación básica debe ser un bien común. Y a partir de esto, se planteó lo siguiente: hay muchos ciudadanos no escolarizables que son adultos o gente joven trabajadora y que necesitan de la educación a distancia para formarse. En ese campo, en la actualidad ocurre algo que nunca antes se había planteado: el uso extendido de las tecnologías de comunicación, que antes eran privativas de una elite.

Z.E.: ¿A qué tecnologías se refiere exactamente?

M.J.: A tecnología multimedia, que en educación tiene un significado diferente al que comúnmente se usa en lo comercial. Aquí, multimedia quiere decir multisoporte. Son todos aquellos medios que combinan diferentes períodos

instrumentales. Se utiliza papel, imagen (televisión), sonido (radio) y en algunos casos, CD ROM, como lo más avanzado. Internet se usa, pero en forma muy reducida. Lo mejor es elegir tecnologías con las cuales es fácil llegar a la inmensa cantidad de población. Normalmente, todos los gobiernos hacen esta opción. En educación a distancia, se trabaja en forma sistemática con todos estos elementos conjuntamente.

Z.E.: ¿Cómo se hace para llegar a zonas de bajos recursos?

M.J.: Los tres países europeos que más han trabajado en el tema de la educación a distancia son el Reino Unido, Francia y España. Para poder trabajar con aquellas zonas remotas, se trata de elaborar un sistema especial, autosuficiente. El medio impreso es fácil de hacer llegar a larga distancia. También los casetes de audio, la radio, la televisión (que tiene un alcance global) y el video. Además, la combinación de esos elementos nunca es cara y resulta innovadora. Con todo esto, es posible cubrir cualquier lugar por más aislado que esté. Según un informe de Recursos Humanos de la Comunidad Europea, usando estas tecnologías se acorta el tiempo de aprendizaje. O sea, con un combinado multimedia, se aprende antes y mejor.

Z.E.: ¿Cualquier país está capacitado para implementar un programa de educación a distancia?

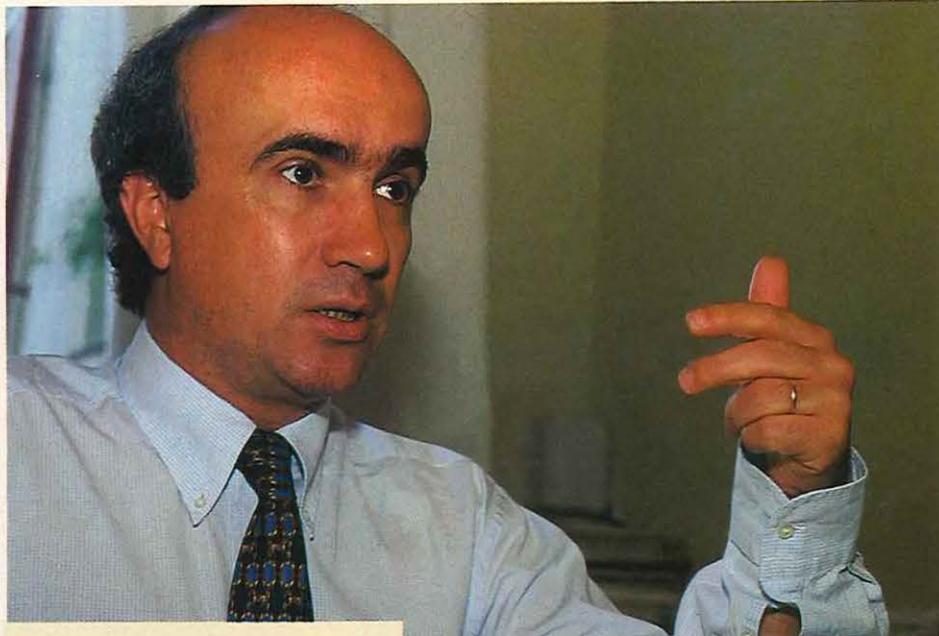
M.J.: No. Ninguna experiencia de educación a distancia ha progresado demasiado en países con sistemas educativos poco desarrollados. Este programa es típico de países que están avanzados en ese terreno. Por eso, insisto, en este momento el caso argentino es sumamente adecuado.

Z.E.: ¿Cuál es su análisis de la transformación educativa argentina?

M.J.: Entra en la onda de las transformaciones que llevan a cabo los países más desarrollados. Es coherente y similar con lo que se hizo, o se está haciendo, en esos lugares. Tiene los objetivos de brindar más y mejor educación a más gente, para lo que se hizo una importante renovación curricular.

Z.E.: ¿Cómo se insertaría la educación a distancia dentro de este marco?

M.J.: El nuevo rol del Ministerio de Cultura y Educación en la Argentina supone nuevos ámbitos de trabajo que no son los tradicionales. La educación a distancia es uno de ellos. Como ocurre en otros países, sólo a nivel nacional



“La educación a distancia se entiende como un modelo que no se imparte a través de sistemas presenciales ordinarios.”

se tiene la capacidad tecnológica para poder desarrollar importantes programas en esta área. Por falta de recursos, es bastante improbable que una provincia pueda realizar algún acuerdo con una emisora de radio y de televisión. Son cuestiones que normalmente se plantean como una competencia básicamente estatal y nacional. Por ejemplo, en el Reino Unido existen programas de educación a distancia a partir de acuerdos con la BBC. Es un modelo de referencia que está prestando servicios a cientos de miles de personas.

Z.E.: Usted nombró a España, Francia y el Reino Unido como los países que más avanzados están en este tema. ¿Existen otros casos interesantes fuera de Europa?

M.J.: Como ya dije, los países con modelos de educación a distancia son aquellos que han realizado transformaciones educativas importantes. Los casos de Brasil y de México son interesantes, pero son experiencias más compensatorias que de innovación. En cambio, Estados Unidos es un ejemplo de desarrollo, de innovación y de tecnología. En Canadá también están muy avanzados porque

“Ninguna experiencia de educación a larga distancia ha progresado demasiado en países con sistemas educativos poco desarrollados.”

allí el tema de la extensión geográfica es muy dificultoso. Durante varios meses, la zona norte queda prácticamente aislada. En Japón hay una cadena de televisión dedicada exclusivamente a la educación a distancia.

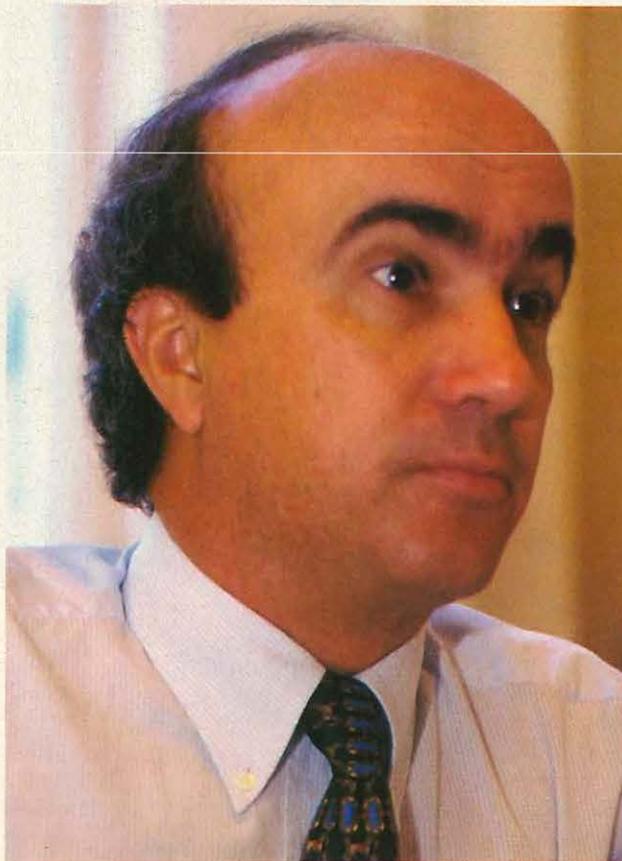
Z.E.: ¿Podría darnos un ejemplo de cómo usar la televisión para educar?

M.J.: Lo primero que hay que hacer es recuperar la función formativa de la televisión. Sus funciones básicas son las de formar, informar y entretener, pero en la actualidad esto último se aplicó hasta la exageración. Un buen ejemplo son los documentales de la BBC inglesa. Atraen a una gran cantidad de público y son educativos.

O la famosa serie norteamericana *Plaza Sésamo*, pensada para niños no escolarizados. Es un programa donde se tratan los conflictos típicos de preescolar. La televisión es el medio de mayor capacidad de comunicación, llega a lugares remotísimos y a bajo costo. Pero atención: yo nunca le recomendaría a nadie que abandone el material impreso. Es muy versátil y tiene un valor cultural importantísimo. Además, se lo puede consultar en todo momento.

Z.E.: ¿Cualquier docente puede ser educador a distancia?

M.J.: No. El docente necesita un sistema de formación específica para pertenecer a un sistema de tutoría. Su función sería estar disponible algunas horas por semana para que los alumnos pudieran consultar sus dudas. Esta capacitación consiste, en un principio, en la explicación de la oferta: a quién está dirigida, con qué medios se cuenta y la importancia de la tecnología. Por otra parte, es importante que comprenda los propios medios didácticos que se usarán en este programa, totalmente diferentes a los aplicados en una clase convencional. También se puede implemen-



tar un servicio telefónico, gratuito, para orientar y ayudar en caso de que no hubiera en la zona un tutor.

Z.E.: ¿Se puede decir que la educación a distancia reemplaza a la formal?

M.J.: Nunca. Es un temor muy común y que yo calificaría como un tic conservador. Cuando aparece algo que es innovador, suele ocurrir que en seguida se manifiestan actitudes de este tipo. Este modelo nunca ha sido en detrimento ni de la educación ni de ningún puesto docente. Es una oferta que se produce *además de*, y no *en vez de*. Si un ciudadano no puede estudiar por las vías convencionales, ésta es la opción que tiene.

Z.E.: ¿Cuáles son las desventajas de este programa?

M.J.: Creo que, en primer lugar, habría que crear cierta imagen social. En otras épocas, la educación a distancia tuvo escaso desarrollo. Esto fue así porque muy poca gente sabía de su existencia, y los que sabían, tenían la sensación de que era muy complicado o para los que viven en el medio de la sierra, aislados. Aunque en menor grado, todavía se corre con esa desventaja. Hay que desterrar esa falsa idea y socializar el programa.

Z.E.: ¿Cómo sería la educación a distancia ideal?

M.J.: Me cuesta pensarlo, porque su desarrollo depende de más factores que la educación normal. ¿Por qué decía antes que ahora es un momento adecuado para la educación a distancia? Porque ahora la tecnología es accesible para la mayoría. Hace veinte años establecer un programa de este

tipo era imposible, inviable. La tecnología era muy cara y de compleja utilización. Pero ahora no, se ha socializado. Lo ideal sería que todos tuviesen las mismas oportunidades. ♦

“La educación a distancia no reemplaza a la formal. Es una oferta que se produce *además de* y no *en vez de*.”

“UNA CULTURA DONDE EL PENSAMIENTO SEA PARTE DEL AIRE.”

La comprensión como desafío de la educación y el desarrollo de la inteligencia para el aprendizaje son dos cuestiones básicas en la escuela de hoy. David Perkins, graduado en matemática e inteligencia artificial en el Instituto Tecnológico de Massachusetts, dialogó con Zona Educativa sobre la importancia de enseñar y aprender en el marco de una cultura del pensamiento.



David Perkins

Zona Educativa: Usted plantea en uno de sus libros que hay que instalar en el aula una cultura del pensamiento. ¿cómo la definiría?

David Perkins: Una cultura donde el pensamiento es parte del aire. En la tarea educativa se realizan habitualmente tareas que precisan pensamiento. Cuando específicamente nos proponemos como objetivo que se incrementen y que se tome conciencia de ellas, estamos frente a la cultura del pensamiento. ¿Cómo se caracterizan? Hay actividades en que los alumnos pueden analizar, tomar decisiones, resolver y formular problemas. Hay muchas actividades en grupos en las que los participantes discuten y preparan presentaciones.

La interacción entre el maestro y los alumnos es abierta.

Z.E.: ¿A qué se refiere con interacción abierta?

D.P.: Es una interacción en que el maestro escucha a los alumnos y ellos escuchan al maestro. Los alumnos pueden decir lo que les parece importante. Pueden hacer comentarios sobre desafíos y problemas y el maestro puede decir lo que se necesita decir, sin miedo. Tiene que darse un sentido de comunidad, de unidad.

crudas a la conducta inteligente auténtica. Son indicaciones, nada más.

Z.E.: ¿La escuela tiene un papel activo en el desarrollo de las conductas inteligentes en sus alumnos?

D.P.: Creo que la escuela tiene un gran papel y es muy importante que lo acepte. Hay una tendencia en la escuela de todo el mundo a tratar la inteligencia de los alumnos como una cosa dada, fijada. Y muchas veces cuando,

por ejemplo, un alumno demuestra dificultades de aprendizaje, básicamente el docente dice: “no puede

Una inteligencia en desarrollo

Z.E.: ¿Cómo define la inteligencia?

D.P.: Inteligencia es un concepto muy controversial. Últimamente se define como la conducta en el mundo. Una persona inteligente es aquella que en sus actividades demuestra la buena resolución de problemas, toma las decisiones adecuadas, discute bien. Hay un patrón de conducta que demuestra la inteligencia. Además, hay medidas, pero sólo son una metodología técnica de captar esta realidad. En varios aspectos las medidas pueden perder la esencia de la conducta inteligente. Son medidas parciales, aproximaciones

“El conocimiento se produce en el proceso de pensamiento y de comprensión.”



aprender esto, es demasiado complejo; el alumno no tiene la inteligencia suficiente". Pero el hecho es que muchas veces los alumnos tienen la habilidad de aprender si se les da el apoyo que necesitan, la oportunidad de desarrollar este eje de aprender y pensar. Ofreciéndoles la oportunidad de desarrollar actitudes más positivas que los lleven al aprendizaje y al pensamiento. Por eso es muy importante que la escuela acepte la responsabilidad en el desarrollo de la inteligencia de los alumnos.

Partir de las diferencias

Z.E.: En un aula con distintos alumnos que tienen distintas habilidades, ¿cómo se desarrolla este enfoque de la cultura del pensamiento? ¿Cómo se trabaja desde una cultura del pensamiento con esa diversidad?

D.P.: Básicamente, el trabajo en grupos con roles diferentes es muy importante. Pensemos en un grupo de tres o cuatro chicos. Un alumno tiene la responsabilidad de sacar información de una enciclopedia, otro tiene que entrevistar a su padre, al director, etc. Otro alumno debe integrar la información de los otros dos. El papel de cada uno dependerá de su inclinación y habilidad. Por ejemplo, quizás un alumno es más sociable, entonces se

dedicará a hacer las entrevistas. Pero también es importante que ocasionalmente los chicos traten de funcionar en áreas no tan naturales para ellos. Que vayan cambiando de roles. Deben aprovechar sus ventajas y cada tanto intentar lo que les cuesta más. Otra forma muy útil es que un alumno enseñe a otro alumno. Es una ventaja para ambos porque al enseñar se aprende. Ocasionalmente un alumno aprende mejor de un compañero porque está más cerca de su nivel de comprensión y aprecia más sus dificultades. Incluso también se usa este método entre alumnos de distintos años.

Z.E.: ¿Qué cambios se tienen que dar en el maestro para poder crear y transmitir una cultura del pensamiento en el aula?

transmitir una cultura del pensamiento en el aula?

D.P.: La conducta del docente no solamente es directa, sino también simbólica. Cuando un docente actúa de una manera particular, se produce el efecto directo de su acción, pero al mismo tiempo, el estilo de actuar da señales sobre la actitud y las expectativas del docente. Por ejemplo, cuando hace una pregunta puede esperar la respuesta de manera

paciente o querer una respuesta inmediata. Estos dos estilos señalan distintos mensajes acerca de las expectativas del docente. Puede considerar que el conocimiento es una cosa inmediata: el alumno sabe o no sabe; o que es un proceso que requiere un

tiempo de desarrollo. Otra conducta muy importante es si el estilo del docente es muy crítico. Cuando un alumno da una respuesta, el docente puede decir: no, incorrecto o gracias por la respuesta. ¿hay otras respuestas? Luego podría decir: tenemos dos respuestas, ¿cuál creen que es la apropiada? Este estilo es mucho más abierto, provoca una mayor participación, reduce el miedo. Hay que tener claro que la conducta del docente es rica en significación simbólica, crea un clima, una cultura. Es muy importante que el docente cultive esta conducta simbólica, ya que a través de ella señala los valores de la cultura de pensamiento.

Z.E.: En una cultura del pensamiento, ¿el conocimiento dejaría de ser acumulativo?

D.P.: Exacto, se pone más énfasis en

“Debe haber un proceso de evaluación continua durante la experiencia educacional y muchas oportunidades de modificar y mejorar el trabajo.”

“Casi siempre el punto de resistencia no es el alumno ni el docente, sino la cultura establecida de la escuela.”

el proceso de conocimiento y en el desarrollo de la comprensión que en la acumulación de conocimientos. Esto no significa que el conocimiento no sea importante, es la base. Es importante que el alumno saque información de cualquier texto o fuente como parte de un proceso. Pero usualmente el acopio de información está en el centro del proceso. En cambio en el aula con una cultura del pensamiento, esta actividad no es el centro, sino un apoyo, una herramienta. El conocimiento es una herramienta para aprender y comprender. El conocimiento se produce en el proceso de pensamiento y de comprensión.

Hacia la autoevaluación

Z.E.: En un aula organizada bajo una cultura del pensamiento, ¿cómo se encara la evaluación de los alumnos?

D.P.: El papel de la evaluación es muy importante y muy amplio. Se pueden realizar pruebas y calificar con notas, pero básicamente la evaluación debe entenderse como retroalimentación para el alumno durante el proceso de aprendizaje, no al final. El problema pasa por qué se utiliza para comparar unos alumnos con otros, para determinar el éxito de la escuela. Lo más importante desde el punto de vista del aprendizaje es la retroalimentación para el alumno, porque es un fuerza muy poderosa para avanzar en el aprendizaje. Debe hacerse muy temprano. Muy cerca del comienzo de un tema o una unidad, por ejemplo. Debe haber un proceso de

evaluación continua durante la experiencia educacional y muchas oportunidades de modificar y mejorar el trabajo. Una característica de este tipo de aula es que los procesos de evaluación están integrados a la experiencia. No son eventos separados. No hay un período para aprendizaje y otro para evaluación. El trabajo es continuo donde se dan ciclos de retroalimentación. Las fuentes de evaluación son múltiples. Una es el maestro, pero muchas veces hay retroalimentación con otros alumnos,

con los padres. Además es muy importante cultivar el hábito de la autoevaluación.

Z.E.: ¿Es distinta la forma de implementar la cultura del pensamiento en el aula en nivel inicial y en niveles superiores?

D.P.: En ambos casos se puede hacer, simplemente el estilo sería un poco diferente. Un niño joven necesita más apoyo, hay menos autocontrol, metacognición, autoevaluación. Necesita apoyo físico. Una limitación práctica es que el niño no puede escribir, no lee. Entonces el proceso de comunicación debe ser oral y físico.

Z.E.: ¿Existen dificultades para desarrollar la cultura del pensamiento con un grupo de alumnos que en años anteriores ha aprendido con otros métodos?

D.P.: En general no es difícil que los alumnos cambien, si tienen un docente que los apoya en el proceso. El docente influye en lo que sucede en el aula. Con un maestro que instala un ambiente abierto, que provoca conversación, conocimiento, comprensión, porque organiza actividades que demandan pensamiento, los alumnos van a cambiar. Ocasionalmente hay un poco de resistencia. Por ejemplo, los estudiantes que han tenido éxito con la metodología convencional, pero aun en este caso, básicamente la persona clave es el docente. Casi siempre el punto de resistencia no es el alumno ni el docente, sino la cultura establecida de la escuela. Los docentes están influidos por la cultura establecida en la escuela -lo que es natural-, tienen un estilo de enseñanza que el sistema establecido apoya, actitudes que han asimilado funcionando en ese contexto, etc. ♦



¿QUÉ Y CÓMO ENSEÑAMOS?

Enseñar a pensar

La educación basada en la cultura del pensamiento requiere una perspectiva frente a la enseñanza diferente a la tradicional, aunque el objetivo es conocido: que los alumnos aprendan a pensar, a ser críticos, y que tengan las herramientas necesarias para resolver problemas en todos los ámbitos de la vida.

En toda situación de aula, existe una cultura específica de enseñanza y aprendizaje. En algunas se priorizan las respuestas de los alumnos. En otras, sus preguntas. En otras -más cerradas- se valoriza la explicación del docente. ¿Cómo hacer para transformar la cultura del aula en una *cultura del pensamiento*? El propósito de enseñar a pensar a los chicos es prepararlos para que en el futuro puedan tomar decisiones meditadas y tener una actitud crítica y reflexiva.

¿Qué es una cultura del pensamiento?

La enseñanza que tiene como objetivo una cultura del pensamiento requiere de técnicas muy diferentes a las que se utilizan en la educación tradicional que tienen como centro el contenido de las materias. Esta última puede usarse para enseñar conocimientos fácticos, como la regla de tres simple o las invasiones inglesas,

pero tiene dificultades para lograr que todos los alumnos lleguen al pensamiento abstracto. La otra, en cambio, está centrada en desarrollar en todos las prácticas del buen pensar. El rol del docente es clave para el desarrollo de esta metodología innovadora en el aula. Su papel es fundamental como orientador, pero sobre todo como realimentador, es decir, en la tarea de incentivar a los alumnos cuando demuestran que sus procesos de pensamiento están evolucionando. En caso contrario, debe ayudarlos a progresar. Un buen ejemplo: un

maestro que elogia a un chico no sólo por participar en clase sino básicamente por ofrecer buenos argumentos para apoyar su punto de vista.

Estrategias y decisiones

Spongamos que el docente quiere enseñar cómo se construye una estrategia simple para la toma de decisiones y usa como ejemplo la compra de su auto. La idea es que los alumnos comprendan que existen diferentes opciones y que puedan pensar en los pros y los contras de cada una. Así, de una manera simple, explica paso a paso el modelo, la estrategia general de cómo se apoyan las decisiones de todos los días en una lógica de pensamiento general y aplicable a numerosas situaciones. Después, forma grupos de trabajo y les dice que utilicen esa estrategia para reelaborar una decisión histórica: la Revolución de Mayo. Les propone que se pongan en el lugar de esos actores: ¿Qué opciones tenían? ¿Cuál era la mejor? ¿Por qué? Mientras tanto, el profesor se pasea por los distintos equipos para aconsejarlos y guiarlos para que se realimente la experiencia.

El lenguaje del pensamiento

"El uso del lenguaje del pensamiento está constituido por todas las palabras y modos de comunicación que posee una lengua natural para referirse a los procesos y productos del pensamiento", explican Tishman, Perkins y Jay en su libro *Un aula para pensar*.

El ámbito escolar es uno de los espacios en donde más se escuchan frases construidas a partir de este tipo de lenguaje: ¿Qué creen que pasó?... ¿Alguna otra idea?... ¿Qué les hace pensar eso?... Eso es una teoría, ¿hay alguna evidencia que la apoye? Un buen camino consiste en colgar un cartel en la pared con palabras como *pensar, creer, adivinar, conjetura, hipótesis, duda, teoría, criticar, sostener, investigar, etc.* Se pueden

dejar algunos espacios en blanco para ir llenando con palabras que surjan en la clase. Veamos este ejemplo:

Alumno: "Explorando el álgebra" (título de un nuevo libro). ¿Explorar es una palabra de pensamiento?

Profesor: Qué idea interesante. ¿Qué motivos tienes para pensar

que puede serlo?

Alumno: En ese título, la forma en que se usa la palabra explorar significa que quieren que uno piense en el álgebra... pero de una manera especial, como si uno fuera a divertirse, como un aventurero explorándolo.

Profesor: Muy bien. Escribiremos *explorar* en el cartel.

Además del afiche, que es un importante estímulo, el docente deberá preparar sus clases basándose en palabras del lenguaje del pensamiento tratando de que las preguntas no sean demasiado generales. *Qué piensan de* es un interrogante de sentido muy amplio. En cambio, *por qué razones sostienen que* ubica al chico en un contexto más determinado. La realimentación oral, reformulando lo que los chicos dicen, también es una práctica muy rica. Si un alumno sugiere una idea

que, de hecho, es una hipótesis, se puede responder algo así como "es una buena hipótesis, ¿qué evidencias tienes para sostenerla?"

La predisposición a explorar

Los buenos pensadores tienen predisposición a cuestionar e investigar nuevos territorios. Hay que tratar de fomentar esto en el aula. Es muy común que los alumnos vean las cosas sólo desde su punto de vista y que argumenten a partir de ello. Lo que hay que conseguir es justamente lo contrario: que puedan abrirse a ver más alternativas de cómo hacer las mismas cosas. Para romper con eso, una actividad interesante puede ser proponer a un alumno que piense y razona como otro.

Por otra parte, el docente debe tratar de promover que sus alumnos tengan predisposición a ser más cuidadosos y detallados en su pensamiento. Puede hacerlo poniendo el acento en situaciones en las que se requiere minuciosidad. Debe tratar de crear hábitos. ¿Cómo? Teniendo en cuenta que:

- ◆ Las predisposiciones son esenciales para poner en práctica el buen pensamiento.
- ◆ Enseñar predisposiciones hace que los alumnos sean más conscientes de sus propios patrones de pensamiento, o sea de cuál es la forma particular en que cada uno de ellos piensa.
- ◆ Cuanto más predisuestos al pensamiento se encuentren los alumnos, mayor será la comprensión de lo que significa el buen pensamiento.
- ◆ Promover las predisposiciones al pensamiento cultiva hábitos duraderos de buen pensamiento en los alumnos.

"La educación basada en el método de la cultura del pensamiento requiere de técnicas de enseñanza diferentes a las tradicionales."



Qué actividades son las adecuadas

La cultura del pensamiento atraviesa los diferentes temas y materias, y también el sistema educativo en su totalidad. Es un modo de encarar la vida. Se puede abordar desde cualquier disciplina porque su objetivo es enseñar a pensar. Por esta razón, cualquier actividad encarada de un modo creativo servirá para generar inte-

rogantes en los alumnos y los incentivará a reflexionar. Lo que se necesita es que las mismas actividades que hoy encaramos en clase sean generadoras de oportunidades para desarrollarla. Tomemos como ejemplo el caso de Albert Einstein. El ejercicio consistía en que los chicos examinaran -a partir de un texto preparado por el docente- su proceso de pensamiento e identifica-

ran los aspectos que tenían que ver con las predisposiciones de su pensamiento.

Profesor: ¿Les parece que el pensamiento de Einstein era bueno? ¿Por qué?

Alumno 1: Se hacía muchas preguntas...

Alumno 2: Se enfrentó a muchas ideas hasta que llegó a una que le pareció correcta...

Alumno 3: No se quedó fijo en una sola idea...

Mientras los alumnos hablaban, el profesor iba escribiendo en el pizarrón:

“La cultura del pensamiento se puede abordar desde cualquier disciplina porque su objetivo es el de enseñar a pensar.”

ALENTANDO UNA CULTURA DE PENSAMIENTOS

¿Qué cosas hay que tener en cuenta para crear en el aula una *cultura del pensamiento*?

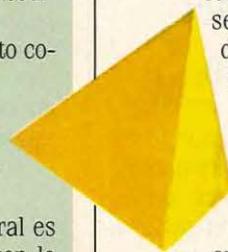
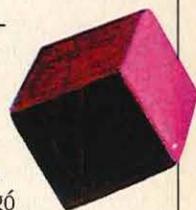
- ◆ Siempre que se presente una buena oportunidad, aprovecharla para explicar y demostrar las diferentes formas posibles para la toma de decisiones.
- ◆ Fomentar constantemente que los alumnos sean conscientes de las decisiones que toman y de las otras opciones que tienen.
- ◆ Involucrar a los alumnos en algunas decisiones sobre qué estudiarán después pensando estratégicamente junto a ellos.
- ◆ Planificar actividades para que los alumnos puedan realizar ejercicios interactivos para relacionar el conocimiento con nuevos contextos.
- ◆ Empezar con objetivos manejables con predisposición a ampliarlos cuando se revelen nuevas posibilidades.
- ◆ Es importante que el docente sea explícito con sus alumnos acerca de la propuesta que está llevando a cabo: el cambio cultural debe ser un esfuerzo conjunto. Explique abiertamente qué está tratando de hacer y por qué.
- ◆ El trabajo en conjunto con colegas siempre resulta muy enriquecedor. Se pueden diseñar clases y unidades en colaboración. Ofrece muy buenos resultados.
- ◆ El cuerpo docente deberá intentar usar las dimensiones del pensamiento como puentes entre las diferentes disciplinas.
- ◆ Se recomienda que el docente comience con una iniciativa modesta. Al principio, debe concentrarse en una dimensión del pensamiento que se ajuste bien a sus objetivos de enseñanza. Además, debe planificar cómo la incorporará en una serie de lecciones.
- ◆ Para terminar, no se debe tener miedo de experimentar. Lo más natural es que exista una cierta inseguridad preliminar, como sucede siempre con lo desconocido. Pero hay que ser audaz, y siempre continuar aprendiendo mientras se trabaja.

Características del pensamiento

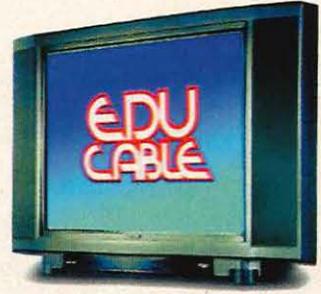
- ◆ No rendirse.
- ◆ Hacer muchas preguntas.
- ◆ Generar múltiples ideas y explicaciones.
- ◆ Ser crítico.
- ◆ No detenerse demasiado pronto.

Después, el trabajo prosiguió en grupos. La consigna fue que cada equipo era Einstein. Se les entregó una información y se los instó a pensar.

Es fundamental crear artefactos visuales como recordatorios (lista, cartel) para el trabajo en clase. Pero no hay que descuidar este aspecto en los trabajos escritos. Si en una investigación o en un trabajo grupal o individual, un alumno olvida alguno de estos puntos -como la posibilidad de explorar diferentes opciones- el docente deberá ponerle algún tipo de advertencia. ◆



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

Enviando este cupón participa de todos los sorteos mensuales del año 1997

El P.E.I. en Santa Fe: un modelo para armar

Las escuelas santafesinas han abierto un camino para diseñar el Proyecto Educativo Institucional, al enfrentar una serie de cuestionamientos de no tan fácil respuesta: ¿qué es el P.E.I.? ¿para qué sirve?, ¿qué tenemos que hacer nosotros?, ¿por dónde empezamos?... Las respuestas a tantos interrogantes han resultado más que desafiantes porque suponen la superación de una tradición que dejaba a la planificación y a la gestión educativa exclusivamente en manos de las autoridades centrales.

El Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, por medio de tres documentos editados desde diciembre de 1996, presenta las bases del modelo "Transformación Educativa Basada en la Escuela" (T.E.B.E). La intención consiste en llevar el eje del cambio hacia niveles regionales y locales, tomando a la escuela como unidad central de la transformación curricular. El Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.), generado desde la escuela, es el instrumento más eficaz para el logro de la transformación. La institución tiene que comenzar a sentirse protagonista de la reforma educativa proponiendo ella misma el sendero que prefiere transitar de la "Escuela que se tiene, a la Escuela que se quiere".

“Estas propuestas son como las más geniales ‘recetas de cocina’: siempre falta algún ingrediente que debe elegir el cocinero.”

La historia de las planificaciones institucionales en nuestro país muestra, en el mejor de los casos, un enfoque normativo centrado en el "deber ser", que limitaba la planificación a tediosos trámites burocráticos. En otros casos, simplemente quedaba postergada en el escenario de las urgencias a las que atienden cotidianamente directivos y docentes.

Al asumir la responsabilidad de crear los mecanismos de gestión y participación, es necesario saber que el modo en que la escuela elija encarar los diversos momentos del P.E.I. será lo que defina su perfil en el futuro. La búsqueda de estilos participativos que involucren a los actores institucionales y los compromisos asumidos en cada una

de las etapas del proyecto debe respetar la singularidad de la institución. A pesar de las semejanzas, las

escuelas no son todas iguales y cada una de ellas debe encontrar sus mecanismos de participación para convertir al P.E.I. en una estrategia flexible de mejoramiento continuo. Se trata de un proceso donde siempre se aprende a reflexionar sobre la problemática escolar desde una postura crítica en cuanto a procesos y logros. Construir una escuela desde el compromiso colectivo es un trabajo complejo que sin lugar a dudas arroja los resultados más enriquecedores.

Los principios básicos del modelo

¿Qué es lo que pueden hacer las escuelas? Cada institución es una unidad de cambio singular con sus propias fortalezas y debilidades. La escuela es capaz de elaborar sus proyectos curriculares por medio de la interacción entre equipos docentes y alumnos, de construir un modelo de organización y de diseñar sus propios planes de perfeccionamiento docente a la medida de sus necesidades. ¿Cómo planificar desde la propia si-

tuación? Lo que se propone es la utilización del principio de investigación-acción. El análisis de los problemas y la búsqueda de acciones a realizar son procesos dinámicos y participativos que consisten en una espiral de ciclos de planificación, acción, observación sistemática y reflexión, que vuelve a dar paso a una nueva planificación con nuevas observaciones y reflexiones. El docente se entrena así como un investigador práctico de su propia realidad.

¿Quiénes llevan adelante la transformación? T.E.B.E. se sustenta en una serie de acuerdos de participación entre los distintos protagonistas de la realidad educativa: primero, en una trama de compromisos entre los directivos, docentes y alumnos de la institución; segundo, con los sistemas de supervisión para lograr precisar las demandas institucionales; tercero, en la interacción y alianza con el resto de la comunidad que convierten a la educación en un problema colectivo y en una responsabilidad social; por último, la interacción debe darse en el plano interinstitucional, siendo que las escuelas santafesinas deberán

crear vínculos que potencien su trabajo y complementen sus fortalezas. Este entretejido de alianzas y compromisos es condición fundamental para el éxito del proceso transformador. La escuela debe dejar de ser vista de manera unidimensional para pasar a ser analizada inserta en un complejo nudo de relaciones.

¿Cuáles son los objetivos? El modelo, que se plantea como propósito principal la reforma curricular, no desatiende en el tratamiento a ninguna dimensión específica de la realidad escolar. Toman verdadera importancia, desde una concepción de gestión integral, las relaciones interpersonales, los aspectos organizativos, la distribución del poder, la comunicación y la relación con la comunidad. El enseñar y el aprender no pueden ser pensados sólo desde la cuestión de los contenidos curriculares ya que el alumno también aprende valores y saberes de la forma en que su escuela se organiza, del uso particular del tiempo y del espacio, y del modo de agruparse con el resto de los integrantes de su comunidad. La organización de lo escolar se piensa como un agente de las innovaciones educativas.

Herramientas útiles

El modelo enfatiza especialmente la participación docente, por lo que se sugieren para el trabajo en las escuelas una serie de actividades e instrumentos que intentan alcanzar posturas consensuadas en relación con cada punto del P.E.I. Lo que tienen de recomendable estas propuestas santafesinas es que son como las más geniales "recetas de cocina": siempre falta algún ingrediente que debe elegir el cocinero.

Las actividades insisten en reforzar el trabajo colectivo y la identificación de los actores escolares con el proyecto educativo. Dan soluciones prácticas para los equipos docentes en el desarrollo de cada uno de los momentos del P.E.I., y ofrecen instrumentos claros para la evaluación de lo realizado. En la medida en que cada escuela tome las actividades como "caja de herramientas", podrá seleccionar las que mejor le sirvan para armar su propio rompecabezas y convertirlo en una alternativa transformadora. ♦



Durante su internación, los chicos esperan la llegada de la maestra con la misma ansiedad que aguardan el recreo en sus escuelas.

Maestros de hospital

¿Qué ocurre con los chicos que por sufrir enfermedades de tratamientos prolongados deben pasar semanas o meses sin asistir a la escuela? La escuela va hacia ellos. En sus casas o en los hospitales siempre habrá un maestro para continuar con su educación y para brindarle apoyo en los momentos difíciles.



La enseñanza en los hospitales contempla todas las áreas curriculares.

MÁS QUE MAESTROS

Cada docente es maestro de los siete grados a la vez, según cada paciente, y se adapta a los conocimientos de cada uno; por lo general son chicos que por su salud deben faltar mucho a la escuela y no llevan el mismo ritmo que otros de su edad.

Muchas veces a los hospitales llegan niños que ni siquiera tienen documentos; entonces una asistente social se los tramita. Muchos chicos de la calle no saben leer ni escribir y sus casos son muy difíciles. Llegan al hospital con la policía, o provenientes de institutos de menores y muchas veces nunca fueron a la escuela. Otros llegan por casos de violencia familiar y se los tiene un tiempo en el hospital para protegerlos del entorno hostil que los rodeaba. En ambos casos el desafío del maestro es ganarse su confianza.

Los chicos desean ver al maestro, esperan con ansiedad el momento de las clases. Incluso hacen con gusto los deberes que les dejan. Muchos padres, que no terminaron sus estudios primarios, se enganchan al ver el entusiasmo de sus hijos, y los docentes los derivan a la escuela de adultos.

La visita del maestro al lado de la cama es para muchos chicos enfermos una contención, una necesidad; la esperan como a alguien que es más que un maestro.

Dentro de la rama de la educación especial se sitúa la llamada Escuela Domiciliaria. Aunque existe desde hace décadas en varias provincias, la tarea de sus maestros es poco conocida.

La función esencial de estas escuelas es brindar escolarización a aquellos chicos que por distintos motivos, especialmente de salud, no pueden seguir concurriendo a clases en sus colegios habituales.

Los alumnos con enfermedades que les impiden movilizarse o con tratamientos que recomiendan un largo reposo tienen en la Escuela Domiciliaria el medio para continuar las clases y no perder la regularidad del año en curso. Pero los que más se destacan son los docentes que enseñan en los hospitales a aquellos chicos internados, enfermos o derivados de institutos de minoridad.

Cómo trabajan

Un grupo de maestros se encarga de visitar diariamente las distintas salas de los centros de salud, llevando enseñanza a chicos internados. Se acercan a cada cama y cuando encuentran un chico recientemente internado se interiorizan de su diagnóstico, se informan con el cuerpo médico sobre la duración de su estadía en el hospital y si sus condiciones de salud le permiten recibirlos para las clases de todos los días.

Si el niño puede recibir sus clases (obviamente quedan exceptuados aquellos cuyo estado de salud revisite fragilidad), se le toman los datos y la escuela domiciliaria solicita el pase desde el establecimiento al que asiste normalmente. Los padres o encargados del menor (asistente social en el caso de chicos que llegan derivados de institutos de minoridad o por casos de violencia familiar) lo deben tramitar, y junto con el pase, su docente habitual envía un informe de la situación del alumno donde constan calificaciones y otros datos que serán continuados durante su estadía en el centro asistencial.

Una vez que tiene el pase, el docente de la escuela domiciliaria visita al chico junto a su cama o, si se puede movilizar, se reúnen varios estudiantes en un mismo lugar. Cuando es dado de alta en el hospital, se le concede nuevamente el pase a su escuela común.

Esta modalidad de enseñanza se adopta cuando el período de internación ex-

cede las dos semanas. Para lapsos menores no se justifica todo el trámite, pues las clases perdidas se pueden recuperar rápidamente.

Pero los chicos no sólo siguen con las clases de matemáticas o lengua, también están en los hospitales los maestros de música, plástica, tecnología, etc. Así, al recuperar su salud, el alumno puede reintegrarse a su escuela sin ningún tipo de desventaja respecto de sus compañeros.

Igual que en la escuela

Un aspecto a destacar es que esta modalidad de enseñanza es obligatoria; los padres no pueden oponerse a la visita del maestro. En lo referente al nivel dentro de los hospitales, los contenidos son los mismos que en cualquier otra escuela, y abarcan desde la educación inicial hasta el séptimo grado, que se extenderá hasta el fin de la EGB3. De todos

modos, los maestros van adaptando los contenidos y exigencias de acuerdo con las circunstancias especiales

“Esta modalidad de enseñanza es obligatoria; los padres no pueden oponerse a la visita del maestro.”

de cada chico. Incluso reciben las visitas de directores o supervisores, como en los demás establecimientos. Además, en sus camas los chicos hacen los deberes que los maestros les encargan para el día siguiente. Si el período en el hospital excede los dos meses, la escuela domiciliaria le entrega el boletín de calificaciones del bimestre correspondiente. ♦

PURA VOCACIÓN

Los docentes que dictan clases en los centros hospitalarios están permanentemente haciendo cursos de actualización en el área de educación especial, y debido a lo particular del ámbito donde se desempeñan, tienen reuniones de contención periódicas. Pero el rasgo que define a los maestros de los hospitales es el cariño que brindan a chicos que ven sólo algunas semanas y luego de reponerse vuelven con sus maestras.

Los chicos reciben de ellos no sólo la enseñanza de un maestro, sino la protección de un mayor y la compañía de un amigo. Y el temple de estos docentes se pone a prueba cuando comparten las que saben pueden ser las últimas clases de los chicos con enfermedades irreversibles.

“Es durísimo darle clases a un chiquito enfermo terminal, es terrible”.

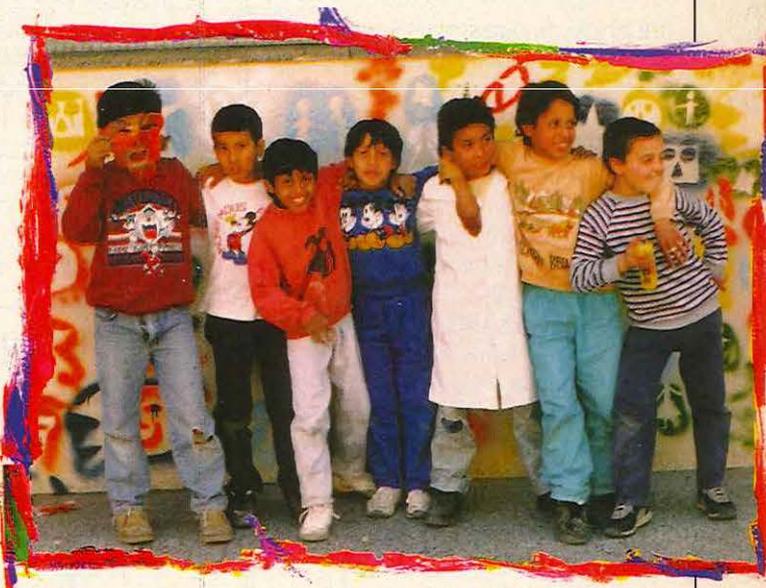
confiesa Lidia Llerena, maestra del Hospital Pedro de Elizalde. Los chicos se encariñan enseguida con las maestras: “nos están esperando y es una alegría compartir el rato con ellos. Cuando tenemos alguna reunión, o el día de pago de sueldos, nos cuesta dejar el hospital para ir hasta la escuela”, cuenta la maestra Alicia Sesma.



En muchas ocasiones, la visita del docente es la única que reciben en todo el día.

Otra oportunidad en Rosario

Un proyecto que surgió como alternativa para un grupo de escuelas que se propuso responder a las problemáticas acerca de dificultades en el aprendizaje, deserción y alumnos con extra-edad. Desde hace dos años se está llevando a cabo en la zona de Rosario, en la provincia de Santa Fe, en el marco del Plan Social Educativo.



Este proyecto comenzó a elaborarse en el año 1995 con la participación de cuatro escuelas primarias ubicadas en contextos urbano-marginales: las Nro. 823, 1254, 9020 y 1315, a las que, en febrero de 1996, se agregó la Nro. 613. Geográficamente corresponden a la sección B del distrito y, salvo la Nro. 9020 que es de la ciudad de Granadero Baigorria, el resto se encuentra en la zona norte de la ciudad de Rosario. Muchos de los alumnos de estas instituciones pertenecen a lo que se puede considerar un sector de riesgo, ya que no tienen sus necesidades básicas cubiertas, lo que interfiere en su normal crecimiento y desarrollo, y es común que deban comenzar a trabajar a muy temprana edad para colaborar económicamente con sus familias.

Las autoridades de estas escuelas se encontraron con la problemática de la deserción escolar, agravada por los índices de repitencia y de fracaso, lo que los llevó a buscar alguna respuesta para un elevado número de alumnos que, atrasados, tenían mayor edad que el resto de sus compañeros del mismo grado.

Multigrados

Esta experiencia de retención escolar tuvo, entonces, como principal objetivo la integración entre los alumnos, y entre éstos y el docente, en el ámbito de cursos multigrado en el que cada alumno provenía de distintos grados y había que lograr desarrollar un sentido de pertenencia al nuevo grupo.

Los grupos de alumnos se formaron contemplando que no hubiera más de 15 chicos por grado que tuvieran sobre-edad, es decir que fueran mayores de lo que normalmente deberían ser para ese curso y estructurando internamente los grupos por edad. A su vez, los docentes participantes debían tener experiencia en varios grados, disposición para el trabajo en grupo e interés en perfeccionarse, ya que se prefirió que eligiesen voluntariamente participar de la experiencia. La particular situación de estos chicos

requirió tener en cuenta ciertas cuestiones que normalmente tienen una importancia más relativa. Por ejemplo, la atención a la diversidad y a la consideración de los aprendizajes previos que se realizan antes de entrar en la escuela que, de alguna manera, tienen gran influencia sobre las formas y capacidades de comunicación, la información, los modelos culturales y los valores con que se manejan.

Ya concluida la primera etapa pudieron observarse algunos interesantes logros. Por parte de los alumnos hubo una regularización de la asistencia y una recuperación de chicos que habían abandonado la escuela. Además se produjo un acercamiento familiar y una integración del grupo, ya sea entre los mismos

alumnos, entre éstos y el docente o entre el grupo y el resto de la escuela. Esto trajo como consecuencia, por

“Actualmente el proyecto se encuentra en la etapa que han llamado de ‘Afianzamiento de los contenidos curriculares’.”



Alumnos de 4º, 5º y Multigrado participan de la actividad "Pinto mi escuela".

un lado, una disminución de la agresividad y una mayor tendencia al desarrollo de la confianza en sí mismos, y por otro a cuestiones más específicamente escolares como una mayor inserción en las actividades generales de la institución o un creciente desarrollo de la oralidad.

En lo que toca a los docentes también se registraron avances en la posibilidad de brindar una mayor atención a la diversidad, de trabajar en grupos, de realizar actividades diagnósticas y de lograr una apropiación del interés del alumno de acuerdo con su etapa evolutiva. Para poder hacer todo esto fue necesario lograr que la escuela como institución llegara a tener una mayor flexibilidad en su organización y gestión.

“Las autoridades de estas escuelas se encontraron con la problemática de la deserción escolar.”

Sistematización

Para esta segunda etapa, el principal objetivo era la sistematización del aprendizaje y la profundización de lo que tuviera que ver con lo pedagógico. Para ello, se hizo mayor hincapié en recursos como el trabajo grupal, talleres y rincones, que ya habían sido enunciados en la primera etapa. Además se trabajó con fichas de autoaprendizaje para los niños, con diferentes instancias de producción dentro del aula y fichas individuales de seguimiento de cada alumno que

sirvieron para la evaluación final de la experiencia.

Como en toda actividad de este tipo, pudieron detectarse algunos factores que facilitaron las tareas y otros que la obstaculizaron. Las nuevas propuestas pedagógicas como el trabajo en talleres y rincones y la implementación del taller de radio, así como la flexibilización del espacio del aula en

lo que se refiere al uso del lugar, el tiempo y las actividades que se desarrollan, se cuentan entre los primeros. Su éxito estuvo muy relacionado con el fuerte compromiso docente con la experiencia y su interacción con el equipo técnico.

Se dieron, sin embargo, algunas situaciones que dificultaron los avances. Por un lado, cierta carencia

de recursos humanos y materiales en el área de Especialidades, algu-

Las instituciones que les interese este proyecto pueden contactarse con las escuelas rosarinas: escuela Nro. 613 "Ovidio Lagos", Martín Fierro 361 (2000), tel. 041-555163; escuela Nro. 824 "República Oriental del Uruguay", Salvat 1150 (2000), tel. 041-552543; escuela Nro. 1254 "Cmdte. Tomás Espora", Superf 2439 (2000), tel. 041-558006; escuela Nro. 1315, Medrano y pasaje Nro. 1 (2000), tel. 041-385137.

ESTRATEGIAS DE RETENCIÓN

En esta experiencia se intentó encarar el problema de la deserción escolar a través de la conformación de cursos multigrado, en los que alumnos de distintas edades hacen juntos un mismo grado. De esta manera se pueden atender mejor las necesidades propias de estos chicos que ya han abandonado la escuela o que son potenciales desertores y a quienes se quiere reintegrar a la escuela. Para ello cuentan con maestros que han elegido voluntariamente trabajar esta problemática y que se han capacitado especialmente para promover el rescate de los saberes previos y la experiencia particular de estos chicos, y el trabajo grupal entre el curso internamente y con el resto del alumnado.

nos inevitables cambios de maestras a cargo de los grupos, o casos en los que el docente no había elegido estar voluntariamente a cargo de la experiencia. Además, se observó que, algunas veces, no se llegaron a cumplir completamente los criterios de selección de alumnos para la formación del multigrado o hubo dificultades en la asunción de roles dentro del equipo de dirección.

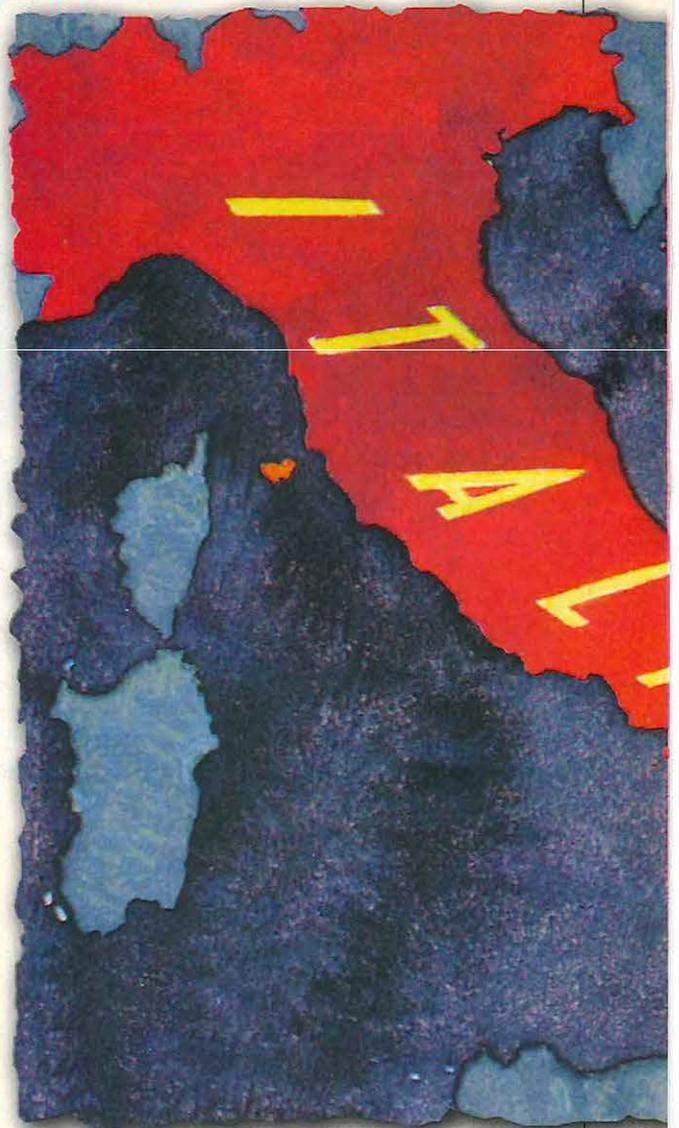
Este año

Actualmente el proyecto se encuentra en la etapa que han llamado de "Afianzamiento de los contenidos curriculares", para el cual se han registrado algunas novedades, a la vez que se recibió un subsidio del Plan Social Educativo.

Si bien participan las mismas escuelas, se ha modificado la cantidad de niños participantes, se crearon dos nuevos multigrados y hubo algunos cambios de los maestros que estaban al frente de los grupos. Además algunas escuelas adoptaron el sistema de trabajo por áreas (como Matemática, Ciencias Naturales, Lengua y Estudios Sociales). ♦

La reforma educativa en Italia

Diez años de educación obligatoria, aceleración de las metas establecidas para los más pequeños y una puesta en marcha gradual a concretarse en 1999, son algunas de las características de la reforma que propone el ministro Luigi Berlinguer para el sistema educativo italiano.



La gran reforma escolar está en marcha. Fue lanzado en el Congreso de los Ministros el proyecto de ley "Berlinguer" para el reordenamiento de los ciclos de estudio. La obligatoriedad de la instrucción se extenderá a una década, de los cinco a los quince años de edad y la escuela se estructurará en dos ciclos con la desaparición del ciclo medio.

Luego de meses de debates, consultas y conflictos el ministro de la *Pubblica Istruzione*, Luigi Berlinguer, ha transformado el documento de intención que presentara en enero en un proyecto de ley de reforma escolar.

"La obligatoriedad de la instrucción se extenderá a una década, de los cinco a los quince años de edad."

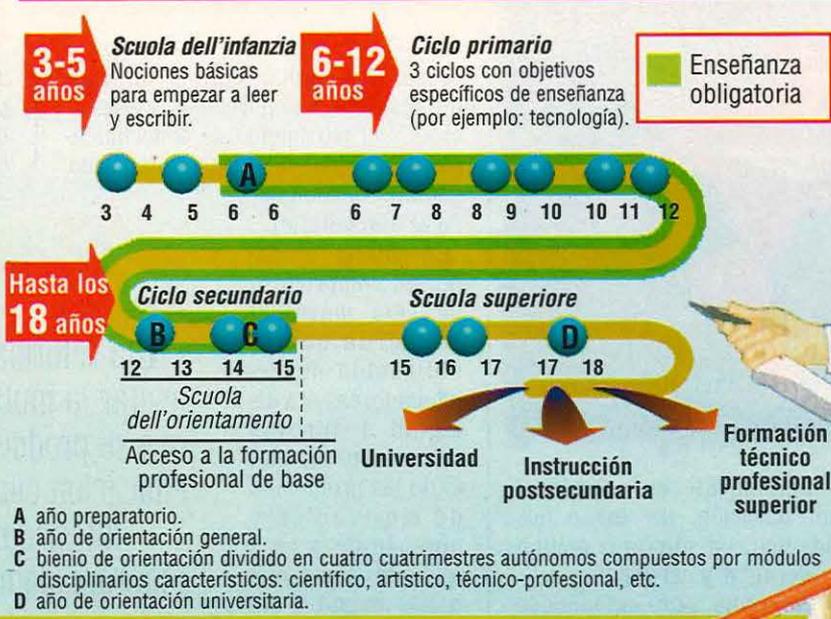
El ministro subraya que el planeamiento de la reforma educativa no es obra de una sola persona, que en el fondo no ha sido una decisión personal, sino la cristalización de la voluntad de los italianos que no están satisfechos con las respuestas que el actual sistema da a los problemas laborales, de actitud y de motivación que pesan sobre los púberes, adolescentes y jóvenes en este convulsionado fin de siglo. Frente a las críticas que debe afrontar esta propuesta, de parte de algunos docentes y padres que ofrecen su comprensible resistencia a un cambio tan radical, el ministro pone de manifiesto, tratando de aquietar los temores, que

el proceso de cambio se llevará a cabo en forma ordenada y gradual. Pone de relieve, asimismo, que la aparición de ciertos elementos novedosos busca evitar la mutilación que se produce en la educación cuando se interrumpe inapropiadamente.

La escuela del siglo XXI

"La formación de la nueva generación", dice el ministro, "constituye para nuestro gobierno una responsabilidad ineludible, porque en ella se apoya la continuidad y el desarrollo del sistema democrático, la solidez del aparato económico e industrial y la esperanza misma de todos los miembros de la comunidad."

LA NUEVA ESCUELA ITALIANA



Durante una cierta época la formación ha tenido como núcleo fundamental la "transmisión" de conocimientos consolidados, de tradicio-

nes, de costumbres. El desarrollo de la ciencia moderna ha hecho emerger la necesidad de completar dicho modelo tradicional con la "transmisión-adquisición" de métodos, la obtención de una inteligencia crítica, la búsqueda, la profundización y la conjugación más estrecha entre la fase cognoscitiva e intelectual y la fase de aplicación e investigación.

En la opinión de Berlinguer, el actual sistema educativo y de formación italiano es prácticamente el mismo desde el inicio del siglo, y ha llegado

al momento de echar mano de una intención reformadora que, teniendo memoria del pasado, tome los desarrollos de la sociedad, las condiciones presentes y las posibles tendencias futuras. Se necesita para ello convocar a todos los expertos del sector, los docentes, los directivos escolares, los hombres de la cultura, la familia, los políticos, las asociaciones, las instituciones sociales, a una reflexión conjunta de la cual obtener propuestas eficaces y una discusión serena que se desenvuelva en la conciencia del interés por el futuro del país.

LOS OBJETIVOS DE FONDO

- El crecimiento del nivel cultural y científico general, y de la habilidad y capacidad profesional.
- El desarrollo de una cultura fundada en la tolerancia, la valorización de las diferencias y el valor del pluralismo y de la libertad.
- El desarrollo de la conciencia democrática y la realización de una ciudadanía plena.

Las estrategias propuestas.

- Un incremento de la duración de la escolaridad obligatoria de 8 a 10 años.
- La afirmación del derecho de los jóvenes a conseguir una sólida calificación profesional.
- La valorización del profesionalismo de los actores escolares.
- La realización de un sistema de evaluación capaz de soportar la autonomía escolar para un desarrollo armónico y unitario de todo el sistema.

Cómo será

Tres años de escuela de la infancia entre los tres y los seis años; seis años de escuela primaria entre los seis y los doce años y seis años de escuela secundaria entre los doce y los dieciocho. Una educación, en consecuencia, menos segmentada en muchos aspectos que la escuela italiana actual, y por tanto más idónea para garantizar la continuidad de la formación, aun cuando, sabiamente, los dos ciclos -primario y secundario- se ar-



ticular internamente en segmentos de menor duración, de uno o dos años, cada uno con su propia meta a alcanzar, verificar y certificar.

Un poco en broma, pero cumpliendo el objetivo de describir cabalmente el funcionamiento de la "nuova scuola", se juega en el ambiente educativo italiano con la siguiente imagen:

Para los niños de entre tres y seis años es conveniente el monociclo (una sola rueda) o ciclo y para los de entre seis y doce está el triciclo (tres ciclos de dos años cada uno). Para los chicos cuya edad va de los doce a los dieciocho años llega el momento de hacer uso de la bicicleta (dos ciclos de tres años).

En la secundaria los dos ciclos trienales de los que hablábamos se articulan entre ambos con un año de orientación y dos de profundización, con la diferencia de que en el ciclo inicial, el primer año orienta la elección del rumbo escolar a seguir, y en el segundo ciclo, el último año se puede dirigir hacia una escuela de estudio o una escuela de trabajo posterior al diploma.

Maestros, programas y planes de estudio

Son los docentes los responsables del encuentro, de la mediación, de la compenetración entre los destinatarios de la educación (no siempre de-

seosos de estudiar, pero sí cargados de ansiedad, inseguridades y exigencias) y el patrimonio de conocimientos de la humanidad (así de enorme, poderoso y compelido al aprendizaje).

"En último término, un compromiso de esta magnitud recuerda que la obligación de los educadores está dirigida a quienes deben superar con éxito los problemas de motivación y aprendizaje, y no a los que asustados por la magnitud del cambio se arrancan los pelos porque desaparece la escuela media.",

opinó el diario genovés "Il Secolo XIX", sobre el nuevo proyecto educativo.

Será preciso entonces, trabajar en el aspecto técnico para ajustar contenidos y objetivos teniendo presente que para todo el ciclo obligatorio de diez años es necesario construir, en todos los estudiantes, una sólida base de habilidades y conocimientos, abiertos a todos los lenguajes de uso

actual, verbales y no verbales y a los principales ámbitos del saber.

Una vez concluida la instrucción obligatoria de base, común a todos,

se deberá profundizar algunas líneas de estudio siguiendo los intereses e inclinaciones personales, por un lado, y las necesidades de la organización laboral y profesional, por el otro. Esto da cuenta de que facilitar la inserción en los mercados de trabajo es una de las grandes razones que inspiran la reforma.

Un punto importante del aspecto institucional es la con-

fección de los planes de estudio y los programas, que precisamente, la ley establece que deben estar sujetos al control parlamentario aunque no sea allí donde éstos se elaboran. La prueba de fuego para la ley será el propio clima cultural en que veremos dispuestos los criterios de proyección de los recorridos formativos y las consecuentes indicaciones de contenidos. ♦

"La reforma busca evitar la mutilación que se produce en la educación cuando se interrumpe inapropiadamente."

LA ESCUELA BÁSICA EN EUROPA

La distinción escolar en tres niveles –elemental, medio y secundario superior– está incorporada casi del todo en la Unión Europea. En algunos países (Dinamarca, Finlandia, Portugal, España y Suecia) existe un primer nivel de escuela básica de una duración de 7, 8 o 9 años que comprende los viejos niveles de la escuela elemental y media. En otros países (Austria, Bélgica, Alemania) después de la escuela primaria se accede a la secundaria. En Gran Bretaña está en curso una reforma para el pasaje del segundo al primer modelo, con la introducción de una escuela básica de los 5 a los 14. En Francia la etapa primaria va de los 6 a los 12 y se reparte en 3 grados de 2 años cada uno.

En la mayor parte de los países europeos el ciclo escolar obligatorio de "tiempo completo" dura hasta los 16 años. En Bélgica, Holanda y Alemania a esta obligación se le suma la imposición de un período de "tiempo parcial" hasta cumplidos los 18 años de edad.

Procesos de promoción de innovaciones curriculares

Ana María Zoppi, Susana Argüello, Alejandrina Juárez, Cristina Rojas, Ricardo Ruiz y Graciela Wayar. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.

Esta investigación consistió en identificar y recuperar las experiencias llevadas a cabo en escuelas primarias de la provincia de Jujuy. (...) Aquí se presentan algunas consideraciones acerca de cómo los docentes interpretan por qué y para qué se movilizan, cuáles son las condiciones que se asocian con la emergencia de esta conducta profesional autónoma, cómo se autoevalúan los logros y resultados, entre otras cuestiones.

(...) Para iniciar la investigación, se llevó a cabo un relevamiento bibliográfico para identificar los conocimientos sobre el tema (...) en nuestro país. (...) Se advirtió (...) que era necesario desarrollar una nueva posibilidad: (...) mirar la dinámica de la eventual innovación curricular (...) buscando el reconocimiento de las experiencias autogestionarias llevadas a cabo en las escuelas. En segundo lugar se analizaron comparativamente de-

finiciones del concepto "innovación curricular" (...) para poder darse cuenta de cuáles de estas definiciones eran las que cada docente o cada escuela tenía presente cuando decía **innovar**. La siguiente actividad consistió en relevar las acciones y proyectos considerados innovaciones curriculares por los propios docentes. (...) Acudiendo a un cuestionario semiestructurado aplicado en septiembre de 1993, se encontró que un 63% de

las escuelas decía estar desarrollando, de manera autogestionaria, alguna innovación. (...) Es necesario aclarar que en el momento en que se concretó la consulta, (...) el diseño curricular institucional vigente era de 1978. Por lo tanto, se puede afirmar que estas experiencias deben ser reconocidas como autogestionarias. (...) Sólo el 37% corresponde a cambios en el modelo didáctico (...) Un 38% se basa en el supuesto de que la

innovación curricular implica el cambio en el funcionamiento institucional. (...) El 25% llama innovación a la emergencia de hechos que tienen que ver con la propia profesionalidad docente (adopción de nuevas teorías, acciones de perfeccionamiento autogestionadas). Estos datos permiten deducir que (...) los docentes están intentando superar la dependencia técnica y política que limitaba su derecho a la autonomía



profesional y están actuando desde el reconocimiento de que eso implica una transformación de ellos mismos como sujetos epistémicos comprometidos colectivamente en procesos solidarios de aprendizaje permanente. También, una transformación del contexto institucional que debe promover y sostener esa nueva realidad académica. Por último se realizó un relevamiento y análisis del "pensamiento" implicado en las prácticas de los docentes que generan estas acciones y proyectos de innovación curricular. (...) En una serie de jornadas presenciales en las que aproximadamente 300 docentes presentaron públicamente sus experiencias.

Dimensiones analizadas

Para el análisis de las "voces" de los docentes se construyeron diversas categorías para investigar: (...) las condiciones que facilitan la emergencia de sus propuestas de innovación, para qué realizan

esos esfuerzos, quiénes son los protagonistas y los sujetos de aprendizaje, en qué consisten las innovaciones y cómo se llevan a cabo, la innovación curricular como proyecto institucional y su evaluación. (...) Se reconocieron una serie de aspectos innovadores:

♦ **el funcionamiento institucional:** los docentes expresan que las tareas que realizan involucran a toda la escuela (...) señalando que lo institucional estructura y significa las prácticas educativas y posibilita su transformación.

♦ **los contenidos:** (...) el énfasis está puesto en los contenidos disciplinares. En la selección, reorganización y sustitución de contenidos, los docentes (...) intentan que en el proceso de apropiación de los contenidos, los alumnos realicen relaciones sustantivas, articulan los contenidos con los que se desarrollan en las provincias que reciben a los hijos de los emigrados temporarios de Jujuy.

♦ **integración de los alumnos con problemáticas sociales.**

♦ **articulación escuela-comunidad:** (...) fundamentalmente con los padres de los alumnos (...) compartiendo con ellos los espacios académicos y sociales. También se contactan con las instituciones del barrio y organizan y desarrollan actividades en forma conjunta, (...) especialmente con instituciones que se dedican a la atención de la salud.

♦ **la teoría como contenido de las innovaciones:** (...) lo que implica una posibilidad más cercana de modificación de la lógica de las prácticas docentes, orientadas muchas veces por hipótesis formuladas sólo desde la experiencia.

Los docentes recurren a las siguientes estrategias para llevar a cabo sus innovaciones: estudio en grupo, reuniones grupales institucionales, talleres de perfeccionamiento, reuniones de padres y alumnos. (...) Las relaciones con los padres se están conformando de manera diferente: los hacen participar en las decisiones de la institución y en actividades en el aula, asignándoles el rol de legitimadores sociales de su tarea.

La innovación es evaluada

(...) Para el análisis de esta dimensión se impuso la construcción de una serie de subcategorías:

♦ **según el momento en que se efectúa:** la

evaluación inicial o diagnóstica permite al docente saber cuál es el estado en que se encuentran los niños y también sus propias prácticas en el contexto institucional. (...) Es útil en la programación de acciones, ya que les permite posicionarse frente a la situación, interpretarla y desde allí plantear la innovación que ésta requiere. La evaluación de proceso (...) le permite al docente conocer cómo está desarrollando la innovación. (...) Además del carácter retroalimentador que los docentes le asignan a la evaluación procesual, debe rescatarse también el lugar que ocupa en la promoción de aprendizajes colectivos y favorecer la comunicación entre ellos.



- ♦ **el docente, sujeto-objeto de la autoevaluación:** (...) comprende, a veces, la totalidad de la institución y en otros casos se focaliza en segmentos o aspectos concretos de la realidad escolar. (...) Muestra la profesionalidad que están asumiendo los docentes, al plantearse si está haciendo lo que se propone o no y por qué y qué grado de responsabilidad le corresponde en ello.
- ♦ **apreciación de logros y dificultades:** en este rubro los docentes comprometidos con innovaciones curriculares demuestran su capacidad de tomar distancia de los hechos, de analizarlos y valorarlos y exponen los diversos resultados de sus innovaciones. (...) Los logros de las innovaciones se sitúan en diversos aspectos: (...) en el aprendizaje de los alumnos en las distintas áreas, en el desempeño social y en la formación

de actitudes. (...) La identidad y tradición oral ocupa un lugar muy importante. El hecho de que los alumnos reconozcan su identidad cultural (...) y trabajen con ello, ya sea en el aula o en el proyecto institucional, a través de una radio comunitaria con alumnos, padres y abuelos, son innovaciones que los docentes impulsan en su afán de regionalizar el currículo. (...) Identificar las dificultades que se presentaron en las innovaciones resulta necesario y pertinente a los fines de responder a una evaluación como proceso de comprensión y mejora. (...) Entre ellas se reconocen: dificultades relacionadas con el colectivo docente (...) y con el uso de determinadas estrategias (...), el currículo oficial como limitador de la práctica (...), el contexto social como limitador de la innovación (...), la burocracia del sistema como obstáculo.

- ♦ **la metaevaluación:** (...) al interrogarse acerca de la propia evaluación, el docente abre un proceso de cambio profundo y significativo en relación con sus modos de evaluar y analizar sus innovaciones. (...)

Algunas consideraciones finales

A modo de reflexiones finales, es posible destacar algunas ideas: (...) la apreciación de las fallas de la escuela se inicia con la conciencia del propio malestar. (...) La conducta innovadora se orienta fundamentalmente a la búsqueda de algún valor educacional que se considere todavía no suficientemente logrado (...). Atender los intereses y las necesidades que las personas sienten y expresan es otro fundamento de estas prácticas educacionales innovadoras (...). La realidad se interpreta y se valora cualitativamente, de modo permanente y en consonancia con la lógica de la vida cotidiana (...). El servicio educativo en opinión de los maestros debe articularse con la cultura propia de cada comunidad (...). La reflexión en la acción es una instancia insoslayable del pensamiento edu-

cativo crítico (...) La práctica de los docentes que generan innovaciones curriculares en sus escuelas no es individual ni solitaria (...). La teoría como insumo de nuevos conocimientos es fuente generadora y criterio de referencia de la

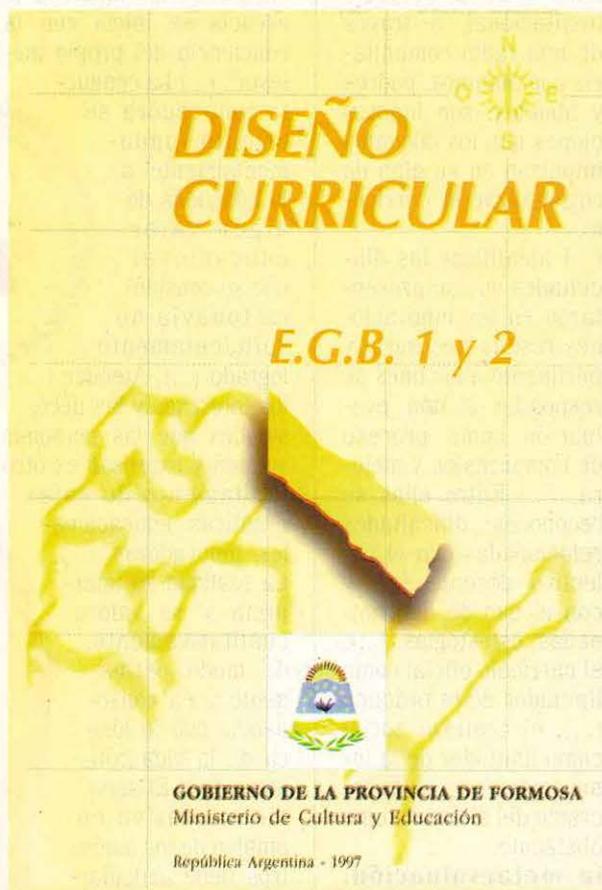


praxis innovadora (...). La propia capacidad de innovación no se relaciona necesariamente con la definición de reformas político-educativas más estructurales (...). El auténtico cambio curricular es, desde las concepciones pedagógicas de los maestros, un proceso gradual y no una ruptura técnica. (...) Finalmente, la valoración profesional del docente es condición ineludible para la innovación curricular, auto-sustentable y permanente (...).

En esta edición, Zona Educativa comenta los diseños curriculares de las provincias de Buenos Aires, Formosa y Jujuy. En el primer caso, ya fueron distribuidos en la provincia. En los dos últimos, comenzaron a repartirse en el mes de junio.

DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL. EGB 1 Y EGB 2. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE FORMOSA. 1997.

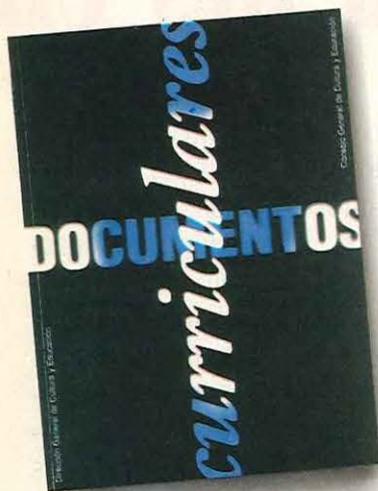
Uno de los primeros puntos que toca el diseño curricular formoseño es el tema de la diversidad directamente relacionada con la cotidianidad. Cada contexto social categoriza la realidad de diferente manera. Esta idea está en la base de las concepciones de sujeto y de conocimiento de este documento. Plantea que el maestro enseña a conocer cuando enseña a pensar desde las distintas disciplinas, permitiendo al alumno formularse preguntas, acceder a nuevos problemas y revelarse a la pregunta del otro. Consideraciones sobre los niños con necesidades educativas especiales y el bilingüismo ocupan apartados específicos. Dentro del marco general incluye gráficos orientadores acerca de los distintos niveles de concreción curricular y, por otro lado los lineamientos de política educativa para la transformación de Formosa. A continuación se caracteriza la Educación General



Básica, especificando sus objetivos, funciones y expectativas de logro del primero y segundo ciclos. Dentro del encuadre pedagógico-didáctico definido

por la tríada contenido-alumno-docente, se especifican criterios de selección y organización de contenidos. El aspecto fundamental a tener en

cuenta es su significatividad para los alumnos. Este diseño adopta un enfoque interdisciplinar y globalizador para la organización de los contenidos al entender que deben presentarse a los alumnos como un todo conexo, relacionados entre sí y no como partes independientes. Una sección especial tienen los contenidos transversales y algunas propuestas para organizarlos. La evaluación incluye tres campos interdependientes: el sistema educativo, la institución y el aula. En el capítulo sobre Proyecto Educativo Institucional se detallan objetivos a alcanzar por la escuela formoseña, teniendo en cuenta que sólo el 25% de los establecimientos de nivel primario son urbanos y concentran el 68% de la matrícula, mientras que el otro 75% de escuelas son del ámbito rural y recibe solamente un 32% de la matrícula. A partir del segundo ciclo de la EGB se agrega inglés a las demás áreas curriculares.



Los documentos curriculares bonaerenses no están organizados por áreas. En varios cuadernillos se describen los fundamentos del currículo, los marcos generales técnico-pedagógicos, los fundamentos y criterios de selección de contenidos para cada área, las expectativas de logro de cada una de

ellas, las orientaciones de apoyo didáctico y sugerencias bibliográficas.

Una de las particularidades de esta provincia es que los capítulos de los Contenidos Básicos Comunes sobre Tecnología y Formación Ética y Ciudadana no se corresponden con áreas curriculares específicas, sino que se desarrollarán en todas las áreas. Los contenidos propios de la Formación Ciudadana serán incluidos en el área de Ciencias Sociales. En lo que se refiere a la Formación Ética se considera que sus contenidos están relacionados con la formación moral y como consecuencia no pueden separarse de

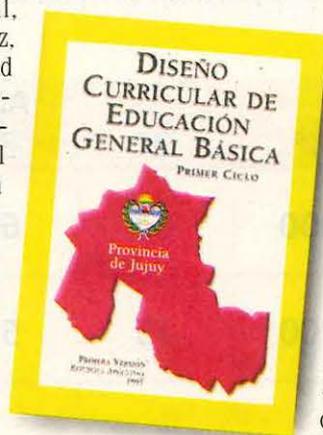
una formación integral. Lo tecnológico se integrará a los contenidos de cada área según las correspondencias emergentes. En el tercer ciclo de la EGB se dedicará un lapso específico para el desarrollo de los contenidos de Tecnología. Para la definición de su modelo macroestructural, este diseño contempla tres tipos de factores: los epistémicos, los pedagógico-didácticos y los pragmáticos, originados en la realidad de los recursos humanos del sistema y en las posibilidades institucionales actuales. Su diversa naturaleza puede contradecirse en ciertos aspectos. En el Nivel Inicial y en prime-

ro y segundo ciclos de la EGB un solo docente se hará cargo de las áreas, excepto de aquellas que requieren especialistas. En el tercer ciclo el abordaje de los contenidos se caracteriza por un recorte más especializado, por ello cada área quedará a cargo de un docente específico. Se establecen expectativas de logro por nivel, ciclo y área, a partir de las cuales el equipo docente elaborará las metas anuales. En el capítulo destinado a la evaluación y la acreditación se especifican los distintos objetos a evaluar, las expectativas de logro, las funciones y las técnicas de evaluación.

DISÑO CURRICULAR PROVINCIAL. NIVEL INICIAL, EGB 1 Y EGB 2. PROVINCIA DE JUJUY. 1997.

Este documento empieza describiendo el proceso que llevó a la elaboración de los diseños curriculares. Dentro de sus fundamentos generales incluye los principios organizativos didácticos que permitirán elaborar las estrategias de enseñanza, entre ellos, el lenguaje y la comunicación, la creatividad, la globalización, la interdisciplinariedad, la transversalidad y la evaluación. Entre los contenidos transversales propuestos se encuentran: la educación am-

biental, sexual, vial, para la paz, para la igualdad de oportunidades, para la salud, para el consumo. La evaluación es considerada un proceso integral en tanto comprende lo conceptual, procedimental y actitudinal. Debe estar integrada con la tarea educativa y orientar al alumno en su proceso de aprendizaje y



al docente en su capacidad de enseñar. La escuela es entendida como ámbito donde se promueve la participación de todos sus miembros, cada uno en el rol que le compete. Pero se aclara que no existe un modelo de institución único y válido para todos los estableci-

mientos educativos. El alumno es considerado el punto de partida del aprendizaje que irá construyendo el objeto de conocimiento a partir de su propia acción significativa. Este documento resalta la necesidad de un docente participativo y orientador, que no se limite a ser transmisor de conocimientos, sino que se constituya en mediador en el proceso de aprendizaje. Se valora la autonomía del docente que le permita establecer una relación horizontal con los alumnos.

Qué pasa con los chi

En 1994 se realizó un Censo Nacional de Docentes y Establecimientos para dar inicio a una nueva etapa en la historia de la información educativa. Esto fue necesario debido a que se había descuidado la imprescindible continuidad en la recolección de información, base de un sistema de estadística confiable.

En este número presentamos algunas cifras básicas sobre los alumnos de la escuela secundaria. En esta página se puede ver la cantidad de alumnos que había en 1996 en cada año de cada modalidad. Este dato, que fue tomado en el relevamiento anual de

abril de ese año, es definitivo. Pero además de saber la cantidad de alumnos del secundario nos pareció importante mostrar algunos otros elementos como cuántos llegan a graduarse o cuál es el porcentaje de repetición. Esto no es tan fácil, si queremos dar cifras definitivas. En el caso de la cantidad de alumnos que repiten, no hay problemas porque cuando se levanta información censal, como se hizo en el censo de 1994 y como se hace anualmente desde 1996 en el mes de abril, esta cifra se pregunta y resulta fácil computarla. El Cuadro 3 ofrece esta información con cifras definitivas de 1994.

Otra cosa totalmente distinta es cuando queremos tener una idea de cuántos alumnos que ingresaron a 1er. año llegan a graduarse. La dificultad en este caso reside en que para saber esto hay que empezar a contar cuántos jóvenes ingresan un año determinado al 1er. año del secundario; luego ver cuántos de ellos pasaron a segundo al año siguiente y cuántos a tercero al otro año y así sucesivamente. Esto se llama hacer el "seguimiento de un cohorte".

Este procedimiento tiene una condición: necesitamos datos de una serie de años, para ir siguiendo a la cohorte que estamos ana-

Cuántos alumnos se retienen de un año a otro

Tal como se aclara en el recuadro, hay que tener en cuenta que éstas son cifras aproximadas y a las que se les debe aplicar el porcentaje de repetición de cada año.

Cuadro 1

Modalidades	Año de estudio					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Bachiller y Comercial	100	83	65	46	38	
Técnica	100	75	50	36	27	21

Fuente: Elaboración "Zona Educativa". Cifras provisionarias.

Las modalidades clásicas Bachiller y Comercial retienen algo menos del 40% de los alumnos que ingresan. En el caso de la escuela técnica, la retención es de alrededor del 20%.

cos en la secundaria

lizando desde el primer año hasta el año de egreso. En nuestro caso, esto es un problema porque, como se dijo más arriba, las series estadísticas recién se empezaron a recomponer a partir de 1994, cuando se hizo el Censo Nacional de Docentes y Establecimientos. Entonces, el cuadro de retención que aparece en la página 60

(Cuadro 1) es sólo una aproximación para dar una idea. Está calculado tomando las cifras del Cuadro 2 y haciendo el porcentaje relacionando EN UN MISMO AÑO ESCOLAR (o sea NO siguiendo una cohorte) los alumnos de los diferentes cursos. Es bueno recordar, entonces, que en el caso de este cuadro, no se tratan

de cifras definitivas, sino de una aproximación global al problema. Aun más, estas cifras deben ser leídas teniendo en cuenta que (tal como sabemos por el cuadro 3) en primer año hay cerca de un 10% de repetidores, por lo cual la retención aproximada debería considerarse un 10% más baja de lo que aparece aquí.

Cuántos alumnos hay en cada año y modalidad

De los casi 2.400.000 alumnos que hoy cursan la escuela secundaria, el 78% concurre a las modalidades más clásicas (Bachiller y Comercial), un 17% a escuelas técnicas y sólo un 5% a otras específicas como Agropecuaria o Asistencial.

Cuadro 2

Modalidades	Total	Año de estudio					
		1º	2º	3º	4º	5º	6º
Todas las modalidades	2.387.474	701.111	573.559	434.638	354.057	286.569	37.540
Ciclo básico	1.397.546	562.063	469.701	365.782			
Bachiller	307.212				166.481	137.788	2.943
Comercial	178.406				97.136	80.550	720
Técnica	429.498	139.048	103.858	68.856	49.716	38.441	29.579
Agropecuaria	15.229				6.886	5.740	2.603
Asistencial	356				167	189	
Otras	59.227				33.671	23.861	1.695

Fuente: Relevamiento Anual 1996. Datos definitivos.
Dirección General Red Federal de Información Educativa. MCyE.

Porcentaje de repitentes del nivel de enseñanza media por modalidad y año de estudio

Un problema que preocupa a lo largo de todo el sistema es la repetición. En el nivel medio, el peso de la repetición es mayor en 1º y 2º años, disminuye a partir de 3er. año, para perder importancia en los cursos superiores.

Cuadro 3

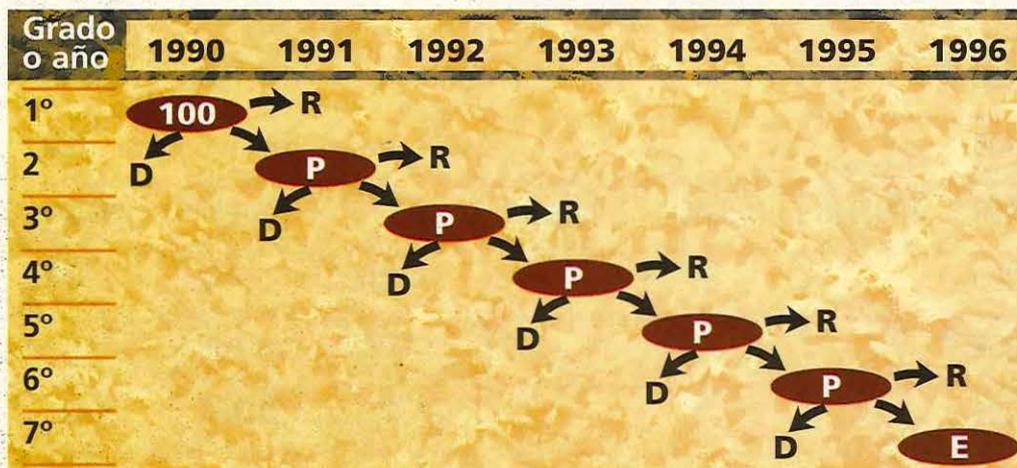
1994 Modalidad	Años					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Ciclo Básico	11,2	9,9	5,4			
Bachillerato	10,4	11,0	8,7	5,2	0,7	1,0
Comercial	10,0	11,2	8,7	4,4	0,4	0,0
Técnica	10,3	13,2	8,8	6,2	4,4	0,6
Agropecuaria	9,3	9,1	6,4	3,8	1,6	0,5
Asistencial	1,7	3,2	3,8	0,0	0,0	
Otras	5,9	6,0	5,3	3,0	0,7	0,0
Total	10,1	11,2	8,5	5,0	1,2	0,7

Fuente: Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994.

Para tener una idea más completa de lo que pasa con la repetición es importante tener en cuenta cómo van abandonando los chicos entre primero y quinto/sesto años. Los bajos porcentajes de repetición en 4º, 5º y 6º años reflejan una matrícula que ya ha dejado muchos chicos en el camino.

¿Se anima a seguir una cohorte en su escuela?

Para eso llene la siguiente planilla



R= son los que repiten y por eso al año siguiente cursan el mismo grado (o año).

D= son los que no están más en la escuela y por eso también los restamos.

P= son los promovidos, y por eso van al año siguiente al grado-año posterior.

E= egresados.

Si lo desea, puede enviar estos datos a **Zona Educativa**: Pizzurno 935 - 1er. piso, oficina 144, (1020) Capital Federal

Ésta sería la cohorte de 1990. Haciendo lo mismo para varias cohortes diferentes se puede saber si la escuela mejora o no sus índices de retención.

En esta sección se publica información sobre congresos, cursos, talleres relacionados con el quehacer docente. Quienes quieran comunicar actividades que se encuadren dentro de este espacio deben dirigir su correspondencia a:

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

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

Encuentros

■ Del 31 de julio al 2 de agosto se realizará el **Congreso Nacional de Educación Musical** cuyo título es "La educación musical en la Argentina de hoy: entre la utopía y la realidad". Tendrá como se-

de el Conservatorio Municipal de Música (Sarmiento 1551, 6° Piso). Se llevarán a cabo paneles temáticos y talleres de nivel Inicial, EGB 1, 2 y 3, Polimodal y terciario. Para mayor información e inscripción comunicarse al 302-6928 o por fax a los números 304-7997/9960.

■ La Federación Internacional de Educación Física (FIEP) organiza las **3ras. Jornadas de Educación Física del Mercosur**, que se llevarán a cabo entre el 15 y el 18 de agosto en la ciudad de Córdoba. Se realizarán reuniones de delegados de la FIEP y de las asociacio-

nes de profesores de educación física de los distintos países, talleres y cursos. Para más información dirigirse personalmente al Centro Integral del Docente: General Paz 419, Córdoba, Tel. (051) 214223, fax (051)249925. Por correspondencia dirigirse a la FIEP: Diego de Torres 1144, (5006) Córdoba, fax.(051) 555058.

¡ARRÍMENSE!

El Centro de Informática Psicopedagógica (CIP) invita a alumnos y docentes de todas las áreas del 2do. ciclo de EGB de todas las escuelas del país a festejar el Día de la Tradición (10 de noviembre) con un **fogón telemático**. El objetivo es crear un espacio de comunicación y expresión utilizando las nuevas tecnologías que permiten trascender las paredes de la escuela y formar un gran equipo de trabajo. El modo de comunicación será el correo electrónico, que puede ser de la escuela o de algún particular. La inscripción es hasta el 31 de agosto. A las escuelas interesadas se les enviará un plan de trabajo con actividades sugeridas y material didáctico de apoyo para poner en marcha el proyecto interescolar. Los trabajos realizados por los alumnos serán procesados por el CIP y enviados a

todas las escuelas participantes. Para inscribirse deben enviar un mensaje a: cip@pccp.com.ar, que incluye: nombre de la institución, dirección postal, teléfono y fax, dirección electrónica que utilizarán, indicación de los cursos en que desean participar y cantidad de alumnos y nombre de la persona que coordinará la experiencia.



■ En el marco de la Mega-Exposición Computación '97, se realizarán del 30 de agosto al 2 de septiembre las **Jornadas de Informática Educativa '97** en el Predio Ferial de Palermo (ciudad de Buenos Aires). El objetivo de este encuentro es debatir ideas y aplicaciones de las tecnologías de la información y de la comunicación a la práctica educativa. Se han organizado conferencias, demostraciones de software, paneles, cursos tutoriales, etc. Para obtener más información dirigirse a Rivadavia 5427, 6° piso. (1424) Capital, Tel. 902-4989, fax 901-1877, e-mail: horizonte@datamarkets.com.ar

■ Los días 19 y 20 de septiembre tendrán lugar las **Primeras Jornadas de Investigación en Educación** organizadas por institutos de educación superior de la provincia de Mendoza. Están destinadas a estudiosos de la educación y a profesores y alumnos de carreras que se relacionan con la educación del ámbito nacional y de la República de Chile. Quienes lo deseen pueden enviar sus ponencias hasta el 15 de agosto. Para mayor información e inscripción dirigirse a la Escuela Normal Superior "Tomás Godoy Cruz". Rivadavia 350, (5500) Mendoza.

■ Fundaustrial organiza por séptimo año consecutivo el **Congreso Internacional de Informática Educativa '97** que se realizará los días 16, 17 y 18 de octubre. Se realizarán conferencias, demostraciones, paneles de discusión y se contará con la presencia de especialistas locales y extranjeros. Todos aquellos interesados en participar pueden presentar sus ponencias hasta el 1ero. de agosto. La sede del congreso será el Colegio del Salvador. Para informes e inscripción dirigirse a Fray L. Beltrán 267, (1406) Capital Federal o comunicarse por teléfono al (01) 632-6036 miércoles y viernes de 15 a 20, fax (01) 633-2828. Personalmente pueden acercarse a Av. Córdoba 859, 11ª "A", Capital, de 10 a 18 a partir del 11 de agosto.

■ Del 27 al 31 de octubre se realizará en el Estadio de la ciudad de Mar del Plata la **Décima Reunión Nacional de Educación en Física**, organizada por la Asociación de Profesores de Física de la Argentina. Se llevarán a cabo presentaciones de trabajos de investigación y desarrollo, exhibiciones de material científico y didáctico, conferencias y mesas redondas y cursos-talleres de actualización para docentes de todos los niveles de enseñanza. Para informes e inscripción (vence el 15 de septiembre) dirigirse a la Facultad de Ingeniería, Av. Juan B. Justo 4302, (7600) Mar del Plata, fax (023) 81-0046, e-mail: stimler@mdp.edu.ar

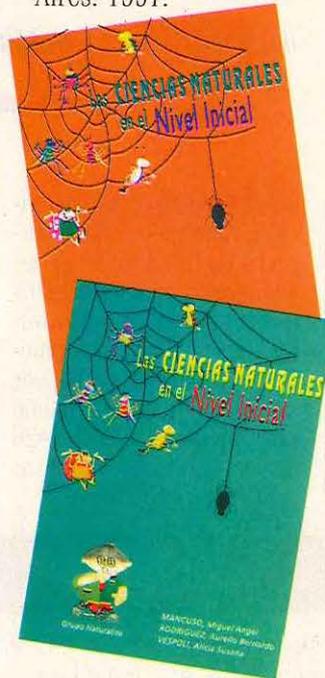
Cursos

■ El Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Argentina ofrece dos cursos para la Red Federal de Formación Docente Continua: **Capacitación Laboral** (del 11 de agosto al 20 de octubre) y **Evaluación Educativa** (del 11 de agosto al 16 de octubre). Para mayor información dirigirse a Bartolomé Mitre 1869, Capital Federal, tels. 371-3077 y 374-2943, fax 374-2921. De lunes a viernes de 9 a 13 y de 15 a 20.

■ El departamento de Humanidades de la Universidad Nacional de Lanús anuncia la apertura de la **Licenciatura en Audiovi-**

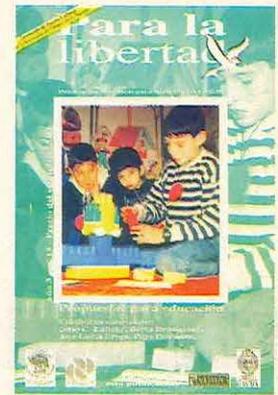
Publicaciones

■ *Las ciencias naturales en el nivel inicial*. Volumen 1 y 2. Miguel Angel Mancuso, Aurelio Rodríguez, Alicia Vespoli). Ediciones Grupo Naturalito. Buenos Aires. 1997.



■ *Para la libertad*. Publicación bimestral para Nivel Inicial y EGB. Año 3.

Nro. 13. Buenos Aires. Mayo/junio 1997.



■ *Aula Abierta*. Revista de educación, 3er. ciclo de EGB y Polimodal. Año 6, Nro. 55. Buenos Aires. Mayo 1997.



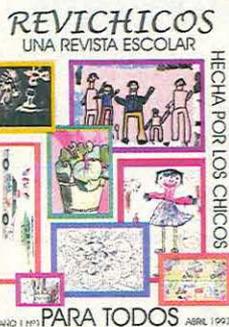
sión. Las dos especialidades de esta primera etapa son: Técnico universitario en sonidos y grabación, Técnico universitario en post-producción audiovisual. Los interesados en recibir más información pueden dirigirse a Habana 568, Valentín Alsina. Tels. (01) 208-1786/1467/1587 (int. 104).

■ El Centro de Educación e Investigaciones Musica-

les Collegium de la ciudad de Córdoba ofrece dos cursos: **Perfeccionamiento en técnica pianística** (entre julio y septiembre) e **Investigaciones en Nivel Inicial y su propuesta didáctica** (entre agosto y septiembre). Para mayor información dirigirse a Collegium, Caseros 963, Córdoba, Tel. (051) 210232, e-mail: elsa@powernet.com.ar

recibidas

■ *El laberinto de los textos*. Lengua oral, comprensión y producción de textos y proyectos. 4to., 5to. y 6to años de EGB. (Liliana Cinetto, Adrián Cabral, Andrea Sabarís, Silvia Seoane, Marcela Costa, Mabel del Gesso). Editorial El Ateneo. Buenos Aires. 1997.



■ *Revichicos, una revista escolar hecha por los chicos, para todos*. Año 1, Nro. 1. Escuela Fiscal Nro. 183 de Máximo Paz. Provincia de Santa Fe. Abril 1997.



■ Está abierta la inscripción para los cursos **Disciplina sin sanciones y Límites que favorecen el aprendizaje** coordinados por la escuela para padres y educadores. Las actividades se organizan en las escuelas de todo el país que lo soliciten. Para más información dirigirse a Paroissien 2519. (1429) Capital Federal. Telefax. (01) 702-7240.

■ El Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Argentina ofrece el curso de extensión: **El cine nos propone...: la figura del maestro**. Se inicia el 19 de agosto. Para mayor información dirigirse a Bartolomé Mitre 1869, Capital Federal, tels. 371-3077 y 374-2943. fax 374-2921. De lunes a viernes de 9 a 13 y de 16 a 20.

Misceláneas

■ La Secretaría de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable convoca al concurso **Buen ambiente**. Podrán participar docentes y alumnos de escuelas de todo el país. Deberán presentar trabajos que aborden procesos de transformación hacia una sociedad sostenible. El límite de entrega es el 19 de agosto. Para mayor información comunicarse al tel. (01) 348-8663/8672, fax: 348-8495, e-mail: Eambiental@Sernah.gov.ar

■ En la Fundación Integración de Santa Fe funciona una de las **bibliotecas y bancos de información de las Naciones Unidas** en nuestro país (también los hay en Capital Federal, Córdoba y Mar del Plata). Cuenta con documentos de los distintos órganos y programas especializados del sistema de Naciones Unidas. La atención al público se realiza los lunes, miércoles y viernes de 9 a 12 y de 17 a 20 en Francia 2445, Santa Fe. Telefax. (042) 53-0938/ 55-0300.

■ **Exploratorio**, un centro de ciencias interactivo que acerca las nociones de ciencia y técnica al público en

general y ofrece a las instituciones educativas de todos los niveles (desde sala de 3 años hasta universitarios y docentes) un punto de apoyo concreto para la enseñanza de áreas tales como tecnología, física, biología, química, informática, astronomía, etc. Se realizan demostraciones de ciencia, talleres y cursos de robótica, arqueología y paleontología, energía solar y astronomía. Las visitas guiadas son de lunes a viernes de 9 a 17 (solicitar turno) y el horario de acceso al público en general es sábados, domingos y feriados de 15 a 20. Para más información dirigirse a Roque S. Peña 1400, (1642) San Isidro, Tels. (01) 743-1177 y 743-1178, e-mail: telecom1@s-tarnet.net.ar, en Internet: <http://www.mcye.gov.ar/explo> y <http://www.telecom.com.ar/generacionx/brief.html>

■ **Lecturas: Educación Física y Deportes** es una revista digital primera en su temática en Iberoamérica en ser publicada en la World Wide Web. La dirección es <http://www.sirc.ca/revista/640/efdxtes.htm>. Incluye artículos sobre educación física escolar, aplicación de la tecnología, formación docente, etc.



Próximo número

NOTA DE TAPA

Ciencia y Tecnología

Los cambios que surgieron a partir de la Ley Federal de Educación y las diferencias teóricas y prácticas con el viejo modelo. El papel de la Oficina de Ciencia y Tecnología y los estímulos a docentes universitarios para la investigación.

REPORTAJE

Enrico Stefani

Volvió de los Estados Unidos -donde residía desde hace 20 años- para presidir el Conicet. Este renombrado especialista en biología molecular le cuenta a **Zona Educativa** los futuros planes del organismo.

EGB3

Proyectos, orientación y tutoría

QUÉ Y CÓMO ENSEÑAMOS

Evaluar, un trago difícil

De nada sirve modificar el sistema formal de calificaciones si esto no va acompañado de un cambio en el concepto de evaluación de los alumnos.

Encuentre toda la información que le interesa al docente en el número de agosto de

Zona Educativa

¡Pídasela a su director!

ommen Bem-vindo 珍客 Benv
enuto **¡Bienvenidos!** Welc
ome! Benvenue Willkommen

A los integrantes de las
delegaciones de todo el mundo
que llegaron a la Argentina
para participar de la



XXXVIII IMO

Olimpiada Matemática Internacional

Del 18 al 31 de Julio, en Mar del Plata

**No importa el idioma:
números y signos matemáticos
son universales**

Organiza



Olimpiada Matemática Argentina
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
Pacheco de Melo 1826 - Capital
813-6663 / 811-6100



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Temas para pensar juntos
Prevención y acción
para una mejor educación **1**

Dirección y gestión
El rol directivo en
el proceso de mediación **2**

Reportajes
Francisco Imberón **4**

Proyecto educativo institucional
Hacia una planificación
transformadora **6**

Zona de Servicios **8**

TEMAS PARA PENSAR JUNTOS

Prevención y acción para una mejor educación

Mejorar los niveles de retención, y a la vez optimizar el grado de rendimiento de los alumnos es un tema que desvela a todos los que participan de la actividad educativa. Las experiencias de escuelas que han logrado resultados positivos son una prueba de que aumentar la calidad educativa no sólo es posible, sino que es un hecho palpable cuando se trabaja a conciencia desde el PEI. Para generar soluciones hace falta primero detectar el problema, y luego tomar decisiones que tiendan a solucionarlo. Para ello, será conveniente que desde el equipo directivo se convoque a reuniones con el objeto de:

- elaborar datos estadísticos;
- acordar estrategias y diseñar proyectos para llevarlas a la práctica;
- evaluar las medidas a través de un seguimiento sistemático.

"Prevenir y curar"

Algunas de las experiencias ya implementadas demuestran un alto grado de efectividad en el aumento de la retención. Básicamente se trata de la implementación de una suerte de "batería" de líneas de acción que atacan al problema desde diversos frentes simultáneos. Específicamente, nos referimos a la elaboración de proyectos vinculados con:

- La **propuesta pedagógica**: ¿por qué los chicos aprenden menos?, ¿cuáles son las debilidades y las fortalezas de las actividades pedagógicas actuales?, ¿necesitan los alumnos una atención más personalizada a lo largo de los períodos recuperatorios?, ¿cómo aumentar el interés de los chicos por la escuela? Ha sido útil por ejemplo la implementación de cursos de apoyo extraescolares para los alumnos con mayores dificultades y el diseño de nuevas formas de acercamiento de los estudiantes a los contenidos pedagógicos a través de una mayor flexibilidad de métodos, tiempos y espacios.

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, a través de una iniciativa del Plan Social, convocó a reuniones de intercambio sobre las alternativas de trabajo implementadas en torno a uno de los mayores desafíos de la educación: la retención escolar. A través de este artículo, Zona Dirección desea compartir con sus lectores algunas de las conclusiones de este encuentro.

- **Participación de la familia**: ¿por qué no invitar a la familia para el trabajo institucional? En este sentido, será fundamental generar espacios de participación que permitan a la familia saber qué es lo que está aprendiendo el alumno, cuáles serán los contenidos próximos que se desarrollarán en la cursada y cómo -desde la casa- se puede complementar la tarea docente.

- **Convivencia escolar**: la falta de disciplina suele ser una de las causales de bajo rendimiento y de repitencia. ¿Por qué no trabajar interdisciplinariamente, con la colaboración de gabinetes psicopedagógicos y asistentes sociales? Desde la institución se pueden generar los ámbitos para que los actores educativos y la familia encuentren la mejor salida que impida llegar a casos extremos. Los alumnos de grados o años superiores también pueden participar de esta tarea, donde lo fundamental es trabajar desde la prevención y la fundamentación de las medidas implementadas. 

"Aumentar la calidad educativa no sólo es posible, sino que es un hecho palpable cuando se trabaja a conciencia desde el PEI."

El rol directivo proceso de med

El quehacer educativo es un trabajo colectivo. Por lo tanto, habitualmente existen diferencias de criterio. Esto, en lugar de convertirse en un problema, constituye una oportunidad de establecer nuevos contratos y compromisos mediante el trabajo en equipo. La creación de acuerdos colectivos es una actividad cuyo principal promotor es el director. Una competencia que se torna necesaria adquirir es, pues, la de "mediador".

"Duro y suave"

Uno de los mayores dilemas que habitualmente se presentan en el proceso de mediación es la elección de la estrategia a utilizar. Comúnmente se observan dos maneras de mediar: la suave o la dura. El mediador "suave" procura evitar conflictos personales, y por eso hace concesiones para llegar a acuerdos. El "duro" ve todas las situaciones como un duelo de voluntades que lleva a posturas extremas. Proponemos una tercera estrategia, que es dura y suave a la vez: "dura con el problema, suave con las personas". Por ejemplo, ante la existencia de un conflicto "cerrado", este mediador puede desplegar varios argumentos para que las partes encuentren una solución mutuamente satisfactoria. En este esquema de mediación, el directivo acentúa su rol en tanto garante del bien común: su papel tiene sentido en tanto impide las desviaciones superfluas, y focaliza las discusiones a favor de las prioridades de la escuela.

En el número anterior, anticipamos los puntos clave del papel directivo en la mediación. En esta nota profundizaremos sobre esta función que se torna indispensable para la construcción de acuerdos institucionales.

Resolviendo el problema juntos

El proceso de mediación es la puesta a punto del diálogo institucional. Si queremos arribar a acuerdos y dejar de la-

mediador, teniendo en cuenta algunos puntos clave:

- Atender a gestos y miradas: en todo proceso de interacción las palabras van acompañadas de otras señales que también hay que considerar.

- Presentar bien la información: organizar y planificar la agenda de las reuniones y desarrollar los temas de manera ordenada y tranquila.

- Incorporar al otro: fomentar la participación de las partes en la discusión y el diálogo. Y saber escuchar, prestando atención a las diversas posturas.

- Hacer sentir bien a los integrantes del equipo: fomentando la idea de que el beneficio de la escuela depende del compromiso y de la voz de todos.

- Adoptar una actitud medida: teniendo en claro que las metas se lograrán siempre y cuando se adopte una postura creativa y abierta.

"El proceso de mediación es la puesta a punto del diálogo institucional."

do las discusiones "encajonadas" es importante que el director ejerza su rol de

ABC para mediaciones efectivas:

SIEMPRE:

- articular los intereses personales en función de los objetivos de la escuela;
- trabajar en función las metas y acciones a corto, mediano y largo plazo.

ANTES DE LA MEDIACIÓN:

- repasar percepciones, métodos, metas, valores, información, roles de cada uno;
- seleccionar estrategias a partir de las cuestiones prioritarias;
- definir qué necesitará preguntar, sobre qué puntos construir, qué aspectos evitar.

DURANTE:

- crear un buen clima, establecer tiempos y aclarar objetivos;
- presentar propuestas, investigarlas y cerrarlas por partes;
- escuchar, y ser prudente para evitar la toma de decisiones "en caliente";
- trabajar con lo positivo, abrirse a nuevas opciones.

DESPUES:

- hacer evaluación y seguimiento de los planes y acciones acordadas.

El desarrollo de la mediación

No siempre el trabajo en equipo se refleja en acuerdos inmediatos y directos. Suelen darse situaciones de conflicto en las cuales el director tiene que emplear estrategias diversas. Lo fundamental es no tomar una actitud apocalíptica: con estrategias apropiadas para la mediación puede lograrse que los actores educativos lleguen a un acuerdo colectivo aun cuando éste, a priori, parezca imposible.

en el iación

Para una buena generación de acuerdos:

Es importante que los integrantes del equipo, partiendo desde el mediador, asuman la cualidad de ser incondicionalmente constructivos. Esta característica se refleja en:

- equilibrar emoción y razón: disminuye la probabilidad de un conflicto irracional;
- tratar de entender: para reducir los enfrentamientos;
- preguntar, consultar y escuchar: una mejor comunicación permitirá mejores resultados;
- aceptar al otro como alguien valioso: fortalece la relación y el vínculo entre las personas.



En el proceso de mediación, es conveniente que el director se prepare: ¿cómo? Invirtiendo tiempo en analizar los problemas y previendo diferentes posturas que podrán ponerse en juego en la interacción en equipo. Desde esta óptica, podemos mencionar algunos puntos importantes en el camino que conduce a un acuerdo:

- Intereses: para llegar a un acuerdo en beneficio de la escuela, el mediador tendrá que descifrar los intereses del equipo. La habilidad personal más importante en la mediación es la habilidad para ponerse en el lugar del otro, entendiendo su forma de ver las cosas. ¿De qué manera?
- Imaginando las diversas posiciones que se plantearán en la reunión de trabajo y pensando en los intereses que

están detrás de esas posiciones.

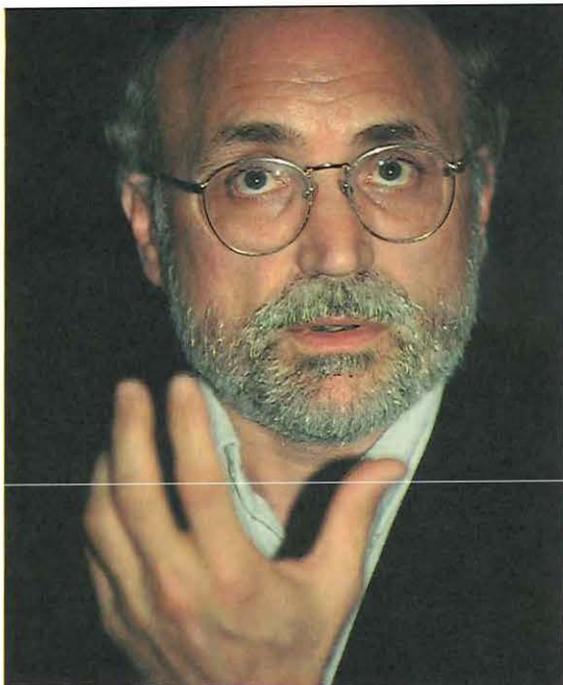
- Opciones: el buen mediador no sólo escucha sino que, identificando los intereses de las partes, propone opciones creativas para llegar al acuerdo. Muchas veces la solución viene acompañada de la creación de nuevas posibilidades hasta ahora no exploradas. Primero inventa y después evalúa. Es conveniente sugerir tantas estrategias como sean posibles, incluso aquellas ideas que a primera vista parezcan descabelladas. Después de una tempestad de ideas se pueden revisar las opciones y evaluar cuáles satisfacen los intereses de la escuela.

- Alternativas: es efectivo pensar en varias posibilidades de acción ante una problemática determinada. Luego se seleccionará la más apropiada en virtud de los objetivos planteados en el pro-

yecto de la escuela. ¿Qué puede hacer el directivo? Guiar la interacción para identificar aquellas estrategias que insuman menores recursos y –fundamentalmente– que sean posibles de ser llevadas a la práctica. **D**

Para pensar

Una madre intentaba mediar ante sus dos hijos: ambos se disputaban una naranja. ¿Qué hizo? Dividió la fruta en dos. Los niños siguieron llorando: uno quería el jugo y el otro la cáscara. La mediación falló; el mediador no identificó correctamente los intereses de las partes, y no se llegó a resultados mutuamente satisfactorios.



“En los procesos de transformación

Francisco

Capacitación directiva, gestión participativa, responsabilidad y transformación de los roles de esta entrevista a uno de los formadores de la nueva escuela

Desde su papel de catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, Francisco Imbernón ha estado siempre preocupado por la teoría y la práctica en los distintos niveles de la educación. Este interés lo ha llevado a desarrollar tareas de formación de formadores como capacitador y asesor de equipos docentes de instituciones educativas europeas. **Zona Dirección** dialogó con él durante su última visita a nuestro país, donde participó de diversos encuentros de capacitación a directivos.

transforma en experiencias de la práctica concreta. Lo importante es que la persona aprenda algo y lo adapte al contexto donde trabaja. Y como las circunstancias son diferentes, no hay soluciones iguales para todos. Creo que la formación de directivos debería ser una formación de todo el claustro. ¿Por qué un sistema ha de formar a unos en dirección y a otros no? Si hablamos de gestión participativa, todos los docentes deberían ser capacitados, porque todos estarán involucrados en la gestión.

Nuevos roles para el cambio

ZD: ¿La gestión participativa transforma las habituales funciones de todo el equipo docente?

FI: Es un cambio de roles, con el cual toda persona que está en la escuela se implica en el proceso educativo. Unos tienen un rol y otros, otro. Una persona asume el concepto de “liderazgo transformacional”: asume el papel de coordinador, desempeñando ciertas funciones; y otras personas se encargan de responsabilidades en los ciclos, o los departamentos. Un problema a resolver que tenemos en la enseñanza es qué es un trabajo en equipo. La cultura profesional del docente suele ser aislada, atomizada, y también la del directivo. Esto podría ser lo mismo que si nosotros lleváramos a



nuestro hijo enfermo al hospital, y llegara el médico y nos dijera “Dejadme solo que yo lo opero”. Y que entonces lo operara sólo con las manos. Uno no quisiera que su hijo fuera operado por un médico sólo con las manos. Pero en la educación sí lo consentimos: damos un hijo desde la ciudadanía a una persona, y permitimos muchas veces que opere con las manos. En la escuela tal vez una persona sólo opera con las manos porque no conoce otro procedimiento, entonces la única forma es crear estructuras para que pueda compartir las necesidades con

“El cambio se da cuando se puede reflexionar sobre la práctica elaborando un proyecto en común.”

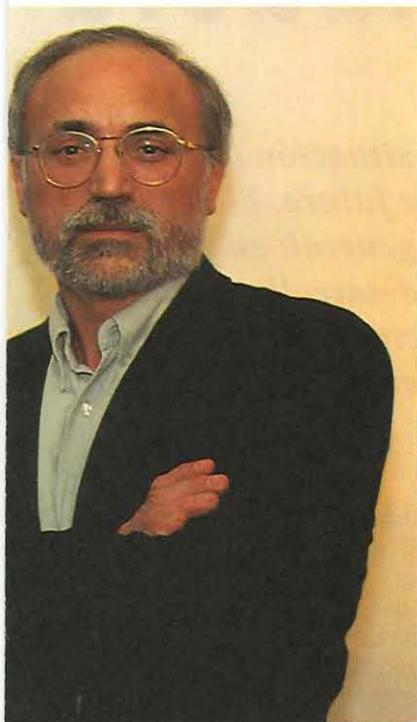
Zona Dirección: Se habla mucho de la capacitación de directivos, pero ¿cuáles son los ámbitos más propicios para esta formación?

Francisco Imbernón: Se puede enseñar y aprender ciertas cosas fuera del contexto, pero no se lo hace de forma interna y sustancial hasta que se las vive, y se las

...ha de reformar sobre la práctica.”

Imbernón

*ativa con
cular, constituyen los
cialistas en modelos de
española.*



...sus compañeros. Esto implica que los directivos generen procesos donde la comunidad educativa pueda explicar sus problemas, discutirlos.

ZD: ¿Cómo se delimitan los roles y las funciones en una gestión participativa?

FI: Hay que tener en cuenta el concepto de “responsabilidad”: puede haber una igualdad en el trato, pero una desigualdad en las responsabilidades. Lo que se ha de establecer no son procesos rígidos, ni regulados muy estrictamente desde lo administrativo, sino generar mucha más flexibili-

dad que permita a la escuela establecer sus canales de participación. Éste es un trabajo importante del directivo, como responsable de pensar, repensar y establecer un proyecto donde se den estas nuevas líneas de participación colectiva. Pero no podemos confundir la democracia con la falta de principios y valores. Cada uno asume su responsabilidad y da cuenta de ella a los demás.

ZD: ¿De qué manera los directivos pueden instrumentar la participación y la responsabilidad en la gestión?

FI: Hay un tema muy importante que es establecer canales de intercambio. Esto significa que para que haya comunicación en un equipo, una función importante del directivo es poner a las personas de acuerdo en lo que han de enseñar, y establecer climas de trabajo adecuados para que -a pesar de la diversidad ideológica- puedan aceptar hacer un proyecto conjunto. Éste es el trabajo más arduo de un directivo. Si un proyecto es una herramienta de transformación educativa y de innovación de trabajo, ha de ser colectivo; no puede ser de unos pocos, ni impuesto ni dirigido desde arriba. Ha de ser participado, discutido, elaborado por todos.

Transformación curricular

ZD: Con respecto a la reformulación del Proyecto Curricular Institucional, ¿por dónde es recomendable empezar?

FI: Hay un primer problema que aparece en todas las reformas que es separar el Proyecto Educativo del Proyecto Curricular. Ésta es una tendencia extraña, porque en el fondo los dos están imbrin-

cados en un mismo proceso. Hecha esta salvedad, creo que en el tema del Proyecto Curricular no hay una única forma de hacerlo. Son muchas maneras de elaborarlo; estamos hablando actualmente de procesos. Hay personas que por sus contextos o por la idiosincrasia de su actividad podrán hacer un método más inductivo: en la práctica a través de pequeños proyectos pueden inductivamente generar un Proyecto Curricular con el tiempo. Otros, por su forma de trabajo o formación, pueden hacer un proceso más de-

“*Si hablamos de gestión participativa, todos los docentes deberían ser capacitados, porque todos participarán de la gestión.*”

ductivo, desde lo general hacia lo particular. En esto no soy muy rígido: deberíamos establecer en los equipos directivos una flexibilidad estructurada.

ZD: ¿Cómo hacer para generar la transformación institucional, y a la vez mantener las fortalezas de las gestiones actuales?

FI: Ha habido un error al querer muchas veces plantear una ruptura y empezar de nuevo. Por suerte los educadores no parten de cero, cuentan con un bagaje, y sobre ello habrá que construir los nuevos procesos. En la transformación se ha de reflexionar sobre la práctica. Aquí necesitamos directivos capaces de suministrar a los docentes instrumentos para que ellos sean capaces de reflexionar sobre la práctica elaborando un proyecto, donde se pone en común y se hace una reflexión colaborativa. Donde se asume una especie de autonomía compartida: cada uno ha pensado autónomamente, pero ahora compartimos conjuntamente esa autonomía. **D**

Hacia una planificación transformadora

La gestión por proyectos implica diseñar medios para lograr fines. Es allí donde la planificación cobra su verdadera dimensión, como instrumento de conducción de los procesos institucionales. La cuestión no es incorporar la planificación como herramienta de la gestión, puesto que su uso es normal en las escuelas. La clave es convertir este insumo en un elemento vivo y flexible que permita la concreción de los acuerdos postulados desde el PEI. Muchas veces la planificación se vislumbra como una rutina que sólo sirve para mostrar a determinada persona y en determinada época de año. Incluso suele ser una tarea individual que se realiza en ámbitos extraescolares. ¿Por qué no planificar para el hacer, y no para el mostrar? ¿Por qué no hacerlo colectivamente? La única forma de planificar para la transformación, y no para archivar planillas y copiarlas año tras año, es hacer vivo al PEI, llevándolo a la práctica.

Todo proyecto parte de una situación presente, y a la vez, plantea una meta futura. El PEI no es una excepción a esta regla general: en su marco se definen los objetivos a desarrollar mediante una planificación institucional comprometida con el mejoramiento de la educación.

“La puesta en práctica del PEI significa que no se puede hablar de estrategias de planificación uniformes y estandarizadas.”

Hace falta, entonces, pensar en alternativas de planificación consensuadas que permitan efectuar rápidos ajustes ante realidades cambiantes. Planificar, en suma, no es perder el tiempo en tareas sin sentido, sino que es una forma de ganar tiempo: anticipa problemas y prevé acciones para solucionarlos.

¿Qué planificación tenemos?

Teniendo en cuenta lo anterior, la planificación será mucho más efi-

caz si las metodologías se seleccionan a partir de acuerdos colectivos. Romper con la costumbre de transcribir la planificación de años anteriores automáticamente es todo un desafío que implica cuestionarse:

- ¿Qué planificación tenemos? ¿Es una herramienta útil o es algo que escribimos (copiamos) simplemente por hábito y tradición?
- ¿Cómo diseñamos nuevas herramientas?

En este proceso, el directivo ocupa el lugar esencial de conducir de manera coherente e integral la organización global de todo un sistema de proyectos articulados simultáneamente.

Desde este punto de vista, proponemos adoptar un paradigma superador de viejas recetas como es el “estratégico-situacional”. En este modelo no hay norma absoluta que guía la acción, sino una

“imagen objetivo” que le da direccionalidad. Para llevarlo a cabo, es necesario:

- desarrollar la “planificación” como agenda de reuniones;
- priorizar en función de la importancia de los problemas;
- aceptar que cada realidad tiene sus ritmos, obstáculos y ventajas;
- tener en cuenta que las estrategias pueden variar según el contexto y el aspecto a planificar, pero serán legítimas si hay un acuerdo sobre su utilización.

Lo “estratégico” y lo “operativo”

El PEI es el instrumento del campo estratégico por excelencia: define los objetivos en tanto estados futuros deseados para la escuela, a los cuales se llega mediante la actividad planificadora. La dificultades suelen aparecer no

en la enumeración de los objetivos, es decir, en la definición de la política general de la institución, sino en el momento de elegir las estrategias para concretarla. En esta instancia nos situamos en el nivel de la "planificación operativa", donde lo importante será evaluar la viabilidad de las alternativas posibles. La planificación operativa se traduce en la elaboración de proyectos de trabajo, los cuales contemplan el diseño de:

- objetivos (compatibles entre sí);
- análisis de funciones y tareas: qué cosas hacer, en qué orden y tiempos;
- relaciones entre funciones
- selección metodológica: además de las ya conocidas "parrillas" y "redes conceptuales", se pueden elaborar:

- diagramas temporales: a través un cronograma de retroalimentación que programe las acciones mediante plazos de: organización, difusión y elaboración de módulos, ejecución y evaluación (determinación de responsables generales, asesores y coordinador del proyecto específico);
- bancos de datos (en sistema manual o computarizado): para el almacenamiento, procesamiento y recuperación de la información sobre las actividades que cada grupo planificador-ejecutor está llevando a cabo;
- cronogramas de tareas: incluyen las actividades de los diversos equipos a través de un pizarrón o cartulina donde se pueda indicar el paso del tiempo en cada línea de acción planificada (también se detallan los responsables de cada área);
- instrumentos de estadística permanente: para la recolección de datos sobre las debilidades-fortalezas de la marcha de las acciones planificadoras: encuestas, cuestionarios, buzón de sugerencias, informes de los coordinadores de proyectos al equipo directivo, reuniones plenario.

"Hace falta pensar en alternativas de planificación consensuadas que permitan efectuar rápidos ajustes ante realidades cambiantes."

Planificación en acción

Como vimos, la puesta en práctica del PEI, en tanto se trata de un proceso abierto, significa que no se puede hablar de estrategias uniformes y estandarizadas. Será la situación de cada escuela la que guíe la actividad planificadora futura y determine los pasos más convenientes a seguir. En ese sentido, los directivos -con una mirada institucional global- conducirán la gestión planificadora a partir de las opciones que el contexto demande:

- en algunos casos, será mejor comenzar por una reunión ampliada;
- en otros, podrá ser más útil empezar por la invitación a un grupo impulsor que luego incorpore en diversos grupos de trabajo al resto de los actores escolares;
- o bien, convocar directamente a equipos de trabajo que lleven adelante proyectos específicos, siempre bajo la conducción de los directivos (quienes participarán de los encuentros de los equipos, y/o mantendrán posteriormente reuniones con los coordinadores de cada grupo).

Una vez reunidos, los diversos actores, pueden definir las estrategias de planificación más convenientes, acordando la asignación de responsabilidades y compromisos. A modo de ejemplo, proponemos el siguiente plan de desarrollo:

- seleccionar los objetivos del PEI a planificar en un corto-mediano plazo;
- revisar y poner en consideración las metodologías de planificación utilizadas hasta el momento: determinar sus puntos fuertes y débiles;
- delinear aspectos organizativos y acciones de la planificación estratégica;
- ejecución de las acciones acordadas;
- seguimiento: para ajustar y profundizar tendencias, y evaluar resultados **D**



Zona de servicios

Revista "Zona Dirección"

Pizzurno 935 - 1er. piso, oficina 144

(1020) Capital Federal

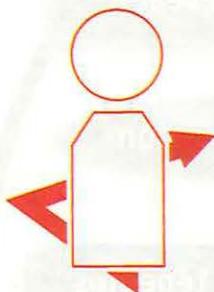
E-Mail: postmaster@zona.mcye.gov.ar

Encuentros

■ La "Revista Para la Libertad" invita a supervisores, directivos y docentes a participar de la "Primera Jornada de Intercambio de Experiencias y Capacitación" (Nivel Inicial y EGB), a realizarse en la ciudad de Buenos Aires, el próximo 16 de agosto de 8.30 a 20 horas. Los ejes temáticos de esta propuesta son: "Ser docente: sentido y contrasentido de una profesión", "Las áreas disciplinarias y la identidad social del alumno", "De qué hablamos cuando hablamos de planificación". El arancel es de 15 pesos (se hacen descuentos). Las vacantes son limitadas (se entregan certificados de asistencia). Para mayores informes, comunicarse con el telefax (01) 613-6828, Bacacay 2676, (1406) Capital Federal.

Grupos de interés

■ "ECONEDUC" es una lista de interés electrónica abierta dirigida a todas las personas que deseen obtener información sobre temáticas relacionadas con el "Foro sobre Economía de la Educación" (difusión de actividades docentes, de investigación, y de gestión; intercambio de ideas y cooperación). Una vez suscriptos, los interesados podrán enviar y recibir mensajes gratuitamente a los demás integrantes de la lista. Para inscribirse, deben mandar a la dirección Listserv@listserv.rediris.es un mensaje que diga *subscribe ECONEDUC*. Para mayores datos, remitirse electrónicamente a <http://www.rediris.es/list>.



Estrategia Genérica

DESARROLLO Y CAPACITACIÓN
DE RECURSOS HUMANOS

Congresos

■ El Centro de Estudios "Estrategia Genérica" convoca a directivos, docentes de todos los niveles, estudiantes y profesionales de la educación, al "3er. Congreso de Intercambio y Capacitación Docente: Nuevos métodos de Enseñanza-Aprendizaje". Esta actividad de formación se llevará a cabo los días 15 y 16 de agosto en el Complejo Ferial y de Convenciones de la provincia de San Luis. Para informes e inscripciones, re-

mitirse a Bulnes 1950, 1er. piso "B", (1425) Capital Federal, teléfono (01) 814-4725, o a Colegio María Auxiliadora, Av. España 415, (5700) San Luis, teléfono (0652) 23064.

Cursos

■ El Instituto Superior "SEPA" (Servicios Educativos de Perfeccionamiento Avanzado) invita a directivos, docentes y profesionales de la educación de todos los niveles, a participar del curso "Formación en mediación escolar y resolución de conflictos en las Instituciones Educativas". El régimen de cursada es de 30 horas-reloj a dividirse en jornadas que comienzan a mediados de julio (una vez por semana los días sábados). Para informes e inscripción, dirigirse a la sede de "SEPA", Eduardo Costa 1938, (1640) Martínez, provincia de Buenos Aires, teléfonos (01) 798-9573/4.



Normativas para una mayor autonomía

Convocamos a los equipos de conducción de todo el país para que nos remitan sus opiniones sobre las normativas necesarias para acrecentar la autonomía escolar. En esta etapa de transformación es imprescindible contar con marcos legales que reflejen las necesidades cotidianas de las escuelas. Y para ello, sus sugerencias y experiencias son fundamentales. La correspondencia debe ser enviada a: Revista Zona Dirección, Pizzurno 935, primer piso, oficina 144, (1020) Capital Federal. Zona Dirección es un espacio para ustedes. ¡Esperamos su carta!