

Zona Educativa

Año 2 - Nº 17

República Argentina

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

**Biblioteca
Profesional
del
Docente**

**Becas de
EGB3**

Por qué se otorgan.
Quiénes las reciben.
Cuáles son los
montos. A partir de
qué mes comienzan
a entregarse.

REPORTAJES

**Gerard
Fourez**

**María del
Carmen
Feijoó**

Tiempo de profesionalización

Formación docente continua y capacitación para quienes están enseñando son las premisas de la Transformación Educativa para una enseñanza de calidad. Nuevos contenidos para las próximas generaciones de maestros y profesores.

BIBLIOTECA PROFESIONAL DEL DOCENTE



Para que la capacitación y la profesionalización
sean cosa de todos los días.



Programa Nacional de Apoyo a la Capacitación Docente
Secretaría de Programación y Evaluación Educativa
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
Presidencia de la Nación

La deuda con los docentes

Con los docentes tenemos una deuda impostergable. Por primera vez un amplio consenso político, académico e institucional nos permite desarrollar una reforma educativa tomando en cuenta todos los factores que la condicionan. Contenidos educativos y reorganización de ciclos y niveles, evaluación, equipamiento, infraestructura, formación de los docentes, atención a las demandas del mundo del trabajo y de la universidad, reorganización institucional de la misma escuela y el fortalecimiento de la gestión administrativa del sistema en todos sus niveles.

Tenemos la obligación de incorporar a esos amplios consensos una política federal común en materia salarial y éste es el tema que nos debe ocupar este mismo año. La situación salarial de los docentes en la Argentina varía en cada provincia, de la misma forma que la calidad de la educación que reciben nuestros niños, y eso, para un país con vocación de justicia social, debe ser remediado.

Ya no nos sirve justificarnos diciendo que los docentes nunca estuvieron bien pagos. Ya no nos puede conformar la escuela-guardería. Estamos en las puertas de otra sociedad: la sociedad basada en el conocimiento.

Cuando el señor Ford quiso vender toda su producción de autos inventó una manera de producir más barata para que todos pudieran comprarlos. Luego Keynes le facilitó la tarea generando reglas macroeconómicas para que no sólo Ford sino todas las empresas que aplicaron el *fordismo* como manera de organizar el trabajo, pudieran vender sus productos. Era la sociedad del trabajo mecánico, repetitivo y del estado de bienestar, y por varias décadas fue el signo de los tiempos para la mayoría de las naciones.

La experiencia japonesa, varias décadas después, revolucionó los niveles de productividad basándose en un tra-



bajador altamente calificado e informado, con profundo involucramiento en el proceso productivo. Abrió así camino a una economía y una sociedad, la actual, basada en el conocimiento.

En el estado de bienestar sólo había que garantizar la distribución de la riqueza material. Hoy una condición básica para la generación de esa riqueza es la distribución previa y universal del saber. La competitividad de las naciones pasa por el conocimiento y por los niveles de justicia y equidad con que éste se distribuya. Vuelve a ser el sistema educativo la red más amplia que puede resolver la sustentabilidad del crecimiento social y económico de la Argentina, y esa red se apoya en docentes bien formados, comprometidos con su trabajo y bien remunerados. Por eso

no podemos continuar transfiriéndonos mutuamente las responsabilidades entre la Nación y las provincias, entre los que acumulan cada día más riqueza y los que deben asegurar su distribución.

Todos los que somos responsables de la educación pública debemos hacer un nuevo pacto, un pacto de honestidad que deje de lado intereses particulares -sean de sector, partido o gobierno-, nos ayude a reconocer lo que hemos avanzado y lo que aún nos falta recorrer, y nos permita llegar a los acuerdos pendientes.

Seguir trabajando para hacerlo posible es mi mayor compromiso con los docentes de mi país y la educación de nuestra gente.

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

DIRECCIÓN EJECUTIVA

LIC. INÉS AGUERRONDO

REALIZACIÓN

DATA PRESS MULTIMEDIA

SUPERVISIÓN GRÁFICA

Y DISTRIBUCIÓN

UNIDAD DE PUBLICACIONES

DEL MCyE

REVISTA

"ZONA EDUCATIVA"

AÑO 2 - NÚMERO 17

SEPTIEMBRE 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

Transformación Docente

Es indiscutible que el eje central de la nueva educación pasa por los docentes. La formación adecuada de las nuevas generaciones y la actualización permanente deben adquirir el protagonismo que hasta ahora no tenían.

Página 28

La caja inteligente

La Televisión Educativa Iberoamericana es un instrumento para la educación y la cooperación, que cuenta con la videoteca más importante del mundo en temas educativos de América latina y España. Con su programación se benefician 70 millones de televidentes.

Página 36

Teléfono público

Llamando al
0-800-6-6293

se pueden consultar todas las dudas sobre la implementación de la Ley Federal de Educación. Un servicio del Ministerio de Cultura y Educación que ya recibe más de 200 consultas por semana.

Página 47



Para borrar y escribir

Una investigación sobre el cuaderno de clase: una herramienta imprescindible, pero que no siempre se utiliza adecuadamente.

Página 57



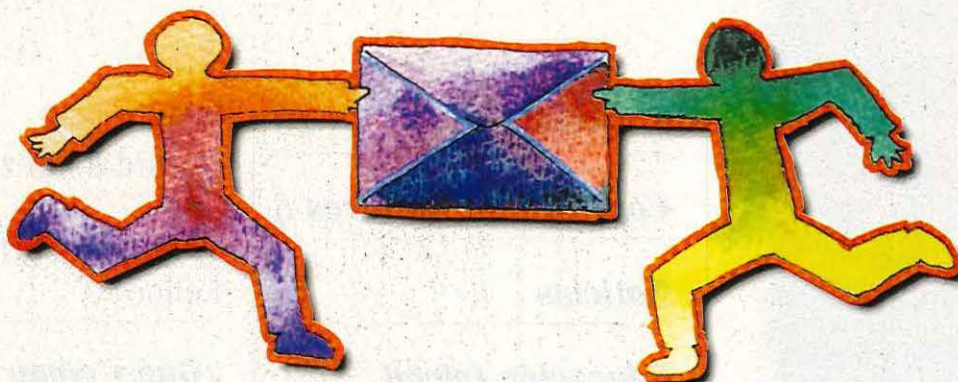
EGB 3 y equidad



"El pasaje de la primaria a la secundaria estaba inspirado en la experiencia de los chicos de las capas medias". Una conversación con María del Carmen Feijoó sobre el rol social del Tercer Ciclo de la Educación General Básica.

Página 39

Editorial	3	Reportajes	
Correo entre lectores	6	Gérard Fourez	36
Noticias	10	María del Carmen Feijoó	39
Educación Inicial		¿Qué y cómo enseñamos?	
La enseñanza de Ciencias Sociales	12	Actividades simultáneas e interacción	42
EGB		Servicios	
Una herramienta para ampliar el mundo	14	Línea directa con la transformación	47
Las primeras letras en Ciencias Naturales	16	Innovaciones educativas	
EGB 3		La escuela y la comunidad: un vínculo fuerte	48
Formas diversas, identidad propia	20	Una biblioteca para cada escuela	50
Otra mano para las familias	24	La educación en el mundo	
Capacitación docente		Los costos de los sistemas educativos	52
Conectados en la Red	26	Investigación	
Nota de tapa		Un vacío pedagógico: las tareas del cuaderno	55
¿Cómo se están capacitando los docentes?	28	Libros	58
Medios		Zona Estadística	60
Televisión Educativa Iberoamericana	35	Zona de servicios	63



Muchas escuelas del país ya han contado cómo llevan adelante la transformación en sus aulas. Algunas instituciones ya se han conectado a partir de esta sección. Por eso **Zona Educativa** invita a todos aquellos que todavía no lo han hecho a sumarse y formar entre todas las escuelas del país una gran red de solidaridad y trabajo. Para lograrlo, en sus cartas deben incluir: dirección, código postal, teléfono, fax y dirección electrónica, si la tuvieran. La correspondencia debe dirigirse 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



ESCUELA EN ACCIÓN

A los señores de **Zona Educativa**:

Haciendo uso de la libertad para la distribución del tiempo y espacio dentro de la escuela, los docentes de la Escuela Nro.

660 "Dr. Sábató Romano", del barrio de Yermal Viejo, Oberá, Misiones, hemos organizado el *día de los talleres*, donde cada docente con alumnos de distintos grados, conducen diversos talleres de folclore, cocina, teatro, computación, inglés, guitarra, pintura, jardinería, etc. Los recursos utilizados son los existentes en el estableci-

miento (...). La organización de los talleres en un solo día con distribución de tiempo en módulos permite a los alumnos participar en dos talleres optativos donde desarrollan sus aptitudes naturales y aprenden cosas de su interés. (...) Notamos mucho entusiasmo en niños y padres, inclusive, que se ofrecen a colaborar en di-

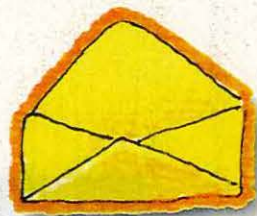
versos talleres aportando sus conocimientos (...). También quisimos compartir con ustedes una experiencia nueva para nosotros (...) que nos llenó de satisfacción por el éxito obtenido y la alegría de los alumnos por haber sido sus protagonistas. Se trata de una Jornada Institucional donde fueron convocados a participar

los representantes de todas las secciones, con el código de convivencia elaborado en sus aulas, para elaborar un código de convivencia escolar. Para la elaboración del código del aula, los docentes se encargaron de trabajar el tema estableciendo pautas, aunando criterios en

cuanto a penas y consignas para pedir perdón o reparar el daño, obteniendo excelentes resultados. En la Jornada Institucional, junto a los docentes, los alumnos participaron de una reunión amena donde expusieron sus trabajos elaborados junto a sus compañeros, emitie-

ron juicios y aceptaron opiniones ajenas, demostrando amplias capacidades de participación (...).

Susana C. de García
Escuela Nro. 660
"Dr. Sábado Romano"
Tte. Matienzo 251,
Bº Yerbal Viejo
(3360) Oberá
Provincia de Misiones



**PUESTA
 EN MARCHA**

Al staff de **Zona Educativa**:

Me es muy grato dirigirme a ustedes con la finalidad de ponerlos en conocimiento de la concreción de nuestro proyecto: la construcción de un automóvil de competición de la categoría regional, dotado de motores Ford de 6 cilindros, totalmente realizado por alumnos, maestros y profesores de la Escuela de Educación Técnica Nro. 1 de Lincoln, provincia de Buenos Aires. (...) Como situación inicial nos encontramos con la donación de una planta motriz. Comenzamos a buscarle una aplicación y como propuesta unánime del grupo de maestros de taller surgió la idea de contruir un vehículo para competición. (...) Se decidió confeccionar un automóvil de la categoría "promocional de seis cilindros". Como objetivo general se planteó la posibilidad de lograr la motivación de los alumnos, ya que se les presentó una situación nueva que (...) les permite agudizar el ingenio y trabajar como en

VICIOS DEL LENGUAJE: "ÁULICO"

En este recuadro **Zona Educativa** reproduce fragmentos -debido a la falta de espacio- de un trabajo realizado por el Prof. Augusto Sábado sobre el uso incorrecto del término áulico para calificar lo propio del aula donde se imparte la enseñanza.

La vida de las palabras

"Áulico: una acepción neológica viciosa"

El Diccionario de Autoridades, editado por la Real Academia Española y dedicado al rey Don Felipe V, en su tomo primero del año 1726, trae bajo el artículo áulico/a la siguiente definición del adjetivo: "lo mismo que cortesano o palaciego; y así se dice consejo áulico, consejero áulico. (...) Es voz puramente latina: Aulicus, a, um". En el mismo diccionario bajo el artículo aula, indicándolo como sustantivo femenino, dice que es: "la corte y palacio real de los príncipes y soberanos. Es voz griega aula, que en su propio significado corresponde a lo mismo que atrio o lugar ancho y cercado". La obra más original y de más trascendencia lexicográfica de todo el siglo XVII, en España, es el "Thesaurus de la Lengua Castellana" que don Sebastián de Covarrubias Rorozco editara en el año 1611. En este diccionario al referirse a la palabra aula, dice "propriamente significa el lugar cercado, espacioso y desahoga-

do ... y los mismos palacios se llamaron aulas". Cervantes en "El Quijote..." (tomo 1, capítulo 52) usa aula con este significado. Con otra acepción, el citado Diccionario de Autoridades dice que: "aula, comúnmente se toma por la estancia separada para cada clase que hay en los estudios y universidades (...)".

(...) Para conocer el uso actual de este adjetivo nada mejor que consultar al afamado diccionario de uso del español de María Moliner que bajo el artículo áulico/a dice: "de palacio o de la corte. Se aplica generalmente a cargos u organismos históricos: consejero (consejo) áulico". El Diccionario de la Real Academia Española, en su vigésima primera edición, que vio la luz en Madrid en el año 1992, cuando nos remite a este adjetivo áulico no hace más que reiterar lo ya dicho. (...) Los autores actuales, que se destacan por su idóneo manejo del idioma, en ningún momento usan la palabra áulico para calificar lo perteneciente al aula donde se dictan clases. Uso vicioso que cada vez es más frecuente y que hay que tratar de corregir para evitar que nuestro hermoso idioma se infecte de malos ejemplos (...).

Prof. Augusto Sábado
Jujuy 84
(5000) Córdoba
Prov. de Córdoba
Tel. (051) 332101
Fax (051) 332097



El automóvil de competición realizado por alumnos, y profesores de la Escuela de Educación Técnica N° 1 de Lincoln, provincia de Buenos Aires.

equipo, propiciando la comunicación, integración y participación. (...) Se trabajó con 31 alumnos, los maestros de taller de las secciones: soldadura, mecánica automotriz, tornería, electricidad y oficina técnica y la participación de profesores de aula que aportaron conocimientos teóricos específicos. También se consultó a constructores de autos de competición de la zona. Los materiales provinieron de donaciones, trueques, aportes de la cooperativa de la escuela y de fondos recaudados a través de cenas y bonos contribución. (...) Cada profesor realizó una evaluación individual de los trabajos efectuados en

su sección. Luego se hizo una evaluación en conjunto que permitió reajustar y aun cambiar cursos de acción (...) para reorientar el proyecto. Una vez concluido se comparó el producto final con los originales, analizando coincidencias y diferencias. En lo educativo propiamente dicho se constató si los conocimientos adquiridos mediante esta iniciativa eran fructíferos y se adaptaban a la Ley Federal de Educación.

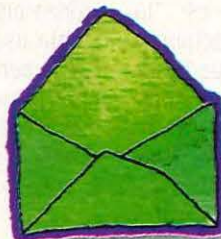
Anselmo Cejas
Escuela de Educación
Técnica Nro. 1
Mitre 256
(6070) Lincoln
Prov. de Buenos Aires
Tel. (0355) 22138



CONECTADOS

Revista **Zona Educativa**: Nos complace informarles que nuestra Escuela Nro. 105, de Santa Rosa, La Pampa, se ha conectado a la Internet. Las docentes nos estamos capacitando para poder dar a la red un uso pedagógico. Los niños están motivados. Sus páginas de Internet preferidas son las de los diarios de otros países de habla hispana. Esperamos comunicarnos con otros centros educativos del país y del exterior.

Escuela Nro. 105
Santa Rosa
Prov. de La Pampa
Tel. (0954) 35799
E-mail: escuela105
@cpsarg.com



EDUCACIÓN ESPECIAL

De nuestra mayor consideración:
 El Hogar Escuela A.P.A.-

D.I.M. (Asociación de Padres y Amigos del Insuficiente Mental) se dirige a ustedes con el fin de compartir sus proyectos y experiencias de trabajo y poder comunicarnos con otras entidades educativas que realicen actividades similares e intercambiar datos, opiniones, dudas, material bibliográfico, etc., que nos permitan crecer y desarrollarnos plenamente, al igual que ofrecer nuestra experiencia para aquellos que lo necesiten. A partir del mes de mayo de 1995 comenzamos a utilizar el teatro como recurso pedagógico con el objetivo de permitir al *joven con capacidades diferentes* una libre y auténtica expresión, no solamente desde lo artístico sino también desde su persona (sentimientos); esto en forma espontánea, sin imposiciones ni automatismos. (...) En estos momentos nos encontramos abocados a la tarea de la puesta en escena de una canción con un desarrollo argumental, coreografía y danza. Los logros obtenidos hasta ahora son muy gratificantes y vemos que los aportes desde el teatro hacia los jóvenes especiales son de gran riqueza. Por eso sentimos la necesidad de compartir e intercambiar

esta experiencia de trabajo con otras instituciones que trabajen y/o quieran trabajar.

Hebe Zabaleta y José Emilio Vera
Hogar escuela
A.P.A.D.I.M.
M. Zavalla 57 (N.)
Desamparados
(5400) San Juan
Provincia de San Juan
Tel. (064) 26-3033

Al staff de la revista **Zona Educativa**:

(...) Ante la posibilidad que nos brindaba el plan de estudios del profesorado para la enseñanza primaria con especialización (Nro. 501/82, entonces dependiente del Superintendencia Nacional de Enseñanza Primaria (SNEP)), un grupo de profesionales del Profesorado para la Enseñanza Primaria del Instituto Dr. Alexis Carrel - Nivel Superior, se planteó la pregunta: ¿qué aspectos que no estaban considerados en la formación de los docentes regulares eran una necesidad en estas instancias de transformación? (...) Surge la idea de poner en marcha un proyecto que posibilitará incorporar en el plan de estudios asignaturas en el marco de la especialización que ofrecieran conocimientos y

estrategias que permitan a los docentes colaborar con el profesor de enseñanza especial en el manejo adecuado del niño con estas necesidades dentro del aula regular, así como una disposición que propiciara y favoreciera la integración.

(...) Decidimos elaborar un plan de especialidad para elevarlo ante las autoridades de la SNEP. Para ello contamos en una primera instancia con la colaboración de instituciones de nuestro medio vinculadas con la integración. (...) El proyecto para la especialidad profesor para la Enseñanza Primaria con Especialidad para Colaborar con el Profesor de Enseñanza Especial en la Integración a la Escuela Común de Niños con Necesidades Especiales fue aprobado sin observaciones por la disposición ministerial Nro. 1543/93. Iniciamos así en el ciclo lectivo 1993 la formación de los futuros docentes, anexando al plan de estudios tres especializaciones: Educar en la diversidad - Necesidades neuromaduras; Necesidades sensoriales (visuales y auditivas) e intelectuales, y Necesidades afectivas y socioculturales en los

tres años de la carrera, culminando con un trabajo de investigación de la realidad regional y la residencia de la especialidad con posterioridad a la residencia pedagógica del magisterio regular. (...) Ante el requerimiento de docentes en actividad, de nuestra región, se organizaron cursos de perfeccionamiento en estas temáticas en Río Tercero y en otras localidades. Quisimos también acercarnos a toda la comu-

nidad y se dictaron cursos dirigidos a padres, amigos y familiares del niño sordo en lenguaje de señas. (...) También realizamos cursos en Braille, talleres y paneles con escuelas especiales (...).

Ma. Teresa Ferrero de Roqué
Instituto Dr. Alexis Carrel - Nivel Superior
Gral. Paz y España
C.C. 34
(5850) Río Tercero
Provincia de Córdoba
Tel./fax (0571) 21034

NOS ESCRIBEN

Zona Educativa desea agradecer a los miles de lectores que todos los meses envían sus cartas solicitando información, materiales, contando sus experiencias o simplemente ofreciendo sus opiniones sobre el proceso de transformación en marcha. Entre ellos: Dir. de Orientación y Apoyo Psicopedagógico, Dirección General de Escuelas, (San Rafael, Prov. de Mendoza), Centro de Formación Profesional Nro. 1 (Bariloche, Prov. de Río Negro), Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación (Mendoza, Prov. de Mendoza), Escuela Especial Nro. 2085 (Totoras, Prov. de Santa Fe), Centro de Educación Física (Firmat, Prov. de Santa Fe), Escuela Nro. 51 "Juan Isidro Quesada" (25 de Mayo, Prov. de Buenos Aires), Escuela Nro. 64 (Lomas de Zamora, Prov. de Buenos Aires), Asociación de Maestras de Jardín de Infantes (San Miguel de Tucumán, Prov. de Tucumán), Escuela "Pte. Avellaneda" (San Miguel de Tucumán, Prov. de Tucumán), Escuela Nro. 1316 (Rafaela, Prov. de Santa Fe).

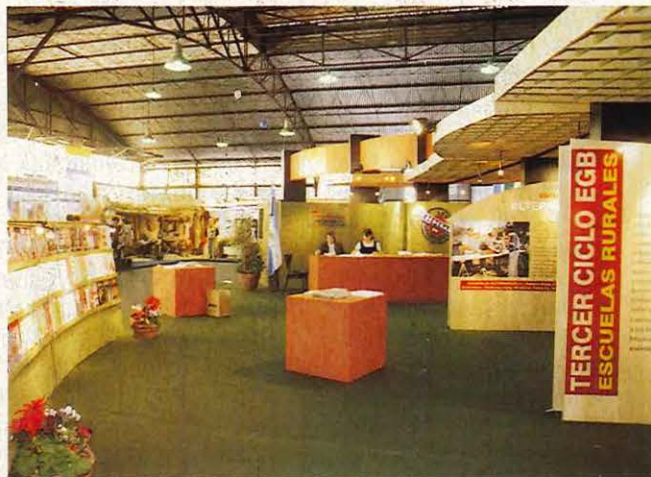
El Ministerio en la Exposición Rural

Entre el 24 de julio y el 13 de agosto se realizó la 111^{va}. Exposición Internacional de Agricultura, Ganadería e Industria en el Predio Ferial de Palermo de la ciudad de Buenos Aires. El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación estuvo presente con un stand donde brindó al público información y asesoramiento sobre la transformación educativa. Específicamente se difundió la labor desarrollada por escuelas de alternancia, rurales y agrotécnicas y se presentaron los Trayectos Técnicos Profesionales para la modalidad agrotécnica. Asistieron al stand en carácter de escuelas expositoras la Escuela Nro. 850 de Reconquista, provincia de Santa Fe y la Escuela Agrotécnica de Alto Río Senguer de la provincia de Chubut y las escuelas de alternancia Cept Nro. 5 de Miranda, Cept Nro. 9 de Carlos Tejedor y Cept Nro. 6 de Casey, todas de la provincia de Buenos Aires. Se distribuyeron materiales de distintos programas del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y de difusión de la transformación educativa, entre ellos la revista **Zona Educativa**. Además, se ofrecieron para consulta la Ley Federal de Educación, los Contenidos Básicos Comunes del Nivel Inicial, la EGB y el Polimodal, diseños curriculares

de distintas provincias etc. Se proyectaron videos y se organizaron paneles sobre el esquema del nuevo sistema educativo, los Trayectos Técnicos Profesionales y las escuelas de alternancia. El público que visitó el stand solicitó información sobre la educación Polimodal y los Trayectos Técnicos Profesionales, el acceso de las escuelas rurales al material del proyecto de ruralidad del Plan Social Educativo, la posibilidad de creación de escuelas de alternancia, entre otras consultas. También en esta oportunidad, la ministra de Cultura y Educación, Lic. Susana B. Decibe, firmó un convenio con el presidente del Consejo Directivo del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), Dr. Héctor Jorge

Larreche. Este acuerdo tiene como propósito el fin de desarrollar y fortalecer el tercer ciclo de la Educación General Básica en escuelas rurales y se enmarca dentro del proyecto del Plan Social Educativo, denominado "Fortalecimiento de la Educación Rural". El proyecto tiende a revalorizar el medio rural como ámbito natural de formación del alumno, promoviendo acciones integradas de desarrollo de su comunidad y el mejoramiento de la calidad educativa. Especialmente, asegurar la continuidad de los estudios del tercer ciclo de la EGB en las escuelas rurales, con el fin de que los alumnos no deban alejarse de su medio para cumplir con la obligatoriedad de 10 años, prevista en la Ley Federal.

Del 13 al 15 de agosto se realizó en la ciudad de La Plata el VI Encuentro Nacional de Docentes de Educación Técnica, Agrotécnica y Formación Profesional 1997, organizado por la Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET). Con el auspicio del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, la Dirección General de Cultura y Educación, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y el Consejo Provincial de Educación Tecnológica (CoPrET), el encuentro convocó a docentes de enseñanza técnica de todo el país. Se llevaron a cabo plenarios y conferencias en torno a los siguientes ejes temáticos: el nuevo rol de la educación técnica en el marco de la transformación edu-



El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación estuvo presente con su stand en la 111^{va}. Exposición Internacional de Agricultura, Ganadería e Industria

El Ministerio de Cultura y Educación puso en marcha el Programa Nacional de Becas Estudiantiles con el fin de lograr mayor equidad y calidad de la educación. Está dirigido a alumnos que se encuentran en riesgo de abandonar la escuela secundaria por razones económicas. Se implementa en establecimientos que participan del Plan So-

Revalorización de la educación técnica



El Dr. Martín Redrado, director Ejecutivo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica.



Docentes de todo el país asistieron a los talleres.

cativa, el CoNET (Consejo Nacional de Educación - Trabajo), el INET-Co-PrET y los consejos provinciales de educación tecnológica; el docente: la formación y capacitación dentro de la Red Federal de Formación Docente Continua; formación profesional-trabajo: eje vertebrador del pro-

ceso educativo y la educación técnica y la formación profesional en el Mercosur.

Estuvo presente en el acto inaugural el Dr. Martín Redrado, director del INET. En esa oportunidad se refirió a los cambios que se están llevando a cabo en la educación técnica argentina a fin de

revalorizarla y ubicarla en un lugar de privilegio. Manifestó que el objetivo principal es poder darle a los jóvenes de nuestro país las herramientas necesarias para acercarse al mundo del trabajo. Presentó la agenda de trabajo que está desarrollando el INET, formada por cuatro programas de

acción: el establecimiento de nuevos estándares de formación técnico-profesional a partir de la definición de nuevos perfiles que demanda el mundo del trabajo; el Plan Nacional de Equipamiento de escuelas de todo el país para capacitar a docentes y alumnos; el programa de incentivos fiscales y el programa de capacitación docente para los nuevos perfiles.

El Plan Nacional de Equipamiento se inició con la construcción de un centro nacional de educación tecnológica en la sede del INET, próximo a inaugurarse. Este plan se piensa como una red formada por los 24 centros regionales tecnológicos -uno por provincia- y unidades de cultura tecnológica que se están instalando en 110 escuelas de todo el país.

Becas estudiantiles

cial Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. El objetivo es lograr que los jóvenes completen la educación obligatoria y posobligatoria; en consecuencia tienen prioridad los que estén cumpliendo el tramo final de la EGB3 o su equivalente. Pueden solicitar una beca los argentinos que tengan entre 13 y 19 años, concurren al tercer ciclo de la



La ministra de Educación, Lic. Susana Decibe y el viceministro, Dr. Manuel García Solá.

EGB y al Polimodal o sus equivalentes y cuyos padres sean desocupados o tengan ingresos menores a los \$ 500 mensuales. Este programa brinda una beca de \$ 600 anuales, mientras el beneficiario siga asistiendo a la escuela y pase de año. Los pagos a los responsables de los jóvenes becados se realizarán en un acto público en la escuela ante la presencia de

los beneficiarios, los adultos responsables, personal docente y al menos dos miembros de la comunidad. Este procedimiento busca garantizar la transparencia y asegurar que quienes reciban la beca sean sus efectivos destinatarios. En esta primera etapa han sido priorizadas las escuelas que están en el programa Plan Social Educativo.

La enseñanza de Ciencias Sociales

La transformación educativa impulsó un nuevo enfoque en el tratamiento de las Ciencias Sociales desde el Nivel Inicial para acompañar a los chicos en la posibilidad de pensar la realidad social que los rodea. La suma de nuevas herramientas y concepciones da lugar a una amplia y articulada manera de ampliar el horizonte curioso de los chicos.

La iniciativa de incluir formalmente las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial obedece a una razón muy concreta. El nivel inicial, como parte obligatoria del sistema educativo, se compromete a tratar a los niños como verdaderos educandos y asume que tiene un conocimiento a transmitir que permite pensar la realidad social en la escuela. Superando el conocimiento cotidiano de los chicos, su tarea es desarrollarlo, ampliarlo y organizarlo.

Se puede decir que las Ciencias Sociales trabajadas desde el comienzo de la formación educativa permiten capitalizar el grandísimo interés que tienen los chicos por el mundo que los rodea y puede ampliar esa mirada curiosa.

Desde este punto de vista, es importante superar la subordinación de la enseñanza de las Ciencias Sociales a la alfabetización. Surge, entonces como problema concreto de qué manera se pue-



de ayudar a pensar la realidad social sin que necesariamente los chicos estén alfabetizados, pero, a la vez, trabajar desde éstas puede aportar mucho en el acompañamiento de ese proceso de aprendizaje.

Las Ciencias Sociales configuran un campo de conocimientos que proviene de distintas disciplinas como la economía, la historia, la geografía, la antropología, las ciencias políticas y la comunicación. Por eso, ofrece innumerables oportunidades para organizar acti-

vidades interesantes para los niños. A través de ellas es necesario dar cuenta de los procesos de cambio en las formas de vida y conocer intereses y circunstancias, entender las características de la comunidad e iniciar relaciones de comparación con otras comunidades para permitir la comprensión del desarrollo cultural. Todo esto puede resultar de mucho interés para los pequeños que siempre están ávidos de nuevos conocimientos.

Superar viejas imágenes

Vale aclarar que las Ciencias Sociales no estaban ausentes en el jardín de infantes. Pero también es cierto que normalmente se trabajaba desde imágenes bastante estereotipadas de las sociedades indígenas y coloniales, como aquella del nene disfrazado de aguatero, le-

SOBRE CONCEPTOS Y ACTITUDES

Resulta obvio que el trabajo didáctico y formativo sería incompleto si no se conectara con una suma de contenidos conceptuales y actitudinales que dan el marco adecuado para la percepción de otros conocimientos puntuales. Los contenidos conceptuales se dividen en tres grandes ejes: identidad-complejidad-diversidad, cambio social, y multicausalidad y problemáticas.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

IDENTIDAD-COMPLEJIDAD-DIVERSIDAD	CAMBIO SOCIAL	MULTICAUSALIDAD Y PROBLEMÁTICAS
La ubicación en el espacio geográfico propio y otros cercanos.	Cambios en los objetos y materiales del ambiente.	Problemas de transporte.
Los espacios comunes y propios.	Cambios sociales para desentrañar historias personales.	Problemas de trabajo.
La arquitectura de la localidad.	El pasado cercano.	Formas de prevención.
Medios de transporte.	La historia de la comunidad.	
Grupos sociales cercanos.	Hechos sobresalientes a nivel nacional o regional.	
Tradiciones y costumbres.		
Los tipos de instituciones.		
Los diversos trabajos y sus formas de organización.		
Medios de comunicación.		

Para poder arribar a la elaboración de esos conceptos, el alumno irá descubriendo y ejercitando actitudes que lo impulsen y motiven.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- el aprecio por sí mismo
- la valoración del vínculo afectivo
- la reflexión sobre lo realizado
- la confianza en sus posibilidades y la aceptación de sus limitaciones para resolver problemas y comunicarse
- el gusto por el trabajo autónomo y en grupo
- la perseverancia y el esfuerzo para alcanzar un resultado
- la valoración del trabajo con los otros para el logro del bien común
- el respeto de las normas y acuerdos para la convivencia cotidiana
- el respeto por las ideas de los demás
- la práctica de la solidaridad y las formas de convivencia democrática
- la aceptación de las diferencias
- la indagación y la curiosidad
- el uso de diferentes lenguajes para representar la realidad
- el conocimiento de los diversos modos de organización social.

chero o vendedor de velas, en el marco de una tarea que había perdido sentido. Esta comprobable realidad hizo que resultara imperioso resignificar esa enseñanza. Es conveniente desarrollar estrategias adecuadas, planificadas y articuladas para los chicos. Quizá sería más concreto decir que entender de otro modo el trabajo de Ciencias Sociales en el Nivel Inicial supone que no se pueden ni deben trabajar únicamente las conmemoraciones o efemérides. Más bien se trata de plantear una propuesta más acabada: empezar a pensar la realidad social y, para ello, ordenarla, organizarla, construir nociones que permitan discriminar, contrastar y asociar.

Algunas de las maneras concretas que favorecen el acercamiento de estas disciplinas a los chicos son las narraciones a partir de un trabajo planificado y que aporta a la construcción de las representaciones sociales que se requieren para el desarrollo de distintos períodos, gracias a una selección criteriosa de lo que se va a enseñar.

Conocimientos esenciales a transmitir

Desde este nuevo enfoque, se apunta a que los chicos reconozcan las características específicas de su región, estableciendo relaciones entre los componentes naturales y los incorporados por la actividad humana, con lo cual, las Ciencias Sociales se articulan y relacionan ricamente con las ciencias Naturales y la Educación Tecnológica.

Se trata, además, de conocer la existencia del pasado a través de diferentes elementos familiares, orales o edilicios. En esta etapa también se da el primer paso hacia el conocimiento de los diferentes modos de organización social, para descubrir la diversidad de costumbres, tradiciones y valores.

La comprensión de estas características resultará esencial para valorar la necesidad de los diversos trabajos y su importante función social para la vida comunitaria. ♦

Una herramienta para ampliar el mundo



Hoy el conocimiento de más de una lengua es fundamental para la participación plena de los individuos en una sociedad cada vez más globalizada. Para aprovechar el panorama que ofrecen las nuevas vías de comunicación, la incesante expansión del conocimiento científico y tecnológico, y la creciente popularidad del uso de la informática en ámbitos cotidianos y hasta domésticos, la educación deberá responder con una estrategia adecuada.

Pero la importancia del estudio de otra lengua no reside únicamente en que sirve para interactuar con los demás, sino que es también un factor clave para el desarrollo del individuo: brinda los elementos para la reflexión acerca de su propia lengua y sus procesos constitutivos, mejorando su uso y permitien-

El conocimiento de una lengua extranjera, que desde siempre fue muy apreciado como complemento de una formación integral, hoy, con el avance de la informática y de las nuevas vías de comunicación, se ha hecho imprescindible.

do además ampliar la visión del mundo que lo rodea. El manejo de otro idioma propicia una estructura mental más diversa, más flexible y una mayor riqueza de conocimientos.

La mayoría de las lenguas comparten aspectos esenciales: salvando particularidades regionales, todas hacen referencia a un mismo mundo físico, psíquico y espiritual.

En la actualidad, la Educación General Básica, atenta a una oferta plurilingüe, contempla la introducción del inglés como lengua de comunicación internacional y de otras lenguas extranjeras, de acuerdo con la opción y posibilidades de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, teniendo en cuenta las recomendaciones de los principios de aprendiza-

je y adquisición más modernos.

Adquisición y aprendizaje

Las lenguas pueden clasificarse en tres tipos, cada uno de los cuales contribuye al desarrollo integral de la persona: *La lengua materna* es una necesidad biológica y social que define al hombre como especie, lo ayuda a integrarse a su comunidad, y contribuye a construir su identidad social, histórica y afectiva. Es la lengua que aprendemos de nuestra casa, la que usamos en las situaciones familiares.

La segunda lengua es la que se habla en la sociedad en la cual uno vive y sí ésta es diferente de la materna. Es la que los inmigrantes deben aprender para poder estudiar, trabajar y en general, interactuar en una sociedad "adoptiva".

Ambas se desarrollan en contextos naturales de adquisición como la familia o el grupo social más allegado, y se refinan y amplían en contextos formales de instrucción, como la escuela.

La particularidad de las *lenguas extranjeras* consiste en que carecen de una comunidad real que posibilite la in-





teracción natural, es decir que son vehículo de comunicación y conocimiento de culturas que no son la propia. Esto determina que se adquieran y se usen de manera diferente.

En otras palabras, en el caso de la enseñanza en la escuela, sólo se logra que haya aprendizaje para la comunicación a través de las lenguas extranjeras en el aula, como resultado de las actividades organizadas por el docente.

Adquirir o aprender una lengua

Adquirir una lengua no es lo mismo que **aprenderla**. Son dos vías independientes, y a la vez complementarias de incorporación de material lingüístico y comunicativo. Cuando adquirimos una lengua, no hay esfuerzo por aprender tal o cual estructura; en cambio sí lo hay por querer entender una situación de comunicación, para poder actuar en consecuencia.

El aprendizaje, por su parte, es una incorporación consciente de estructuras, tiempos verbales, estrategias de comunicación, etc. Por ejemplo, cuando el objetivo de una actividad en clase es la

práctica de una determinada estructura, podemos insertarla en una situación de comunicación, pero esta estructura

siempre estará presente en nuestra producción. De la misma forma, cuando corregimos un error, nos focalizamos en el funcionamiento de la lengua: entonces hay **aprendizaje** y no **adquisición**. Si bien estas vías no

son lo mismo, puede haber interacción entre ambas.

“La EGB contempla la introducción del inglés como lengua de comunicación internacional y de otras lenguas extranjeras.”

Fluidez en un idioma

Existen teorías que sostienen que todo material adquirido en forma subconsciente resulta en una mayor espontaneidad en la comunicación, mientras que el material incorporado a través de estudio, de un modo analítico, propor-

ciona exactitud y corrección, pero también puede deteriorar la fluidez. Si al mantener una conversación, por ejemplo, examináramos la estructura de cada oración, la comunicación se haría imposible.

Hay un delicado equilibrio entre reflexionar sobre algo y que esa reflexión no llegue a obstruir los procesos naturales de adquisición. En un primer nivel, cuando el modo de aprendizaje es natural y global, no conviene recargar los procesos reflexivos. Pero por eso es sumamente importante que en esta etapa el alumno esté expuesto a la estructura y a la dicción exacta del idioma que aprende. Es mucho más provechoso basar la enseñanza en la exposición a un buen modelo (por ejemplo a través de audio o videocasetes). A medida que el niño va creciendo, aquello que ya está constituido en su hacer puede ser sometido a un análisis para corregir sus errores, mejorar su rendimiento, incrementar su vocabulario, etc. ♦

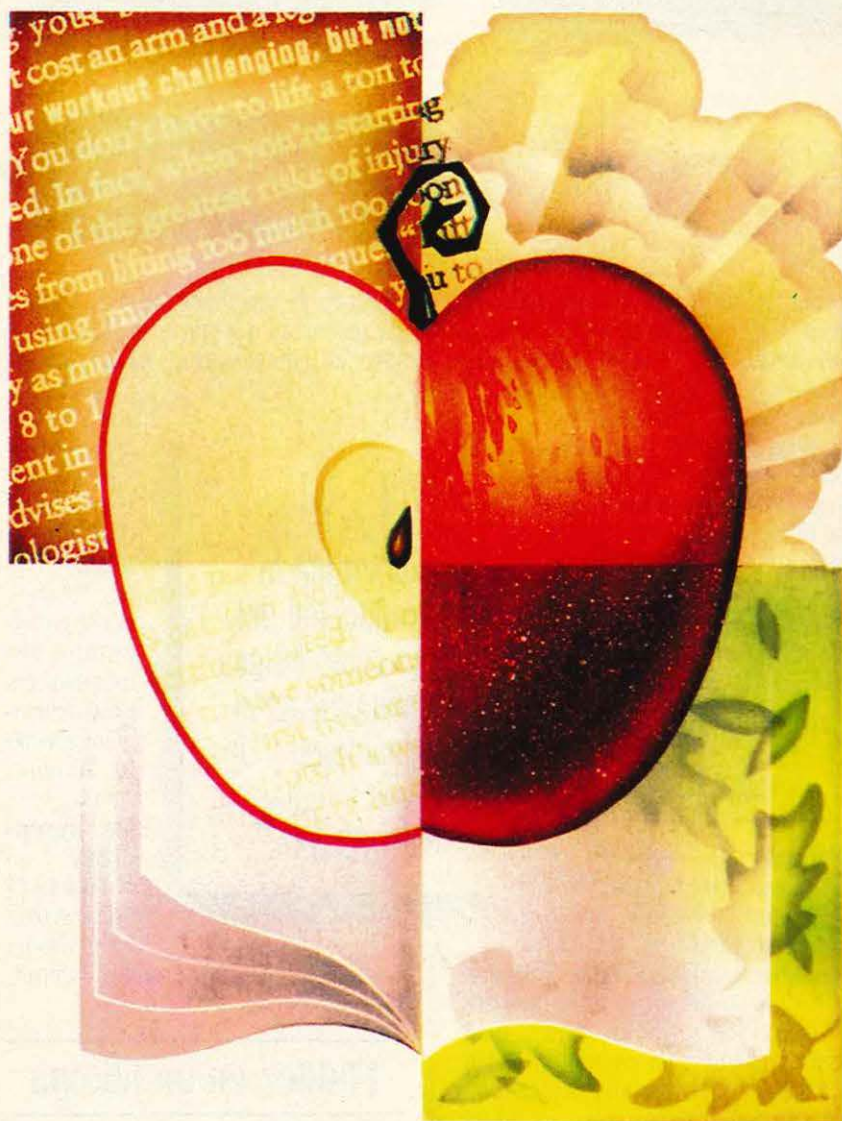


Las primeras letras en Ciencias Naturales

Mientras que en el mundo de hace cuarenta o cincuenta años se consideraba que estar alfabetizado en lengua materna y en las cuatro operaciones básicas de la matemática era suficiente, hoy en día se reconoce la necesidad de sumarle a ello una alfabetización científica.

Los contenidos de las ciencias eran pensados en la escuela del pasado como de menor peso o importancia que los de lengua y matemática, pero actualmente se han vuelto una necesidad. Todos los estudiantes que egresen de la Educación General Básica deberán tener un conocimiento suficiente acerca de los principios y métodos del mundo científico.

Una visión básica pero a la vez amplia y organizada en el campo de las ciencias, es imprescindible para el desarrollo social y cognitivo del alumno. Esto es así porque



la vida cotidiana se halla cada vez más influida por los avances tecnológicos y científicos, y demanda mayores conocimientos en la formación científica, que le permitan

al individuo dar razón de estos cambios.

Una educación sólida en ciencias cumplirá estos objetivos brindando no sólo los conceptos propios

del área sino también las primeras estrategias de trabajo.

¿Qué es la alfabetización científica?

Cuando se alfabetiza a un niño, se le enseña a leer y a escribir. Se le brinda un primer nivel de acercamiento a la lectura y a la escritura, que irá profundizando a lo largo de su educación básica. Pero lo que de ningún modo se intenta en el contexto escolar es producir un escritor profesional o un crítico literario.

Del mismo modo en el campo de las ciencias, la alfabetización consiste en presentar las "primeras letras" del área, es decir, los primeros conceptos, los primeros procedimientos y las primeras estrategias de trabajo típicas de la investigación científica. Lo que no se está pretendiendo, en este caso, es convertir al alumno de la EGB en un científico.

Este nivel de objetivos se propone una introducción a las ciencias que dé un panorama general y amplio que le permita al estudiante relacionarse con el mundo que lo rodea en una forma más integral y sentar las bases necesarias para que aquellos que deseen profundizar sus conocimientos en el área lo hagan exitosamente en el nivel posterior.

Esos conceptos iniciales se definen en el alcance y la profundidad que se da al tratamiento de los contenidos, lo que se puede ejemplificar del siguiente modo.

Una persona que completa su educación básica debe haber construido la noción de fotosíntesis, pero no es necesario que conozca los procesos de intercambio molecular y gaseoso

“Todos los estudiantes que egresen de la EGB deberán tener un conocimiento suficiente del mundo científico.”

que allí se dan, o que los pueda expresar en fórmulas químicas.

Lo más importante sería, en este caso, que el alumno desarrollara nociones que le permitan comprender en

forma general por qué las plantas llevan a cabo este proceso, cómo se relaciona este fenómeno con la

producción de su propio alimento, con la captación de la energía solar, con la producción del oxígeno, con los espacios verdes del mundo y con su necesario cuidado y preservación.

Los procedimientos científicos

Alfabetizarse científicamente no es sólo construir estas primeras ideas acerca del mundo, sino aprender, además, a investigarlo. Es hacerse de las primeras herramientas y procedimientos de trabajo para acercar-

ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA Y SALUD

La alfabetización científica es importante no sólo porque potencia una mirada más racional y crítica, sino porque tiene consecuencias muy directas en la vida cotidiana.

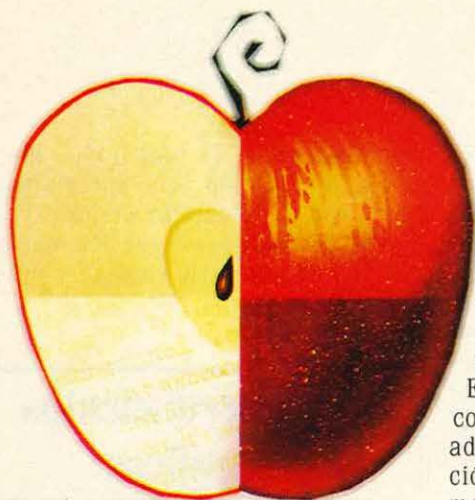
Durante toda la EGB, hay dos ejes de trabajo con respecto al cuerpo. Uno tiene que ver con la mirada de las ciencias naturales, que intenta saber más sobre su estructura y su funcionamiento, y la otra línea es la relacionada con las medidas de promoción de la salud.

El tema de la salud es multidisciplinario; no puede ser enfocado sólo desde lo orgánico porque influyen además cuestiones sociales, éticas, económicas, culturales. Desde esta óptica, la alfabetización científica intenta dar unas nociones básicas que tiendan a la promoción de la salud, entendiendo el funcionamiento del propio cuerpo y de las cosas que se pueden hacer para no enfermarse o lastimarse.

La alfabetización en temas relativos a la promoción de la salud, muchas veces no puede esperar a que el chico comprenda las cuestiones de estructura y funcionamiento de su cuerpo. La prioridad es hacer que el niño no se accidente, no se lastime, aun antes de que pueda comprender la razón por la cual debe evitar tal o cual conducta de riesgo.

Por este motivo desde el primer grado, en el primer ciclo, se proponen estas medidas de promoción de la salud, aunque todavía un tratamiento específico sobre los procesos y estructuras del funcionamiento del cuerpo y sus partes resulta prematuro.

Por ejemplo, cuando se plantea el tema de las enfermedades virales y no virales en el primer ciclo no es lógico creer que el chico puede construir allí la noción científica de lo que es un virus, sino que probablemente creará que es un bichito. No importa si piensa esto, pero tiene que saber que el comportamiento frente a determinadas enfermedades virales desde el punto de vista terapéutico es uno y frente a enfermedades que no lo son, es otro. En un caso puede alcanzar con tomarse un té y meterse en la cama y en otros casos hay que tomar un medicamento.



se con una mejor preparación al mundo natural. Es aprender a explorar, a preguntarse acerca de lo que nos rodea y a interpretar correctamente las respuestas que el mundo nos ofrece.

Del mismo modo que en cualquier otro campo del conocimiento, en éste es imposible construir estas nociones si no es trabajando con la modalidad propia de la disciplina en cuestión.

Los procedimientos que en ciencias nos permiten acceder a la adquisición de conceptos, tienen además un valor propio. La metodología que plantea este tipo de saber reúne una serie de características que la hacen útil a

la resolución de problemas de otras áreas del conocimiento, y quizá de la propia vida cotidiana.

Una de las cosas que tienen relación con los procedimientos científicos y con la idea misma de alfabetización científica es la **indagación sistemática**: tener un orden determinado al proceder, un mínimo sistema de resolución al enfrentarse con una dificultad, haber desarrollado el hábito de desconfiar de la primera respuesta,

el de insistir en la indagación por distintos caminos y el de regresar a los puntos conflictivos de una resolución frustrada, para poder llegar a buen puerto.

El proceder característico de las ciencias requiere además, una predisposición a plantearse claramente un objetivo, a preguntarse acerca de las causas del fenómeno en cuestión, a tener en cuenta qué factores pueden estar incidiendo en él, etc.

En el marco de la alfabetización científica, se está pensando, también, en esas primeras actitudes de la ciencia frente al conocimiento: la perseverancia en la búsqueda, el cuestionamiento constante, el respeto por las evidencias, la capacidad de argumentar, de discutir, de poner a prueba.

Además, es sabido que la producción de conocimientos científicos es un proceso colectivo. La comunicación posibilita el intercambio de información entre los miembros de la comunidad científica y es condi-

“La alfabetización científica consistirá en presentar las 'primeras letras' del área.”

ción de necesidad para la construcción de un conocimiento objetivo, ya que permite compartir opiniones y enfoques sobre las distintas cuestiones.

En este sentido el concepto de alfabetización científica

prevé la comunicación como un procedimiento necesario también en el contexto escolar que se irá construyendo y perfeccionando a lo largo de la EGB. Los estudiantes irán haciéndose de las aptitudes para poder comunicar sus logros y sus dudas en forma oral y escrita, aprendiendo a usar diferentes recursos, tales como informes escritos, gráficas, tablas, etc. Naturalmente, una utilización consciente y apropiada de estos medios involucra el uso de un vocabulario específico y su comprensión, a partir de lo cual se hace posible intercambiar, compartir y construir conocimientos. ♦

“Alfabetizarse científicamente no es sólo construir estas primeras ideas acerca del mundo, sino aprender, además, a investigarlo.”

OBJETIVOS

La alfabetización científica tiene como propósitos centrales favorecer en los alumnos:

- la comprensión de la estructura dinámica del mundo natural que se halla asociada al conocimiento de las ciencias físicas, químicas, de la vida y de la tierra.
- el desarrollo de las capacidades para la indagación del mundo natural y de actividades vinculadas con las mismas.
- la utilización de esos conocimientos y capacidades en la resolución de problemas cotidianos y en la toma de decisiones dentro del plano personal y social.
- la formación de actitudes y valores relacionados con el cuerpo de conocimientos producidos en el campo de las ciencias naturales y con su uso.

Los afiches que llegan a su escuela junto con el envío de Zona Educativa son para que los coloque en un lugar visible para todos.

¿Qué hay de nuevo en el sistema educativo?

Educación General Básica (EGB)

¿Qué es la EGB? Es la Educación General Básica. El nuevo sistema educativo empieza en el nivel inicial, o sea que los chicos ingresan en la escuela en la sala de 5 años. Después entran en la EGB que:

- Dura 9 años, desde los 6 hasta las 14 años.
- Está organizado en 3 ciclos de 3 años cada uno para que cada chico pueda seguir mejor su propio ritmo de aprendizaje.
- Lo más nuevo de la EGB es su último ciclo (EGB3). Abarca 7º, 8º y 9º años, o sea hasta lo que hoy es el 2º año de la secundaria. Se diferencia de los ciclos anteriores porque está pensado especialmente para los preadolescentes. Es obligatorio, les da orientación vocacional y los capacita para integrarse a la vida.

Educación Polimodal

Cuando un chico termina la EGB puede entrar en el polimodal. Como ciclo de educación media no sólo prepara a los chicos para seguir estudios superiores, sino que también capacita para desempeñarse laboralmente.

- Es un ciclo de tres años de duración, entre los 15 y los 17 años.
- Combina una *Formación General de Fundamento (FGF)* -que son los temas comunes que todos tienen que aprender- y una *Formación Orientada (FO)* que cada chico elige.
- Se puede optar entre cinco modalidades: Ciencias Naturales; Economía y Gestión de las Organizaciones; Humanidades y Ciencias Sociales; Producción de Bienes y Servicios y Comunicación, Artes y Diseño.

Trayectos Técnicos Profesionales (TTP)

Todos los chicos tendrán la opción de formarse para un trabajo. Esta formación se ofrece en los Trayectos Técnicos Profesionales, que llamamos TTP.

- Son módulos optativos.
- Se pueden cursar al mismo tiempo o después de la Educación Polimodal.
- La duración de cada TTP varía de acuerdo con el perfil profesional y la formación que éste demande.
- Otorgan un título técnico habilitante en la especialidad elegida.



Los padres, los docentes y los alumnos también deben estar informados sobre la transformación educativa. Los afiches pueden responder muchas preguntas por usted.

Gracias por ayudarnos a informar.



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Formas diversas, identidad propia

En su carácter de heredero del antiguo séptimo grado y los dos primeros años del secundario, el tercer ciclo ofrece distintas posibilidades en cuanto a su situación, dirección y cuerpo docente. ¿Depende de las autoridades de la vieja escuela primaria o de las de la secundaria?



A un cuando está claro que en el futuro sistema educativo el EGB 3 es un ciclo con identidad propia, surgen muchas dudas relativas al período de transición ¿Cómo se resuelven?

Cada provincia en su diseño curricular y en su estructura de gestión analiza cuáles son las líneas de conducción del tercer ciclo y sus posibilidades de localización, teniendo en cuenta la situación propia de la zona, sus recursos humanos, materiales y edilicios. Dependiendo de todos estos elementos se dispondrá, en este período de transición, quiénes se harán cargo del tercer ciclo y cuál será su localización.

“El coordinador tiene la misión de garantizar la identidad del ciclo, independientemente de su localización.”

Para ello, las provincias cuentan con algunos criterios, propuestos con el objeto de resguardar la identidad

propia del ciclo, que se irán realizando en cada caso en la medida de las posibilidades y con las correspondientes adaptaciones al contexto.

Existe la definición de que los docentes del tercer ciclo deben ser profesores de enseñanza media. Sin embar-

go, algunas provincias por cuestiones de disponibilidad, han decidido que en el presente período de transición los maestros de séptimo grado se hagan cargo del 1^{er} año de este 3^{er} ciclo.

Respecto del tema de la localización, lo que está sucediendo en términos generales en las grandes ciudades es que se localiza el tercer ciclo en los establecimientos de enseñanza media, siempre y cuando los edificios tengan una capacidad que lo permita o que puedan ser ampliados. De no ser así se consideran otras alternativas. En las zonas rurales esto no es así. Preferentemente se localiza en la escuela primaria. Para comprender los modelos por los que están optando las provincias es necesario tener presente la mi-

sión esencial de los actores que intervienen en la articulación entre los ciclos.

Coordinadores, supervisores y directivos

La particularidad del tercer ciclo no está dada sólo en relación con su ubicación respecto del anterior sistema educativo sino que, formando parte de la unidad pedagógica de la Educación General Básica, tiene rasgos que le son propios y característicos: culmina la educación obligatoria, da continuidad a los ciclos anteriores y articula con el Nivel Polimodal. Toma, además, a los estudiantes en una etapa evolutiva muy distinta a la de la infancia. Siendo prioritario resguardar la identidad del ciclo y a la vez la unidad de toda la EGB, se disponen mecanismos muy detallados y específicos de articulación. En este sentido, están previstas figuras que colaboran en la correcta dirección y coordinación entre los ciclos. El coordinador de ciclo es una figura que está concebida con la misión esencial de garantizar la identidad del ciclo independientemente de su localización, de esta-

blecer las coordinaciones necesarias con los dos primeros ciclos, de proveer lo necesario para articular con el Polimodal y garantizar que todo el esquema de innovación que prevé en el EGB 3 se lleve a cabo.

Por su parte, el supervisor participa de la conducción del sistema, desempeñando un rol clave en la coordinación y articulación entre los niveles centrales de gestión educativa y las instituciones escolares. Es personal de gestión de la provincia y trabaja con una zona de supervisión en la cual coordina los proyectos institucionales y orienta la toma de decisiones. La parte esencial de su función es acompañar a los directivos y docentes en la implementación efectiva de la transformación educativa en las escuelas.

Es una pieza clave en la transformación, porque es un nexo, un vínculo entre los niveles ministeriales y las escuelas.

Los roles de dirección, asimismo, se hallan renovados. Están conformados como roles de gestión colectiva que requieren trabajo en equipo. El directivo articula los equipos docentes y los recursos de la escuela para

centrar la tarea institucional en lograr que el conjunto de los alumnos alcance los objetivos previstos.

Situación actual de algunas provincias

Respecto de las decisiones relativas al equipo directivo y a la localización

del tercer ciclo, Buenos Aires y Córdoba son las dos provincias que han tomado decisiones masivas. Córdoba, por ejemplo, opta por un modelo donde el tercer ciclo funciona dentro de la estructura de la escuela secundaria, y es concebido, podría decirse, como tal. El tercer ciclo es obligatorio y se articula con un ciclo de especialización que deberá irse aproxima-

“El tercer ciclo culmina la educación obligatoria, da continuidad a los ciclos anteriores y articula con el Nivel Polimodal.”

mando al diseño de Polimodal, es decir, los tres años posobligatorios. En este sistema el EGB 3 depende institucionalmente de los directivos de la ex escuela secundaria.

Asimismo, el caso de la provincia de Córdoba es un modelo centrado principalmente en disciplinas, y los

TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA.

Provincia	Modelo	Directivos	Situación	Docentes y asignaturas
Córdoba	El tercer ciclo funciona dentro de la estructura de la anterior secundaria.	Depende, junto con el Nivel Polimodal, de los directivos de la anterior secundaria.	Mayormente en el ámbito de la escuela secundaria. En su defecto, existe un coordinador.	Disciplinas Totalidad de profesores de secundaria.
Buenos Aires	Funciona en el ámbito de la estructura de la anterior escuela primaria.	Depende, junto con los dos primeros niveles de la EGB, de los antiguos directores de primaria.	Mayormente en el ámbito de la escuela primaria. En su defecto, existe un coordinador. Localización mixta o EGB Articulado.	Áreas. Maestros de primaria y profesores de secundaria.

docentes son en su totalidad profesores secundarios. Con respecto a la localización, se da mayoritariamente en el ámbito de las escuelas secundarias. No obstante, existen localizaciones en escuelas primarias, pero que igualmente dependen de las autoridades directivas de media. En los casos como éste, en los que el tercer ciclo se sitúa en una escuela primaria, se requiere de un coordinador de ciclo.

La provincia de Buenos Aires, que como Córdoba ha tomado masivamente un curso de acción concreta,

en proceso de capacitación como profesores de secundaria.

Cuando el tercer ciclo se ubica en el mismo edificio escolar que los otros dos, no existe un coordinador. El propio equipo directivo de la escuela se ocupa de los tres niveles de EGB.

Buenos Aires, en algunos casos, y por un problema básicamente edilicio y de transición, tuvo que hacer una localización mixta que

denomina EGB 3 Articulado, que funciona con el séptimo año en la escuela donde

se dictan los ciclos 1º y 2º, y el octavo y noveno en una secundaria articulada con ésta. El octavo y noveno año, en este caso, no dependen de las autoridades de la institución en la que están localizados, sino

“Cada provincia tiene su propia problemática, sobre todo en términos de infraestructura y localización.”



de la escuela en la que se dictan las clases de los otros dos ciclos y cuentan con un coordinador que articula con las autoridades de la escuela a la que pertenecen. Estos dos últimos años del tercer ciclo cuentan con profesores, pero no con la misma propuesta de la antigua secundaria sino con una por áreas coordinadas con la EGB.

Del mismo modo que Buenos Aires y Córdoba, el resto de las provincias están analizando sus propios modelos y evaluando las condiciones de sus respectivas regiones. Cada provincia tiene su propia problemática y diferentes niveles de complejidad, sobre todo en términos de infraestructura y localización.

Hay provincias que claramente definieron una dirección común para el 1º, 2º y 3º ciclos y hay otras que se han volcado por una dirección para los dos primeros ciclos y otra para el tercero y el Nivel Polimodal. Pero en muchas regiones aún se está estudiando cuál es el modelo que mejor puede ajustarse a su propia realidad. ♦

TRANSICIÓN FLEXIBLE

Desde que la ley 24.195 fue sancionada, los pasos necesarios para avanzar en la Transformación Educativa fueron concretándose uno a uno. Y la meta sigue siendo la misma: llegar al año 2000 con un sistema totalmente renovado.

En el pasaje entre el sistema obsoleto y el transformado hay una serie de etapas que se van cumpliendo contemplando las diversas realidades de un país heterogéneo como el nuestro. Soluciones como las que se están instrumentando en la puesta en marcha del Tercer Ciclo de la EGB dan cuenta de estas realidades y de la necesidad de disminuir los costos de la transición. Se pasa de un sistema a otro a través de diversos caminos. Pero ésta es, apenas, una etapa. A la "divergencia necesaria" debe seguirle la "convergencia imprescindible". Idéntico proceso al que pasó con los CBC, a los que hoy ya nadie cuestiona.

Localizar la EGB 3 no significa una ruptura del sistema educativo sino un paso inevitable en la búsqueda de una mejor calidad de la educación.

LOS PADRES TAMBIÉN SON PARTE DE UNA ESCUELA EN TRANSFORMACIÓN



Y por eso:

- ◆ deben estar informados sobre los cambios que se están realizando;
- ◆ tienen derecho a ser escuchados, proponer y participar;
- ◆ pueden (y deben) ayudar en muchas actividades.

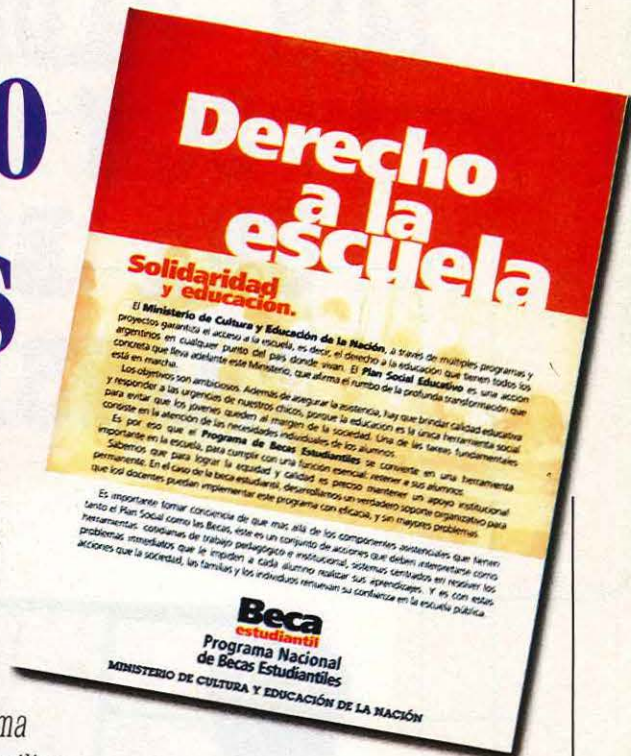
Consúltelos, escúchelos, infórmeles, hágalos participar



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Otra mano para las familias

Como parte de los planes de retención escolar en una etapa particularmente conflictiva como es el tercer ciclo, el Plan Social Educativo está instrumentando un programa de becas para los estudiantes y sus familias.



El tercer nivel de EGB, la última parte de educación obligatoria, suele ser una etapa especialmente problemática en la que aumentan los riesgos de deserción escolar. En estos tres años -que incluyen lo que antes era el paso de los chicos de 7º grado a 1º año- se conjugan toda una serie de factores que hacen de ésta una franja sumamente expulsiva. Algunos de los problemas habituales, que a veces resultan un trago demasiado difícil, son pasar de una escuela a otra o dejar la *señal* para comenzar a tener varios profesores desconocidos. Otra cosa de importancia, y que suele ser preocupante, es el de las posibilidades económicas de muchas familias, que aleja a los chicos de las aulas, o les trae dificultades de rendimiento que,

“Un principio básico que pretende expresar este programa es contribuir a fortalecer la escuela pública.”

de a poco, los van apartando del ritmo del resto de sus compañeros. Partiendo del análisis de todos los factores que intervienen en el fracaso escolar y que son los que van generando la situación de abandono, el Plan Social Educativo incorpora, como parte de su estrategia de retención escolar, un programa de becas estudiantiles. Su objetivo es brindar atención y contención a las necesidades de los alumnos de escuelas del

plan, que son los más necesitados económicamente, para que completen su educación obligatoria y puedan seguir con los años de Polimodal.

Este programa se ocupa de estimular económicamente a cada grupo familiar, para los chicos que están asistiendo a determinadas escuelas en las que, además de las becas, se desarrolla un programa de retención y de captación

de los chicos que han dejado la escuela en los años anteriores para que vuelvan a una institución renovada. Pero no hay que creer que para lograr que la escuela sea disinta va a alcanzar con las becas. Éstas van a tener su verdadero sentido cuando se complementen con el equipamiento que se recibe, por ejemplo, en cuanto a libros y subsidios para el material didáctico.

Además, para lograr que los chicos con problemas continúen con sus estudios, es importantísimo lograr crear un clima de trabajo y de convivencia propicio. La capacitación y el seguimiento de determinados lineamientos institucionales pedagógicos son algunas de las herramientas para que la dirección de la escuela y su equipo docente puedan desarrollar con éxito estos proyectos.

Beneficiarios y beneficios

Los requisitos necesarios para poder acceder a estas becas son: tener en-

tre 13 y 19 años, ser argentino, estar cursando la EGB 3 o Polimodal o sus equivalentes y tener padres desocupados, o pertenecer a familias cuyos ingresos sean menores a los \$ 500. Durante el tercer ciclo, es decir 1º y 2º años de la vieja secundaria, no hay más requisitos académicos que mantener la condición de alumno regular. Durante los tres años equivalentes al 3º, 4º y 5º del anterior sistema, ya no será suficiente con tener continuidad en los estudios sino que, como parte del compromiso que la beca supone, deberá lograrse cierto rendimiento escolar mínimo. Para aspirar o mantener la asignación, los niños deberán obtener un promedio no inferior a 7.

Teniendo como objetivo colaborar para que la mayor cantidad de chicos llegue cuanto antes, a los diez años de escolarización obligatoria, el 80% de las becas se va a otorgar a alumnos de los últimos años de EGB que reúnan las anteriores condiciones. El 20% restante se van a concentrar en lo que es Polimodal, o sea el 3º, 4º y 5º de lo que era la escuela secundaria.

Las becas consistirán, a partir del año próximo, en 10 cuotas mensuales de \$ 60, que com-

pletarán \$ 600 anuales. En este año '97, como el programa ha comenzado recién en el segundo semestre, los becarios van a recibir un único pago de \$ 300, es decir los \$ 60 mensuales por los 5 meses que quedan del calendario escolar.

Una estrategia

Uno de los puntos de partida del programa fue la selección de las escuelas. Se trató de buscar aquellas que, estando o no hasta el momento en algunos de los programas del Plan Social, atendían a chicos de los sectores más pobres, que son entre los que, en general, se registran con más intensidad los problemas de abandono.

A partir de la identificación de los posibles beneficiarios, se verifica la situación personal, económica y familiar de cada uno y se analizan los datos mediante un programa informático. Esta tarea se realiza en cada una de las cabeceras de las provin-

cias, donde se vuelcan en las computadoras todo el relevamiento de las fichas para que, en función de ese programa, vayan surgiendo

los listados de aspirantes ordenados según su calificación.

Luego de esta primera etapa en la que se completa la asignación de las becas, el acento estará puesto en lograr que los aportes lleguen efectivamente a los beneficiarios y sus familias y que el dinero sea utilizado para garantizar la continuidad de los estudios de los becarios. Para asegurar la transparencia del proce-

“El objetivo fue empezar a otorgar becas este mismo año.”

so y que todos sepan que se ha cumplido con lo prometido, los pagos se realizarán en las mismas escuelas en actos públicos con la participación de los menores, de los adultos

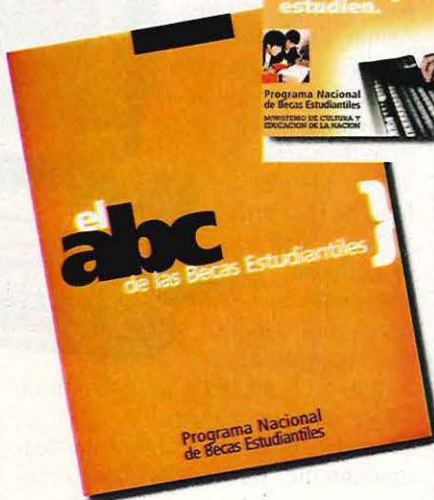
responsables y de miembros del personal docente y de la comunidad.

Empezar ya

El objetivo fue empezar a otorgar becas este mismo año. Actualmente se está realizando la experiencia en las dos ciudades más importantes de cada provincia; aquellas que, por la cantidad de habitantes, seguramente registran la mayor cantidad de desocupación y de problemas de pobreza.

Un principio básico que pretende expresar este programa es contribuir a fortalecer la escuela pública. De esta manera no sólo tendrá una mejor capacidad instalada a partir de todo el equipamiento, los libros y demás elementos que ya está teniendo para ofrecerle a los chicos, sino que además cuenta con la posibilidad de brindar un apoyo económico concreto a los que lo necesiten para lograr, efectivamente, una mayor escolarización.

El cumplimiento de este programa también es una forma de avanzar de manera decisiva en el cumplimiento del Pacto Federal Educativo, que tenía como una de sus metas una fuerte disminución de los niveles de deserción escolar. Por eso, el mensaje que este programa quiere darle a todas las familias y a la comunidad en general está sintetizado en la consigna “La escuela le da otra mano para que sus hijos estudien” ♦



Conectados en la Red

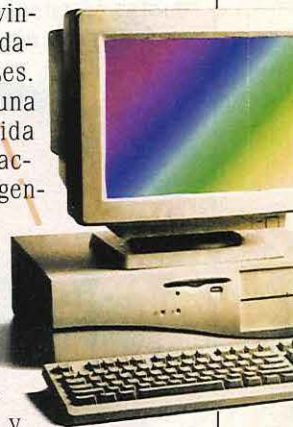
La Red Electrónica Federal de Formación Docente Continua es una herramienta poderosa para llegar a la capacitación permanente de los docentes. A través de ella, institutos de formación docente de todo el país se conectan e intercambian información.



En 1995 se puso en funcionamiento la Red Electrónica Federal de Formación Docente Continua (REFFC). A través de ella se comunican las cabeceras provinciales de la Red de Formación Docente Continua, el Ministerio de

Cultura y Educación de la Nación y los Institutos de Formación Docente. También tiene como objetivo integrar al nuevo sistema educativo las nuevas tecnologías de la comunicación. Como parte del compromiso asumido por el gobierno nacional, a través del Pacto Federal Educativo

a fines de 1994 los Institutos de Formación Docente recibieron el equipamiento necesario para conectarse entre sí y con las cabeceras. Los puntos de acceso a la Red se encuentran en todas las capitales de provincias y en las ciudades más importantes. Armar la Red es una tarea compartida donde se juntan acciones de mucha gente y de varios niveles. Además del financiamiento provisto por el gobierno nacional se necesitan acciones provinciales y también el interés y la decisión de los propios institutos. En este momento existen aproximadamente 600 instituciones co-



EL REFEPEC

Por medio de la Red Electrónica Federal de Formación Docente Continua se ha instrumentado el Registro Federal de Certificación de la Capacitación Docente (ReFePEC). Se trata de la base de información que hace posible que todos los cursos de capacitación de la Red Federal de Formación Docente Continua tengan una certificación con valor nacional. A través de la Red Electrónica se va juntando la información sobre qué cursos hizo cada docente. Con este sistema, los docentes pueden realizar su capacitación en distintas partes del país. Como la aprobación de todos los cursos se certifica en la Red Federal de Formación Docente Continua a través del ReFePEC, si por ejemplo un docente hace un curso del circuito C (para EGB 3) en Tucumán, también podrá desempeñarse en el tercer ciclo de cualquier otra provincia.

nectadas a la Red Electrónica Federal de Formación Docente Continua, pero la usan efectivamente cerca del 50%.

Qué nos ofrece la Red

La REFFDC ofrece básicamente tres servicios. Uno de los más usados es el correo electrónico, que permite que las instituciones intercambien información. Un docente puede comunicarse con otros usuarios de cualquier parte del mundo con sólo tener su dirección electrónica, que funciona como un buzón donde el remitente deposita el mensaje electrónico denominado e-mail.

A través de su institución -siempre que esté conectada a la REFFDC- los docentes pueden tener una dirección electrónica. Ése es el único requisito para enviar y recibir mensajes, ya que el costo corre por cuenta del gobierno nacional. Así se produce un nutrido intercambio entre docentes y estudiantes de los institutos de formación docente de distintas provincias e incluso con instituciones del exterior. En la actualidad el tráfico de la REFFDC es de 55 millones de caracteres por mes, el 550 por ciento más que en noviembre del año pasado.

Muchas escuelas públicas están pidiendo una dirección de correo electrónico y se les está otorgando. Lo que tienen que hacer es enviar una nota a la Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Capacitación Docente solicitándola. Otro de los servicios que ofrece la Red Electrónica son las *listas de interés*, para las que también es necesario te-



UNA HERRAMIENTA PARA INVESTIGAR

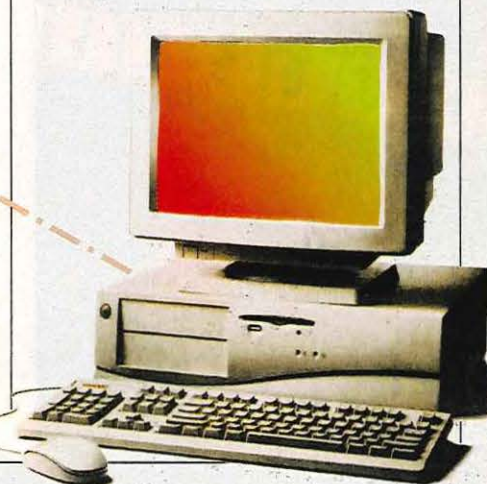
La REFFDC no sólo crea los foros de discusión que son ámbitos de formación permanente, sino también permite potenciar la capacidad de investigación de los docentes de los distintos institutos. Esto es así ya que el correo electrónico fundamentalmente nació como un instrumento de apoyo a la investigación que le permitía a los investigadores poder comunicarse con otros de cualquier lugar del mundo e intercambiar trabajos que les interesan. Uno de los objetivos de la REFFDC es servir de herramienta para esta nueva función de los Institutos de Formación Docente que es la investigación educativa.

ner una dirección electrónica. Son espacios a los que un conjunto de personas o instituciones interesados en un tema se suscriben para intercambiar información y debatir. Estos lugares se convierten en verdaderos foros de discusión que funcionan como espacios de capacitación permanente. Una de las listas más reconocidas y de mayor actividad es FODOCOAR, un ámbito de discusión sobre la formación docente argentina. Otra es CULTURIN en la que se comparten novedades sobre la cultura informática. Hay una tercera lista que se llama ESPECIAL sobre educación especial. Éstas son listas públicas a las que cualquier docente puede suscribirse desde la institución a la que pertenece o desde su casa, si posee el equipamiento necesario: una computadora con módem, una línea telefónica y acceso a Internet.

El tercer servicio que provee la REFFDC es el servidor Gopher. Allí se pueden encontrar textos de resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación, información sobre carreras docentes y otras actividades de institutos superiores de profesorado, los Contenidos Básicos Comunes, ofertas de

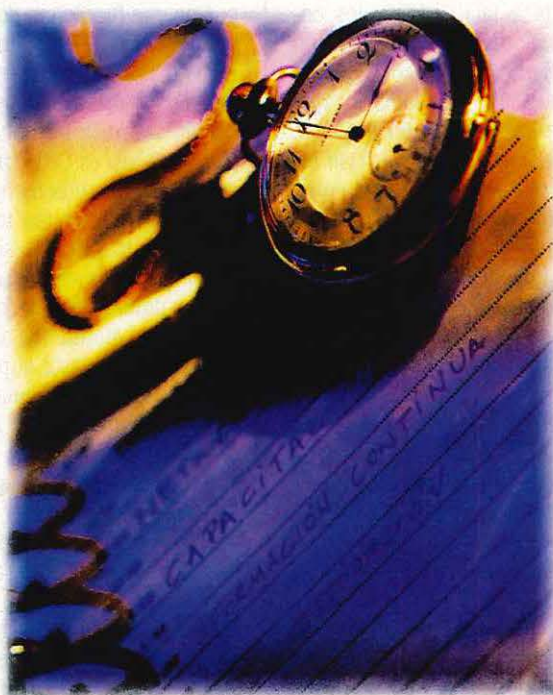
cada provincia en el área de capacitación, los contenidos de cada circuito de capacitación docente, una nómina actualizada de todas las instituciones de formación docente del país, un listado de universidades y otros institutos de formación docente en el mundo que están conectados a Internet, etc. ♦

La Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Capacitación Docente se encuentra en M.T. de Alvear 1694 4º piso, of. 403 (1060) Capital Federal. Tels. (01) 813-4208/6324.



Tiempo de

La reforma educativa, como toda transformación, exige actualizarse. No se trata de no reconocer al docente su tarea y su experiencia. Muy por el contrario, se trata de ocuparse de él dándole los elementos para que pueda responder a los desafíos que hoy le presentan los nuevos temas y los nuevos campos disciplinares de los CBC incluidos en los diseños curriculares.



profesionalización

Desde principios de 1995 se han ido instalando en el país acciones de capacitación docente en todas las provincias en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua. A pesar de la incontrastable respuesta que han despertado los cursos que ella ofrece, coexisten diferentes lecturas sobre este tema. Si bien es cierto que en algunas ocasiones la calidad y cantidad de lo ofrecido debería ser revisado, no es por ello menos real que se está viviendo un período muy activo de construcción de una potente herramienta que, en el futuro, estará entre los elementos centrales de la nueva educación.

Un sistema masivo de capacitación

Frente a todas las novedades que supone la transformación, es necesaria una capacitación de todos los docentes. Esto no ocurre sólo en este campo. La Argentina está cambiando fuertemente en muchas otras áreas, y en todas ellas se están poniendo en práctica programas de capacitación que deben llegar a muchas personas. Pero quizá no tengamos conciencia de que ninguno de ellos abarca la cantidad de gente que supone el cambio educativo. En el sistema educativo están implicados casi 10 mi-

llones de alumnos y 650.000 docentes.

Armar sistemas de capacitación para todos estos docentes es altamente complejo, mucho más porque nunca será adecuado si no está formado por muchos pequeños subsistemas que se vayan configurando hacia y desde las necesidades concretas de cada docente.

Se trata de una difícil obra de reloje-

ría que garantice un piso común y general para todos los docentes, para poder pegar el salto desde el viejo sistema al nuevo, pero que, a la vez, dé las herramientas específicas que cada uno de ellos necesita en el momento y en el lugar que lo necesita. Y, como si todo esto fuera poco, con la calidad homogénea que se requiere para ofrecer igualdad de oportunidades frente a la capacitación. Se

¿PARA QUÉ VALEN LOS CURSOS?

Años de vigencia de una carrera docente que mide la capacidad profesional por el puntaje y la antigüedad, llevan a preguntarse cómo se va a resolver el problema de la validez de los cursos de la Red.

Una primera diferencia es que los cursos de la Red no pueden certificarse si no media una evaluación personal, individual y escrita, que debe ser informada a la cabecera de la Red Provincial por la institución donde se hizo el curso. Es decir que no se trata de asistir solamente sino de comprometerse personalmente con un proceso de aprendizaje.

El Consejo Federal de Cultura y Educación, en la resolución 58/97 dice en su Art 2º: "Los docentes sólo podrán certificar esta capacitación en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua, a través de evaluaciones presenciales, personales y escritas acordadas para cada módulo. Esta certificación tendrá validez nacional, independientemente de las modalidades de capacitación (presenciales, semipresenciales o a distancia) utilizadas en las diferentes provincias o en la ciudad de Buenos Aires."

En este sentido, "otra modalidad de certificación será la libre presentación de los docentes a las pruebas de certificación de las competencias académicas... que serán organizadas para cada módulo y circuito por convocatoria especial".

Esto no obsta para que cada provincia, utilizando el marco normativo vigente en su propia circunscripción, no otorgue puntaje a estos cursos. Pero como el resto de los antecedentes que tiene un docente, este puntaje no es transferible de una provincia a la otra.

trata, ni más ni menos, de sentar las bases de un sistema de capacitación permanente de todos los docentes del país que pueda ir acompañándolos a lo largo de toda su carrera profesional.

Resistencias al cambio

Se esgrimen distintas razones como origen de este esfuerzo de capacitación que se está haciendo. Hay quienes creen que se está tratando de enfrentar las resistencias al cambio, o que con esta acción se pasa por alto toda la experiencia y el trabajo efectivo que los docentes han desarrollado. También se dice que no se reconoce su tarea, o que se los está poniendo frente a un falso dilema que sería capacitación o pérdida del trabajo.

Todas ellas son desmentidas por una realidad de docentes que desde hace mucho tiempo concurren a cursos de capacitación, y los solicitan activamente. Esto llevó a que en algunos lugares, como ciudad de Buenos Aires o provincia de Buenos Aires, se organizaran desde los años '70 espacios institucionales permanentes de capacitación docente. Lo que hoy se agrega es la decisión a nivel nacional de llevar adelante acciones comunes sobre temáticas consensuadas, y en cantidad y calidad cada vez más homologable. Es decir, hoy se puede hablar de un verdadero *sistema de capacitación* docente que, además, formará parte de la nueva carrera

“Se trata de sentar las bases de un sistema de capacitación permanente que acompañe a los docentes en toda su carrera profesional.”

profesional docente que, según la Ley Federal, debe ser *continua*.

Masividad o especificidad

Entonces, no se trata de creer o no creer en la calidad posible de la capacitación masiva

y de juzgar los programas de capacitación sólo en términos de su masividad. Si fuera así creeríamos que todo lo masivo, por ser masivo, es malo. Lejos de esto, la idea de un sistema de capacitación masivo quiere decir que llegué a todos los docentes pero, al mismo tiempo, debe ser individualizado, para que

pueda responder a las demandas concretas del nivel, de la función y -¿por qué no?- de las necesidades y

DISCIPLINAS ACADÉMICAS

Hay una vieja discusión en torno a la tarea docente. ¿Qué es más importante para lograr buenos resultados en el aprendizaje de nuestros alumnos: saber acerca de lo que se enseña o saber enseñarlo?

Es indudable que ser un buen docente implica ambas cosas. Pero el docente que hoy está en el aula, que es a quien se dirige esta capacitación, tiene probada experiencia pedagógica, pero en su formación no ha tenido oportunidad de aprender los conceptos y temas nuevos que se incluyen en los CBC de todos los niveles y, por consiguiente, en los diseños curriculares.

Por esto, en esta coyuntura, sin desprestigiar lo que tiene que ver con el saber pedagógico, es prioritaria la enseñanza de nuevos contenidos. Sin esto, no podrá cumplirse con la "inclusión progresiva de los CBC en la enseñanza", que es uno de los objetivos establecidos por los ministros provinciales en el Consejo Federal.

de los intereses personales de cada docente. El objetivo futuro es que cada escuela pueda pedir la capacitación que necesitan sus docentes.

Aun cuando todavía falta mucho para llegar a esta meta, algunos avances se están haciendo, y deberán seguir corrigiéndose muchas cosas para continuar por este camino.

Un primer avance es que, si bien la capacitación es masiva, se hace por circuitos. Esto es: se piensa en para qué lugar del futuro sistema educativo se está capacitando cada docente. Estos circuitos, algunos más avanzados que otros en su concreción, empiezan a delimitar campos de necesidad de la nueva estructura educativa y de los mismos docentes.

Problemas y soluciones

Una fecha para recordar en relación con este tema es el 11 de septiembre de 1994. Este día se firmó el Pacto Federal Educativo, por el cual el Gobierno nacional y las provincias se comprometieron a financiar conjuntamente el proceso de

reforma educativa. El Pacto Federal, que hoy es ley de la Nación, establece que los 3.000 millones de pesos a invertir entre 1995 y 1999 para la Transformación Educativa se afectarán a los edificios y las aulas necesarios para la extensión de la obligatoriedad, al equipamiento didáctico (laboratorios, bibliotecas,

computadoras) que haga posible enseñar los nuevos contenidos y a la capacitación de los 650.000 docentes del país para que puedan aplicar los nuevos diseños curriculares acordados nacionalmente.

Pero contar con el financiamiento, si bien es un comienzo, no es todo. El problema siguiente fue cómo organizar la

oferta de cursos para responder a todos los docentes de acuerdo con sus necesidades. Sobre la base de la Red Federal de Formación Docente Continua surgió la propuesta de los circuitos que empezó a ser llevada a la práctica por las cabeceras provinciales. La idea era que cada uno de los 650.000 docentes pudiera disponer de un mínimo de 200 horas de capacitación en el período cubierto por el pacto. Una simple cuenta evidencia que esto implica tanto como 130 millones de horas de clase o, en grupos de 30 docentes, 4.300.000 cursos. ¡Menuda tarea a encarar en un espacio federal que supone que el financiamiento nacional debe ser ejecutado a través de 24 administraciones provinciales pertenecientes a Estados diferentes, cada uno de ellos

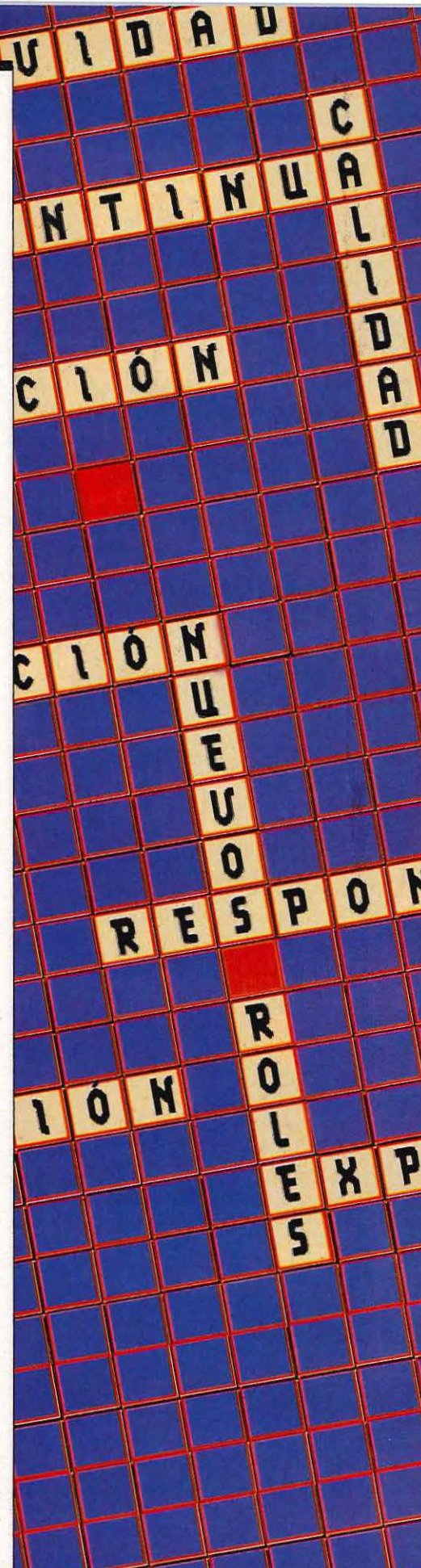
con su propia idiosincrasia y sus propias necesidades. Mucho se ha avanzado en estos dos últimos años en la definición de procedimientos modernos y ágiles para organizar la capacitación. Pero, sin duda, todavía queda un largo trecho por recorrer.

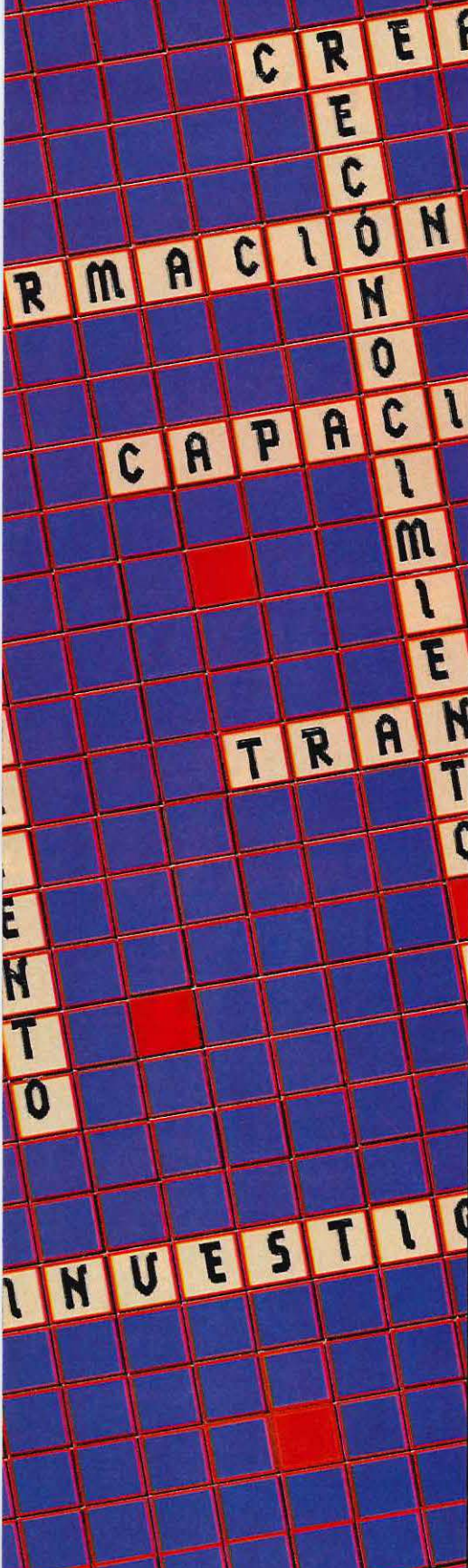
Otro problema frente a la magnitud de este tema fue cómo encontrar la cantidad de capacitadores que pudieran hacerse cargo de que un plan de estas características avanzase. Se recurrió así a los Institutos de Formación Docente, a las universidades, a entidades gremiales y a grupos de especialistas que debieron presentar sus propuestas en convocatorias abiertas para ser consideradas por una Comisión

Evaluatora que dictaminara sobre los proyectos de capacitación de acuerdo con su calidad. A pesar de este proceso, la oferta de los cursos no ha sido pareja. Así como una buena cantidad de ellos cumple adecuadamente con sus objetivos, esto no ocurre en la totalidad de los casos.

Por otro lado, otro tema que es bastante sentido por los docentes que tienen interés en capacitarse es que no siempre tienen cursos disponibles cercanos a su lugar de trabajo o su residencia. Ésta sería preocupación de todas las autoridades se está tratando de resolver ampliando las modalidades de capacitación, pasando de cursos presenciales como único o principal modelo de capacitación a otros semipresenciales o incluso alentan-

“El objetivo futuro es que cada escuela pueda pedir la capacitación que necesitan sus docentes.”





do la capacitación a distancia.

Todos somos corresponsables

No hay que perder de vista que, gracias a la Ley Federal de Educación, el docente tiene *derecho* a la capacitación permanente como parte del espacio profesional de su tarea. Esto revela que es importante situarse frente a las ofertas varias con una postura activa. ¿Qué quiere decir esto? Que no es sólo responsabilidad

“La capacitación a distancia irá creciendo, ya que puede ser una excelente solución en un país con extensiones tan grandes como el nuestro.”

del estado nacional o de las provincias ir mejorando las condiciones de la capacitación. Esta tarea se está haciendo, como hemos

visto anteriormente. Pero falta agregar a ello mecanismos más activos que canalicen las iniciativas personales de cada docente que vive un problema o que tiene una sugerencia para resolver la situación.

CAPACITACIÓN DOCENTE A DISTANCIA

Algunas provincias, como Córdoba, han iniciado el camino de la capacitación a distancia siguiendo un procedimiento que tiene como única condición la garantía de controles de calidad similares a los que se utilizan en el caso de los cursos presenciales.

El mecanismo es el siguiente. El Ministerio nacional ha habilitado un Registro de instituciones oferentes de capacitación a distancia. Este Registro no significa un aval para un curso concreto, sino que sólo habilita a la institución que ofrece sus cursos en las convocatorias provinciales, a través de las cuales se someterá, junto con otras ofertas, a un concurso de calidad.

Esto es importante porque significa que no está dentro de la Red un curso que la provincia no declare como tal, aunque la institución que lo dicte pueda esgrimir que está registrada como oferente en la cabecera nacional. Lo que se pretende es que la capacitación a distancia tenga la solidez de cualquier otra forma de capacitación y, por ende, no signifique que una institución manda módulos o tiene media hora de TV cerrada tres veces a la semana y de ahí en más se desentiende del docente.

Por esto, no se habilitan instituciones que no garanticen un servicio de tutores capacitadores para acompañar a los docentes que cursan, ni tampoco proyectos de capacitación que no cumplan con los mismos requisitos que los presenciales, entre otros, la obligación de una instancia de evaluación final, escrita, presencial e individual, ya que ésta es la única forma en que la Red certifica la capacitación realizada.

Esta modalidad irá creciendo paulatinamente, ya que puede ser una excelente solución si se piensa en actualización profesional permanente de los docentes en un país con extensiones tan grandes como el nuestro.

Iniciativas como la de un grupo de docentes de escuelas aisladas que se unen para presentarse a la cabecera provincial para que se les financie una actividad de capacitación en servicio, son un ejemplo de esta responsabilidad activa. También es posible acercar sugerencias a las autoridades provinciales, o al correo de **Zona Educativa**, sobre el nivel de los cursos, la oportunidad, la bibliografía utilizada o la relevancia de los temas que se tocan.

Esto ayudará para que se resuelvan de manera positiva los problemas, y para homogeneizar la calidad de la capacitación ofrecida. Todos somos corresponsables de esta tarea de la que, por otro lado, también todos somos sus beneficiarios ya que, finalmente, redundará sobre la calidad de todo el sistema educativo.

Los cursos no son gratis

El hecho de que los docentes no tengan que pagar, no significa que la capacitación no cueste dinero. Sólo significa que ese costo no es para el docente, pero es indudable que hay alguien que debe pagar. En los últimos tres años el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación ha destinado partidas cada vez más grandes para hacer frente a todas las demandas que le llegan de las provincias. En 1995 destinó 20 millones de pesos; en 1996, 33 millones, y en 1997 están com-

prometidos 45 millones. Y, sin embargo, todo ese dinero no alcanza aún y deberá seguir invirtiendo crecientemente en los años venideros.

Por otro lado, este dinero no es dinero de nadie, sino dinero de todos y por lo tanto debe ser bien administrado y rendir el mayor fruto que es posible. Tomar conciencia de esto refuerza la necesidad de que todos los docentes sean corresponsables de esta construcción, y aporten desde su propia experiencia su granito de arena para que las cosas mejoren y mejoren cada día más.

Herramientas para la capacitación permanente

Aunque el esfuerzo para crear este sistema de capacitación sea grande, ello no garantiza que sea sustentable a largo plazo. Hace falta incorporar, al mismo tiempo, algunos mecanismos que acerquen al

docente herramientas para la capacitación permanente. Estas herramientas están siendo diseñadas y se están llevando a la práctica. Además de muchas otras posibles debidas a la creatividad de los docentes de todo el país, es importante insertarse y aprovechar los nuevos recursos que tenemos a la mano.

Uno de ellos, bien no-

“Si bien la capacitación es masiva, se hace por circuitos; se piensa en para qué lugar del sistema educativo se está capacitando cada docente.”

vedoso, es sin duda la Red Electrónica de Formación Docente Continua que interconecta todas las cabeceras provinciales y 450 de los 1.100 institutos de formación docente del país.

Aunque todavía tímidamente, algunas actividades de actualización se están desarrollando, como la lista de interés FODOCOAR. Otra iniciativa que tiende a que todos los docentes tengan la oportunidad de capacitación y actualización permanente es la Biblioteca Profesional del Docente, que llegará a todas las escuelas del país en tres etapas (1997, 1998 y 1999). Consiste en una serie de alrededor de 100 títulos que contienen los nuevos temas de los CBC, más las nuevas propuestas didácticas para enseñarlos.

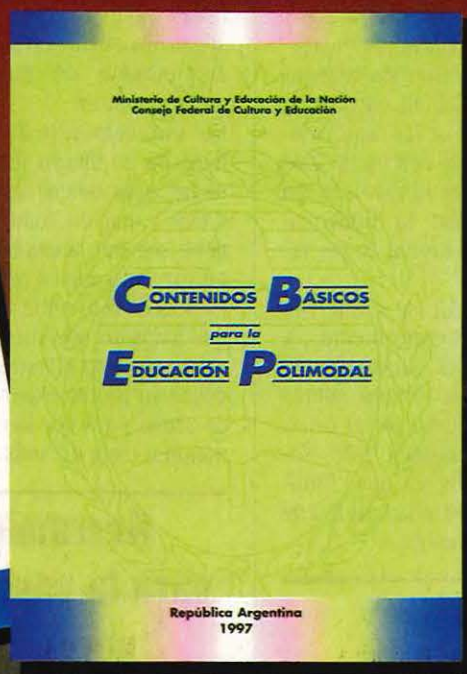
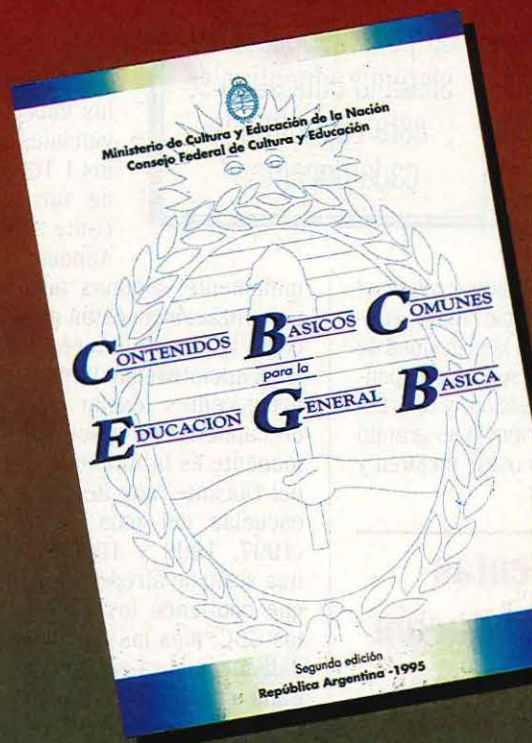
Cada escuela recibirá una cantidad de libros proporcional al número de docentes que revistan en ella. Habrá también materiales para el equipo directivo y para los supervisores.

El futuro de la capacitación

Formación Docente Continua quiere decir capacitación para siempre. O sea que de acá en más deberá existir una oferta sistemática de actualización para todos los docentes. ¿Cómo se garantiza esto? Lo garantizarán las nuevas instituciones de formación docente que, según los acuerdos que se gestaron en el Consejo Federal de Cultura y Educación, incluirán como parte de su tarea, la de capacitar en forma permanente a los docentes en servicio. ♦

“¿Qué es más importante: saber acerca de lo que se enseña o saber enseñarlo?”

**Aunque el tercer ciclo de la
EGB y el Polimodal todavía
no hayan sido implementados
en su provincia...**



Los CBC de EGB 3 y POLIMODAL

**...ya están aprobados y pueden empezar a utilizarse
en el trabajo cotidiano, aunque sea en forma gradual.**

Los CBC del tercer ciclo de EGB están incluidos en el libro de contenidos básicos comunes de la EGB. Los CBC del Polimodal fueron aprobados a comienzos de este año por el Consejo Federal de Cultura y Educación. Todas las escuelas secundarias recibieron en 1996 el documento para consulta, en forma de libro y de diskette. La versión definitiva próximamente se distribuirá en todas las escuelas del país.



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Televisión Educativa Iberoamericana

La más amplia red educativa institucional del mundo basada en la televisión y en las nuevas tecnologías.



En la Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado celebrada en España en 1992 se decidió aprovechar a los medios de comunicación como instrumento para la cooperación entre los países y para fomentar la producción de materiales educativos. Así se creó la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI) que en la actualidad tiene 280 socios en 23 países.

La Televisión Educativa Iberoamericana (TEI) emite 2 horas diarias de programación para toda América, España y Portugal. Los socios pueden aportar sus propias producciones o coproducir con la TEI en una variedad de temas divididos en tres franjas. La

primera abarca educación medioambiental, salud y culturas iberoamericanas. La segunda, formación ocupacional, material de apoyo a la enseñanza, actualidad

científica y pedagógica. La última, ofrece cursos de formación avanzada y sesiones interactivas en directo.

La ATEI es presidida desde su creación por el Dr.

“En los cursos de Forciencias hay 3.500 docentes de secundaria y se estima que esa cifra llegará a 15.000.”

Luis Barry, del Ministerio de Educación, que es uno de los 30 socios institucionales argentinos. Para conmemorar el 5º aniversario de su fundación la TEI ha organizado este año en España la exposición: **La Televisión Educativa Iberoamericana en Imágenes**, muestra itinerante que próximamente llegará a la Argentina. ♦

HABLA EL RESPONSABLE DE LA ATEI

Zona Educativa: ¿Qué interés tiene el Ministerio de Cultura y Educación para participar como socio en la ATEI?

Luis Barry: Siempre se valoró la importancia de participar en esta propuesta de cooperación. El Ministerio lo hace desde el inicio y es socio fundador. En el último año se han emitido cursos para la formación docente continua como "Educación en valores", "Del clavo al ordenador" y especialmente "Forciencias", que es una coproducción de los ministerios de Argentina, Cuba, España y Venezuela.

Z.E.: ¿Qué es Forciencias?

L.B.: Es un curso sobre didáctica de las ciencias que consta de treinta emisiones televisivas de una hora. Cuenta con soporte bibliográfico, régimen de tutorías, evaluación y certificación. En la Argentina lo están cursando 3.500 docentes y se estima que esa cifra llegará a 15.000. A partir del 2 de este mes se transmite la producción hecha por el Ministerio.

Z.E.: ¿Este sistema se ha implementado en otros países?

L.B.: Sí. En varios y con muy buenos resultados, ya que trata de cubrir una de las demandas principales que surgió de un relevamiento que la TEI hizo en su momento. Está previsto hacer otros cursos y dotar de un sistema interactivo al nivel universitario después de la carrera de grado.

"LAS DISCIPLINAS NO DEBEN SER
UN FIN EN SÍ MISMO"

Gérard Fourez

Doctor en Física y licenciado en Filosofía y Matemáticas, en la actualidad Fourez es profesor en el departamento de Ciencia, filosofía y sociedad de la Universidad de Danubio, en Bélgica. Charla con Zona Educativa sobre ética científica, interdisciplina y alfabetización científica y tecnológica.



Zona Educativa: ¿Qué es la ética científica?
Gérard Fourez: Es claro que hay problemas relacionados con cuestiones básicas de ética, especialmente con los problemas de bioética. Pero hay otros problemas de la ciencia que ejercen una importante influencia sobre la sociedad. Por ejemplo, cuando estamos enseñando física, hay maneras de hablar que tienen que ver con distintas concepciones del mundo. Así, puedo decir "vamos a probar que hay una distinción entre materiales conductores y materiales aislantes", pero también puedo decir "vamos a ver en qué situaciones es interesante hacer una distinción entre los materiales conductores y aislantes". Hay gran diferencia: en la primera manera de hablar -la típica- no hay sujeto, no hay una persona que está construyendo la ciencia. Otro ejemplo: se dice que cuando

Darwin hizo su viaje alrededor del mundo, descubrió la teoría de la evolución. Es una manera de decir, pero también se puede explicar que durante su viaje alrededor del mundo Darwin había reorganizado el conocimiento biológico de su época alrededor de la concepción de la historia.

ZE: Esos ejemplos son claros para el docente porque son asuntos históricos o ya suficientemente discutidos, pero ¿qué pasa con algunos planteos de temas de actualidad -clonación por

“Cuando se analizan problemas complejos, muchas veces se parte de un cliché, lleno de presuposiciones, pero que sirve para empezar.”

ejemplo- que surgen de los alumnos? Muchas veces el docente no tiene los elementos para dar una postura ética...

GF: Toda la gente conoce algún problema, pero no todos los problemas. El docente debe tratar de

dar más informaciones a los alumnos y de ver las posiciones que diferentes personas tienen sobre el tema, y no pensar que dar un curso de ética de la ciencia es dar respuestas ya hechas. En todo caso demostrará a los alumnos que no hay un consenso o una única respuesta.

ZE: ¿Cómo debe documentarse el docente en estos casos?

GF: Hay modelos para representar un problema interdisciplinario, que nosotros llamamos construir un *isolate de racionalidad*: tratar de elaborar una representación de la situación, una representación muy provisoria pero que sea válida para la situación. Luego de presentar el problema se lo amplía a una grilla de análisis, para finalmente consultar a los especialistas en el tema.

ZE: ¿En qué consiste esa grilla de análisis?

GF: Cuando se analizan problemas complejos, muchas veces se parte de un *cliché*, lleno de presuposiciones, pero que sirve para empezar. Después hay una lectura que profundiza un poco más: quiénes están involucrados, hacia dónde apunta el problema, y las *cajas negras*, que son las cosas que no entendimos. Con todo esto hay una posibilidad

de construir una visión un poco más elaborada. Con este material ya podemos distinguir los problemas que no dominamos, y consultar a los especialistas correspondientes.

El papel de la tecnología

ZE: ¿Se puede enseñar tecnología sin infraestructura tecnológica?

GF: Tengo un amigo que es ingeniero e inventor. Un día me dijo que tenía un sueño. En el sueño estaba prohibido para los docentes utilizar en los laboratorios algún aparato que no se pudiera comprar en la ferretería vecina. Es un poquito exagerado pero creo que hay una filosofía: hacer tecnología no viene de muchos aparatos complicados. De hecho, muy frecuentemente los aparatos complicados facilitan las cosas: alcanza con apretar el botón pero no sirven para aprender tecnología. Pero también es importante aclarar que si **sólo** se utilizan cosas que vienen de la ferretería sin un curso de

tecnología, estaría degenerándose en un *bricolage* (actividades manuales). Para que sea un curso de tecnología hay que pensar la tecnología, hay que teorizarla; no es simplemente un trabajo manual sin reflexión abstracta, es una manera de plantearse una situación concreta desde el punto de vista de las ciencias naturales, de las ciencias económicas, de las ciencias psicológicas, sociales, etc. Hay que hacer un análisis de los mecanismos útiles para negociar con la tecnología, para que finalmente la gente pueda utilizar tecnología pero no ser su esclavo.

ZE: ¿Cómo trasladar esto a las Ciencias Sociales?

GF: Es importante tener formas de construcción que tomen algunas cosas de las Ciencias Sociales, pero no con exclusividad. Para que se entienda mejor voy a dar un ejemplo: la disciplina que se llama *evaluación social de las tecnologías* es una manera de ver una tecnología desde el punto de los efectos sociales, pero no es **solamente** sociología de la tecnología,

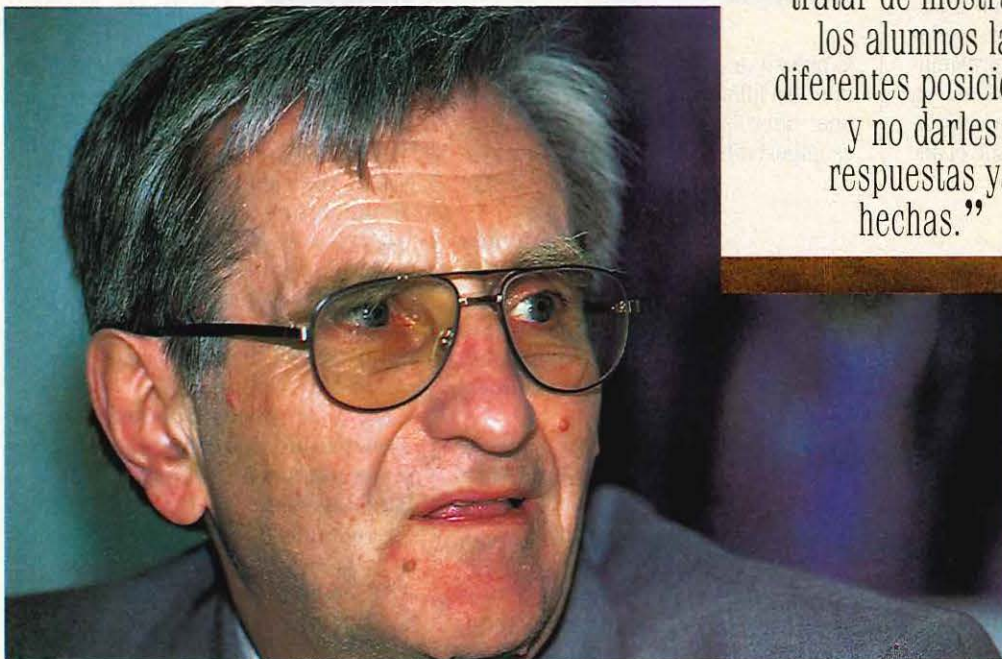
hay elementos provenientes de la sociología, pero también de la física, de la técnica pura, de la psicología. Se trata de hacer, con todo eso, un planteo global.

ZE: ¿Debe el docente desmitificar el rol del científico y en

caso afirmativo, cómo lo hace?

GF: Es muy claro que cuando el rol del científico es mitificado (creer que el científico está por encima de la sociedad y que no puede ser discutido) hay que desmitificarlo. Es muy importante que el docente muestre que los científicos son hombres y mujeres

“El docente debe tratar de mostrar a los alumnos las diferentes posiciones, y no darles respuestas ya hechas.”

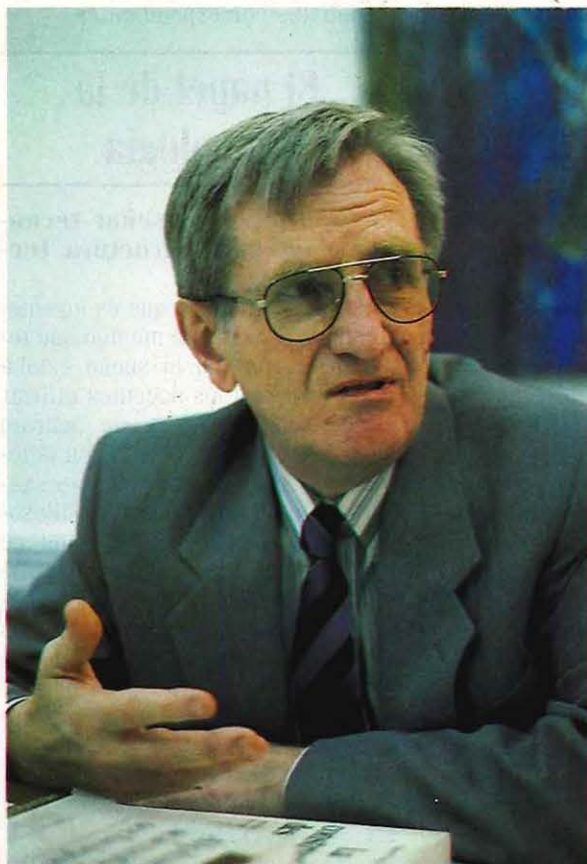


que están trabajando individual y colectivamente para construir replanteos estandarizados del mundo, que estos replanteos son muy útiles porque son adecuados en muchas situaciones pero son solamente un replanteo posible entre muchos otros. Por ejemplo, si se trata de una plancha eléctrica, es muy claro que los replanteos del físico pueden ser muy interesantes, pero no es suficiente para un usuario de la plancha. Hay otros replanteos como la seguridad o las cuestiones económicas.

De las disciplinas a la interdisciplina

ZE: Varias veces en el reportaje estubo hablando de interdisciplinariedad ¿cómo se lleva eso a la práctica cuando la escuela está concebida en disciplinas? ¿Cómo se da la interrelación entre los docentes y hacia el alumno?

GF: Los especialistas en disciplinas no van a darnos la respuesta a los problemas, pero pueden darnos muchas informaciones útiles. Las disciplinas son interesantes para dar luz a la aproximación interdisciplinaria, pero no son un fin en sí mismo. Así, en la vida cotidiana no vemos los problemas desde el ángulo de una sola disciplina. Por ejemplo, si estamos comprando un auto, no es interesante el problema de la física del auto, pero sí es importante tener una replanteación que sea técnica, física, económica, jurídica desde el punto de vista de los seguros, etc. Es muy claro que



lo que sirve a la gente en su vida es la interdisciplinariedad. Pero para tener una interdisciplinariedad interesante es importante poder establecer una conexión entre las distintas disciplinas.

ZE: Pero muchos alumnos se quejan de que ven la misma cosa en dos materias distintas, pero sin conexión entre sí...

GF: Es bueno que la conexión se haga en la escuela, pero donde se hace en realidad es en cada uno de nosotros. Hay que tener en cuenta que finalmente nosotros usamos las disci-

plinas para resolver nuestros problemas individuales o sociales. Por ejemplo, si analizamos una intoxicación con drogas, es muy claro que tenemos que ver el problema de una manera interdisciplinaria, porque hay que pensarlo desde un punto de vista médico, sociológico, psicológico, etc.

ZE: ¿Cómo encarar temas que tienen vinculación con lo científico pero también una fuerte carga ética, como puede ser el sida, la droga?

GF: Los menores pueden comprender mucho más que lo que nosotros pensamos, porque son capaces de ver los problemas de una manera global, aunque los docentes muchas veces los

arrinconan en una disciplina. Si, por ejemplo, aparece la cuestión del sida, creo que es importante ver el problema con la ayuda de muchos puntos de vista. Por ejemplo, es posible hablar desde puntos de vista teórico, psicológico, sociológico; hay posibilidad también de ver lo que dicen algunos moralistas sobre todo eso, éticos; también se puede poner sobre la mesa la manera de ver de diferentes sectores religiosos, etc.

ZE: Y no necesariamente como conclusión debe quedar uno de esos puntos de vista...

GF: Hay que educar a la gente para que aprenda a vivir en un mundo en el que hay que actuar sin tener una luz total, porque en el mundo de hoy si uno espera una luz total antes de actuar, nunca actúa. ♦

“La tecnología no es sencillamente un trabajo manual. Es una manera de plantearse una situación concreta desde el punto de vista de las ciencias.”

“ES NECESARIO PLANTEAR UN ‘NUEVO CONTRATO SOCIAL EDUCATIVO’”



María del Carmen Feijoó

Un diálogo con una reconocida socióloga que a partir de sus investigaciones propone una visión más amplia y completa de la relación entre educación y pobreza urbana.

Feijoó desarrolló su labor profesional como investigadora, estudiando cuestiones de género, historia feminista, estrategias de sobrevivencia, organización popular y pobreza urbana. En la función pública, fue subsecretaria de Educación de la provincia de Buenos Aires y Convencional Nacional Constituyente. En el campo académico, fue profesora de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Columbia (Nueva York). Actualmente es secretaria de Ciencia y Técnica en la Universidad de Quilmes, donde también es titular concursada de Política Educacional. Además es investigadora independiente del Conicet.

Zona Educativa: ¿Qué particularidades tiene la relación pobreza-educación?

María del Carmen Feijoó: El diseño de la EGB3 implica una oportunidad extraordinaria de crear un mo-

delo que permita que la educación cumpla con un compromiso de equidad fuertemente postergado y que posibilite dar cuenta de los adolescentes pobres que son sistemáticamente dejados fuera del sistema. A partir del proyecto de investigación “Educación y Pobreza en el conurbano”, y de un trabajo previo con la psicoanalista Marta Insúa, investigué cuál es el modelo del fracaso escolar de los adolescentes pobres. Las conclusiones fueron que el modelo de pasaje de la primaria a la media socialmente aceptado, reconocido y estandarizado por el sistema educativo, está inspirado en la experiencia de los chicos de las capas medias. Un chi-



co termina 7º grado, sondea a qué escuela puede entrar y lo que automáticamente tiene pautado en su ciclo de vida es ingresar en la secundaria. Sin embargo, este modelo nunca estuvo extendido al conjunto de la población. En cualquier distrito grande (500.000 habitantes) del Gran Buenos Aires, hay 90 o 100 escuelas primarias y 12 a 20 escuelas secundarias, lo que supone que un gran número de chicos no ingresará nunca directamente a la secundaria.

ZE: ¿Cuáles son las causas de este desfase?

MCF: Como todo problema social, es multicausal. En principio, en términos de accesibilidad, si hay una escuela media por cada cinco primarias, es razonable pensar que la selectividad va a operar fuertemente, lo que permite suponer una muy baja intención de que el nivel medio sea universal del nivel. Es también un problema cultural, porque los padres y los chicos pobres no están familiarizados con los trámites, a veces bastante complejos que son exigidos tanto para el acceso como la permanencia, con un régimen de pro-

moción, disciplina, convivencia y prácticas escolares totalmente desconocidas. No obstante, los pobres que entran en 1º año desarrollan un mecanismo de hiperadaptación que, a pesar de la reprobación de materias, les permite pasar a 2º año. Así, la vida escolar se divide en dos: el grupo de los hiperadaptados y el de los "piolas" que cuestionan la rigidez del sistema, pero quedan marginados por su propia práctica y porque la escuela no genera mecanismos para captarlos o reorientarlos. Por otro lado, los chicos pobres que comienzan a enfrentar el fracaso escolar en la enseñanza media, autogeneran mecanismos para mantenerse aferrados a la escuela. Uno de ellos es repetir, pero como las escuelas tienen límite para inscribir repetidores, deben buscar una nueva escuela. Los adolescentes están convencidos de que ellos tienen un lugar para estar que es la escuela. Al mismo tiempo, saben que a la escuela

“Es necesario reponer en el horizonte del deseo de los chicos pobres la idea de que estudiar es posible.”

pueden ir a dos cosas: a zafar o a aprender, y en muchos casos, las condiciones estructurales hacen que desarrollen más conductas destinadas a zafar que a aprender. Por lo tanto, la estructura del sistema educativo tiene una gran deuda social con los chicos de familias pobres, tanto con los pobres que pueden ingresar como con aquellos que ingresando no pueden recibirse. Desde la formación de la personalidad y de la ciudadanía, esta situación pone a los adolescentes ante su primer fracaso existencial.

“El desafío es que ingresen, que se queden y que promuevan logrando aprendizajes socialmente significativos.”

Incorporación, retención y promoción

ZE: ¿Cómo se podría resolver este problema?

MCF: La nueva estructura de la EGB rompe esta división entre primaria y secundaria y da continuidad al pasaje de los chicos por la escuela, incrementando los años de obligatoriedad. Sin dudas, es un desafío político, social, institucional, pedagógico, psicológico, que permite pensar en cómo pagar la deuda social que la

escuela pública tenía con los chicos de los sectores más pauperizados de la población. De modo que no es que se primariza la secundaria como se suele argumentar desde los sectores sociales que tuvieron el privilegio de enviar a sus chicos a una escuela secundaria. Lo cierto es que este nuevo diseño repara la deuda con aquellos que no tenían oportunidad de entrar en la secundaria. Por eso, la EGB será un mecanismo democratizador del acceso al sistema educativo.

ZE: ¿Cuál es el mayor desafío: incorporación o retención?

MCF: Simultáneamente es la incorporación, la retención y también la promoción. Si la EGB implicara sólo la incorporación, y no la retención y la promoción, sería un fraude a la población. Por eso es tan importante ajustar los mecanismos internos de las instituciones, para cumplir el compromiso educativo de la mejor manera posible. De modo que el desafío es que aquellos que no tenían oportunidad en la escuela media ingresen, se queden y promuevan logrando aprendizajes socialmente significativos.

ZE: ¿Es posible optimizar el rendimiento?

MCF: Las comunidades educativas tienen que discutir e incorporar la idea de que éste es un modelo superador en términos sociales y educativos, porque depende de un conjunto de medidas focalizadas en el mejoramiento de las condiciones de vida. Los chicos internalizaron lo que los empleadores solicitan; lo que no podían hacer era sortear los obstáculos para ingresar en la media, porque esa transición estaba pensada para chicos de clase media.

Esto se puede ver en una investigación que se realizó en Lomas de Zamora sobre 260 chicos de 8º grado para determinar las trayectorias educacionales y ocupacionales de los alumnos de 14 a 16

“Me animaría a decir que ésta es la primera revolución educativa después de la ley 1420.”

años. Las cifras revelan que el 48 % de los ingresantes provienen de 7º grado, por pasaje directo; el 52 % restante retoma sus estudios (porque los había abandonado, repetido o porque no había ingresado al sistema desde que terminó la primaria). Si estos datos pueden extenderse a toda la provincia de Buenos Aires, me animaría a decir que ésta es la primera revolución educativa después de la ley

1420. Con mi investigación no pude predecir que si se generaba un diseño que operara sobre las dificultades del pasaje, los chicos se iban a volcar en masa a la escuela, como pasa hoy en la provincia de Buenos Aires. En las escuelas que construyeron aulas de 8º y 9º, con esta expansión de la matrícula en el '97 tuvieron que ocupar el aula de 9º con otro 8º, situación que no habían previsto. De hecho en la provincia de Buenos Aires este año hay 80.000 chicos más dentro del sistema, a partir de la implementación de los octavos grados.

ZE: ¿Qué mecanismos se necesitan para cumplir con este desafío?

MCF: De alguna manera nos habíamos adaptado pasivamente a un modelo de sistema educativo que dejaba a los pobres afuera, según lo indicaban las proporciones de chicos que terminaron el secundario y las tasas de escolarización de los diversos partidos del GBA. Esto constituía un contrato social educativo regresivo porque garantizaba más oportunidades de éxito a los que más tenían. A partir de la reforma de la estructura, es necesario plantear un “nuevo contrato social educativo”, centrado en el reconocimiento de que nadie puede quedar afuera de estos niveles de escolaridad. Pero aún queda otro desafío por delante: reponer en el horizonte del deseo de los chicos pobres una idea que orientó el progreso social argentino: la idea de que estudiar vale la pena. ♦



Actividades simultáneas e interacción

Si se enseña teniendo en cuenta que el conocimiento es una construcción social, entonces se podrá aprovechar en el aula la potencialidad que ofrecen las actividades grupales con consignas diversas. En palabras del norteamericano David Perkins en su libro "Cultura del pensamiento": "Es importante que los chicos traten de funcionar en áreas no tan naturales para ellos".



No resulta nada novedoso el planteo de que dentro del aula, ni todos los alumnos aprenden de la misma manera ni tampoco todos los contenidos se internalizan por los mismos caminos.

En el proceso de aprendizaje, es necesario identificar semejanzas y establecer diferencias entre "lo viejo", lo que ya se sabe, y "lo nuevo". Para que esto sea posible, se requieren múltiples

acercamientos al objeto, la elaboración de hipótesis y la integración de lo recién aprendido en una red de significados.

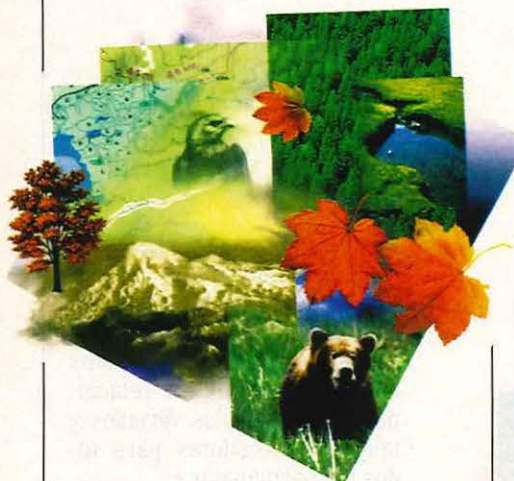
Trabajar con la diversidad implica la posibilidad de apoyar los distintos procesos de comprensión de cada uno de los chicos, o de los pequeños subgrupos, aprovechando la riqueza que ofrece el intercambio y la interacción grupal.

No se trata de "juntar" estudiantes en

una mesa y darles a todos la misma actividad. Se estaría desvirtuando la potencialidad que tiene el trabajo de grupo, donde cada integrante sostiene su punto de vista y aporta una perspectiva diferente, o donde cada grupo toma diferentes caminos frente a una tarea o una consigna. La idea es que se aborde un mismo tema pero a partir de variados materiales y consignas.

Claves para el trabajo en grupo

- ◆ Antes de proponer un trabajo grupal, el docente deberá reflexionar sobre qué ítem cree que se debería resolver en equipo y cuáles individualmente, o qué tipo de agrupación es la más conveniente para el desarrollo de la tarea en cuestión. La idea es que esto se realice con una decisión pedagógica.
- ◆ Esta forma de trabajo debe proponerse en los momentos del proceso de aprendizaje en que la interacción con otros abra posibilidades de indagar el objeto de conocimiento desde diferentes ópticas.
- ◆ Cada integrante del grupo debe tener claridad sobre cuál es su función y aporte a la tarea.
- ◆ La propuesta de trabajo grupal



El aprendizaje

El docente puede optar por dar a todos la misma consigna pero materiales distintos o, a la inversa, trabajar con consignas diferentes a partir de una misma fuente. Lo importante es que no se piense en recetas fijas.

El proceso de aprendizaje es una construcción personal. Para eso, cada individuo necesita ir armando su propia red de significados, en donde cada nueva información se integra a las anteriores, reestructurándolas. Por esta razón, para que la enseñanza sea eficaz, el alumno debe sentirse estimulado. Y es muy raro que esto suceda con una misma propuesta para todos. En este sentido, se piensa en actividades simultáneas por-

debe ser diferente de aquellas que podría resolver cada alumno individualmente.

- ◆ El trabajo grupal es una más de las múltiples interacciones necesarias para aprender, y sólo cobra sentido cuando está integrada con otras estrategias de interacción.
- ◆ La evaluación debe apuntar tanto a la producción grupal como al aprendizaje individual.

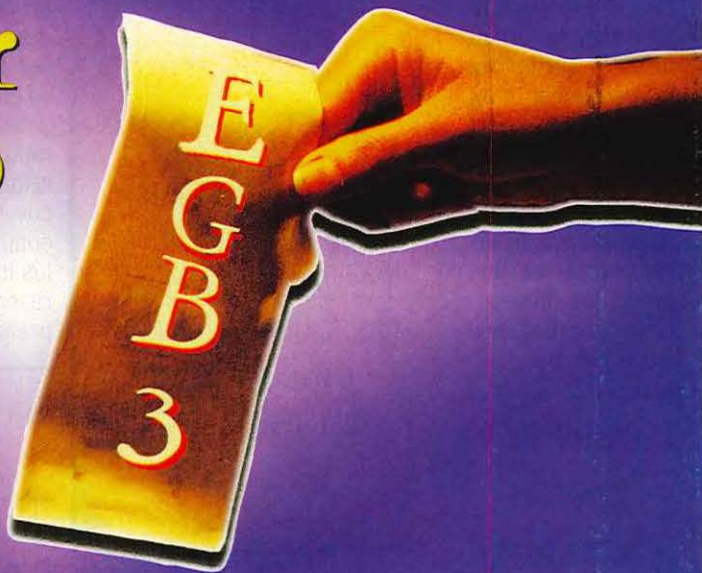
“La idea es promover la interacción entre los alumnos y desafiarlos a que se comprometan con su aprendizaje.”

que ponen en juego distintas opciones de trabajo. Éstas deben lograr un equilibrio entre el grado de desafío que necesita cada alumno y la posibilidad de realizarlas.

En el aula

Pero, ¿cómo llevar a la práctica toda esta teoría? Por un lado, es importante la relación del docente con sus alumnos, por el otro, el conocimiento que cada educador tiene de la disciplina que enseña para saber cuándo

**La escuela
puede dar
otra mano
para
que los
chicos
estudien**



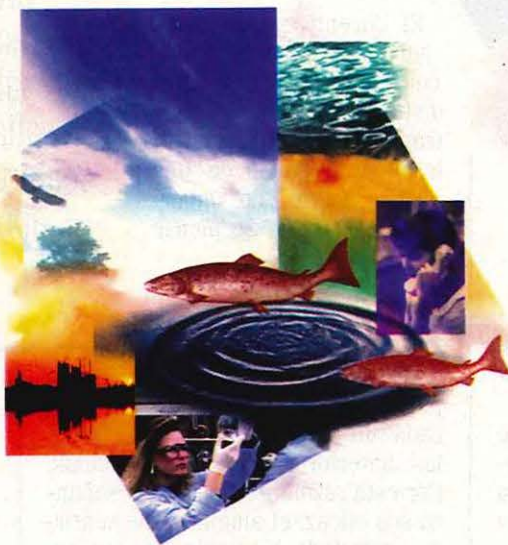
trabajar desde múltiples puntos de entrada.

Veamos un ejemplo. Si en historia, el tema es la conquista de América, éste se puede abordar desde varios lugares: los viajes, las motivaciones, las narraciones de la época, las historias de vida de los colonizadores, sus biografías, etc. Se reparte el material y un grupo puede ponerse en el papel de esos personajes, otro analizar la situación de España en ese momento o tratar este hecho desde distintas corrientes. Hay que intentar potenciar a los chicos, y ésta es una posibilidad.

En matemática se puede presentar una serie de situaciones problemáticas (distintas en cada grupo) y preguntarles cómo las resolverían. La idea es que los alumnos usen todo lo que saben hasta ese momento y que discutan e intercambien puntos de vista. Luego, cada uno deberá contar qué camino siguió para resolverlo. Habrá algunos más largos, otros más cortos; unos más ligados con la formalización, otros con la operación concreta. Ver las producciones que se hicieron, y las ventajas y desventajas de cada una de las soluciones, es una forma de interacción muy dinámica y provechosa.

Aportar nuevos elementos

El docente tiene una responsabilidad fundamental, que es la de poder integrar en su discurso cosas que no están en libros, fotocopias o enciclopedias.



días. Debe aprovechar la posibilidad que tiene de realizar ciertas asociaciones y de contribuir, desde las preguntas, a que los chicos lleguen a una reflexión que de otra forma no alcanzarían. Éste sería el primer criterio a tener en cuenta cuando se decide si un tema se da para leer o se explica en clase. Vale la pena destacar que si se opta por trabajar en

grupos, el profesor debe adoptar un papel totalmente activo en la labor, ya que será el encargado tanto de articular la relación de los chicos con los textos como de formular los interrogantes para orientar su comprensión.

A gran escala

Existen varias formas de llevar a cabo un trabajo que promueva la interacción entre los alumnos. Se puede hacer tanto dentro de un mismo curso, una disciplina en particular o afectando a toda la escuela. En este sen-

tido, se realizaron varias experiencias interesantes en distintos establecimientos y con resultados excelentes. Los ejemplos que exponemos más abajo fomentaron relaciones e intercambios variados y muy enriquecedores para todos los participantes:

- ◆ Entre alumnos de igual edad, pero no todos pertenecientes al mismo grado o división.
- ◆ Entre alumnos de diferentes edades.
- ◆ Entre alumnos con intereses, características socio-culturales y experiencias de vida diferentes.
- ◆ Entre alumnos y profesores, autoridades de la escuela y otros adultos de la comunidad.

En un colegio de Capital Federal, alumnos de tercer año trabajaron en historia el tema de las diversidades culturales. Se preguntaron sobre sus distintos orígenes, la "subcultura juvenil", el mercado cultural, las continuidades y transformaciones, etc. A partir de esto, se profundizó en enfrentamientos históricos y se los relacionó con temas de actualidad. De esta manera, se abrió un abanico de posibles abordajes y los alumnos, organizados en grupos, fueron averiguando y recogiendo material.

La gran variedad de cosas para hacer que permite una actividad de esta índole obviamente sería desperdiciada si a todos los alumnos se les diera la misma consigna. Durante la experiencia, se pueden detectar cuáles son los intereses de los estudiantes, qué aspectos les preocupan y cómo hacen que la propuesta sea significativa para ellos. Hay que jugar permanentemente con la posibilidad de direccionar y de abrir su forma de búsqueda.

En un establecimiento primario se desarrolló una actividad que involucró a toda la escuela. Esto, sin duda, requirió de una gran comunicación y

“La propuesta de trabajo debe ser diferente de aquellas que podría resolver cada alumno individualmente.”

¿QUÉ Y CÓMO ENSEÑAMOS?

espíritu de cooperación entre todo el cuerpo docente y las autoridades.

La experiencia consistió en la elección de un pintor. Cada grado, y desde las distintas disciplinas, trabajó desde distintos ángulos: con los

acontecimientos más importantes de esa época, distintas biografías, las costumbres, las situaciones económica, política y social, las corrientes pictóricas que lo antecedieron y precedieron, la corriente a la que él per-

“Trabajar con la diversidad implica la posibilidad de apoyar los distintos procesos de comprensión.”

tenecía, su obra, el uso del color, las formas, etc. Como cierre, se organizó una muestra con las producciones e investigaciones de los chicos. Por ejemplo, los chicos de sexto y séptimo grados se encargaron de realizar la publicidad de la misma.

Los de quinto hicieron de guías: les explicaron a los más chicos las cosas más importantes del pintor en cuestión. Después, los que quisieron, pintaron sus propios cuadros teniendo en cuenta el estilo del artista. Esta forma de trabajo tiene como sos-



tén la concepción de que el conocimiento es una construcción social. Es necesario comprenderlo de esta manera porque esta recreación tiene muchas voces, y la posibilidad de darles un lugar potencia la comprensión y el aprendizaje. ♦

Programa nacional de Becas Estudiantiles

Una ayuda para las familias con problemas económicos, cuyos hijos corren el riesgo de no poder terminar la escuela secundaria.

Para que su escuela participe comuníquese con el Plan Social Educativo.

Av. Santa Fe 1548, 8º piso - Tels. 813-3902 / 812-5099



**Presidencia de la Nación
Ministerio de Cultura y Educación**



Convocamos
a los Artistas Plásticos
Argentinos
en busca
de un símbolo

Llamamos a concurso

para realizar una obra que refleje nuestros objetivos y nuestras premisas:
LA HUMANIZACIÓN DE LA TECNOLOGÍA

Las disciplinas requeridas son: Escultura y Murales. Las obras que resulten ganadoras serán emplazadas en el nuevo CENTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA a inaugurarse próximamente.

Jurados: Susana Decibe • Jorge Glusberg • Corine Sacca - Abadie • Alicia de Arteaga • Ana María Battistozzi
Nelly Arrieta de Blaquier • Laura Buccelato • Aldo Galli • Ana Martínez Quijano • Osvaldo Quiroga • Martín Redrado

Se otorgarán los siguientes premios:

Escultura (1^{er} premio) \$ 35.000 - Mural (1^{er} premio) \$ 25.000 - Premio Joven (1^{er} premio) \$ 15.000

BASES Y CONDICIONES: PODRÁN RETIRARSE EN AV. INDEPENDENCIA 2625 DE 9 A 18 HS.

NUEVA FECHA DE CIERRE : 30 DE SEPTIEMBRE - INFORMES: 943-0532/2517

I • N • E • T

Instituto Nacional De Educación Tecnológica

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

PRESIDENCIA DE LA NACION

Línea directa con la transformación

En el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación funciona el Centro de Información sobre la Transformación Educativa, que asesora a docentes, alumnos y a la comunidad en general. Desde el 23 de junio funciona un servicio telefónico gratuito de consulta que es el **0-800-6-6293** o **0-800-6-MCCE**. La creación del servicio responde a una necesidad urgente de información sobre los procesos de cambio que se están llevando a cabo en todo el sistema educativo.

¿Sobre qué temas se puede consultar?

Los profesionales que atienden las consultas están preparados para recibir cualquier tipo de inquietud relacionada con la reforma educativa: detalles de la ley y su implementación, crédito educativo, implementación de los diseños curriculares, consultas sobre polimodal, Mercosur, información sobre circuitos de capacitación, entre otros temas. El centro se propone "no dejar a nadie sin una respuesta", y para ello cuenta con la colaboración de todos los sectores ministeriales que han suministrado material y documentos sintetizados. En los casos que el Centro de Información no pueda

"El Centro de Información sobre la Transformación Educativa se propone no dejar a nadie sin su respuesta."

El 0-800-6-6293 es un servicio telefónico gratuito al cual se puede llamar para consultar sobre la Ley Federal de Educación y su implementación.



resolver las consultas, se encargará de realizar las derivaciones y contactos que sean necesarios.

¿Quiénes pueden llamar?

Todo aquel que lo necesite. Actualmente se están comunicando principalmente padres, docentes y funcionarios. También llaman alumnos que realizan investigaciones sobre aspectos de la transformación educativa. Utilizan el servicio más de 200 personas semanalmente.

¿Cómo hay que hacer para comunicarse?

Simplemente hay que marcar el **0-800-6-6293** o **0-800-6-MCCE**. Los servicios de 0-800 no registran ningún tipo de imputación en la cuenta telefónica de quien los utiliza. Ocho profesionales capacitados en todas las áreas ministeriales están dedicados de 9 a

18.30 a la atención telefónica.

¿Se puede llamar desde el interior?

Sí, y el servicio también es gratuito. Para consultas del interior es probable que, en algunos casos, se derive la inquietud a las oficinas informativas de las provincias.

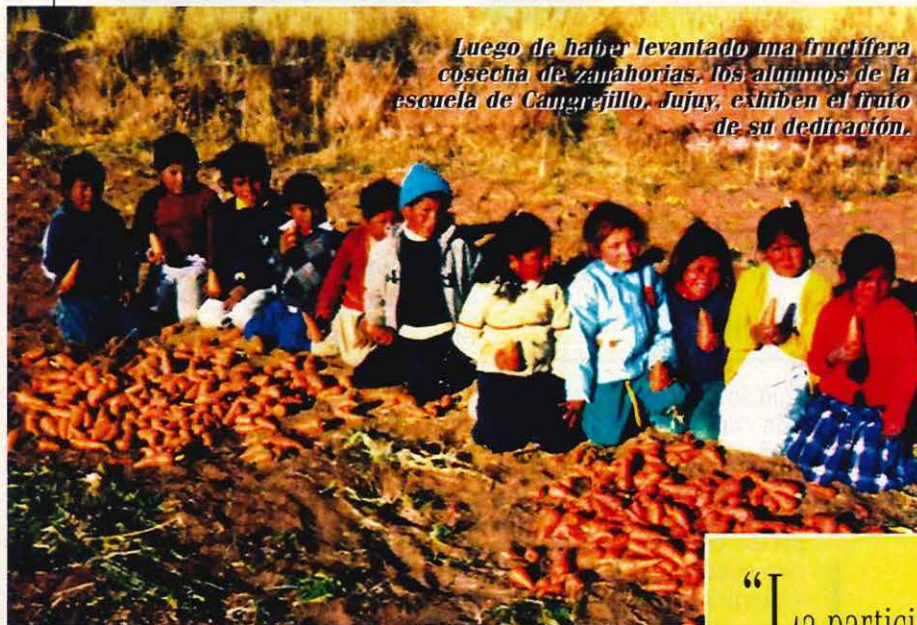
¿Existen otros medios de realizar consultas?

El 0-800 es sólo uno de los tantos servicios que se han dispuesto para atender al público. Los interesados también pueden dirigirse personalmente al Centro en la oficina 36 del Palacio Pizzurno. Quienes tengan servicio de e-mail pueden enviar sus dudas a info@fausto.mcye.gov.ar. También es posible encontrar información en la siguiente dirección de Internet: <http://www.mcye.gov.ar>. Hacia fines de este año se podrá contar con la consulta de documentación en pantalla para quienes lo soliciten. ♦

La escuela y la comunidad: un vínculo fuerte

Cinco escuelas argentinas presentaron sus respectivas experiencias de servicio comunitario y destacaron su importancia dentro del ámbito educativo. Lo hicieron en el marco de un seminario internacional realizado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a principios del mes de julio.

Luego de haber levantado una fructífera cosecha de zanahorias, los alumnos de la escuela de Cangrejillo, Jujuy, exhiben el fruto de su dedicación.



rico, con población carente. Por un lado, esta labor ayuda a que los estudiantes fortalezcan su propio aprendizaje, y por otro, a que colaboren con la comunidad a partir del abordaje de distintas temáticas: promueven y ayudan en la construcción de huertas escolares, realizan actividades recreativas y juegos, llevan a cabo programas de apoyo para los chicos con problemas, se interesan por la salud y el medio ambiente. Es importante destacar que el diseño curricular no señala un contenido concreto para este proyecto: lo decide la escuela.

A comienzos de julio, tuvo lugar el Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario". El encuentro contó con la participación de renombrados especialistas nacionales y extranjeros. Se realizaron diversos paneles, conferencias y talleres. **Zona Educativa** estuvo presente y tomó contacto con las autoridades de las cinco escuelas que presentaron las experiencias más interesantes y ricas sobre este tema. En Mendoza, existe desde 1991 el Programa de Escuela Creativa. Desde entonces, las instituciones presentan proyectos con distintos tipos

de temáticas y, los que resultan aprobados, son financiados. Es el caso de la **Escuela Técnica Nº 4029 de Las Heras**. En su modalidad de bachillerato con orientación docente toma la decisión de trabajar con los colegios primarios de la zona, todos situados en un barrio urbano-perifé-

"La participación de los chicos es muy importante. Les permite tomar contacto con la naturaleza y hacer una experiencia laboral."

Agua y verduras

A partir de 1982, la **Escuela Rural Nº 80 de Cangrejillo, provincia de Jujuy**, comenzó a realizar trabajos de huerta. Antes de poner en marcha este programa, los docentes conversaron con la gente del lugar para preguntarle qué actividades agrícolas realizaban. A partir de un diálogo directo, se llegó a la conclusión de que no sembraban hortalizas porque no estaban acostumbrados a incluirlas en

Un grupo de chicos de la escuela de Ramona, Santa Fe, frente a una de las bombas potabilizadoras de agua que se instalaron gracias a su esfuerzo.



su menú diario. La mayoría de la familias tenían potrero pero lo utilizaban sólo para el pastoreo de ganado. A medida que en la escuela se iban perfeccionando las técnicas de sembrado, se experimentaba con más variedades de hortalizas, y con muy buenos resultados. Lo cierto es que primero la comunidad se sorprendió, y luego se propuso cambiar su manera de pensar: decidió convertir sus terrenos improductivos en rentables. En la actualidad, casi todas las familias tienen sus propias huertas. Por otra parte, a partir de 1990, se introdujeron tres invernaderos para los cultivos más delicados (tomate, pimiento, apio, pepino, frutilla). La participación de los chicos en todo el proceso es muy importante: son ellos quienes planifican la siembra y se encargan de la producción. Esto les permite tomar contacto con la naturaleza y, a la vez, hacer una experiencia laboral.

En 1995 surgió una propuesta de los alumnos de segundo año de la **Escuela Media Nº 3023 "San José de Calasanz" de Ramona, provincia de Santa Fe**, para realizar una actividad interdisciplinaria que tuviera que ver con su realidad cotidiana. Eligieron el tema del agua potable, ya que la localidad carecía de este servicio. Lo primero que hicieron fue indagar a las autoridades comunales para ver cuál era la situación. Luego, realizaron una encuesta

a toda la población para ver qué pensaban de la calidad del agua. Como la gran mayoría no era consciente de la realidad en la que vivía, los chicos le informaron mediante un programa de televisión, charlas con especialistas y folletos. Los resultados se vieron en la segunda encuesta: el 88 % dijo que quería el servicio de agua potable. Este trabajo fue muy importante para la comunidad porque la autoridad local utilizó los informes de los chicos para agilizar las gestiones y para acompañar el pedido de fondos al Banco Interamericano de Desarrollo. Los alumnos también realizaron una campaña para evitar (o reducir) el consumo de agua ya que pudieron comprobar que algunas enfermedades se derivaban de su uso.

Lista de necesidades

La **Escuela Media Nº 1 "Prof. José Manuel Estrada" de Ferré, en la provincia de Buenos Aires**, se encuentra ubicada en una socie-

"La experiencia cooperativa es muy positiva porque los chicos se preparan para trabajar a través del esfuerzo propio y la ayuda mutua."

dad que tradicionalmente ha tenido muchos adelantos gracias al esfuerzo cooperativo. Por esta razón, en 1991, se trabajó en talleres con esa orientación para lograr la motivación de los alumnos. De allí surgió la cooperativa escolar, que funciona dentro del establecimiento como quiosco y librería y con muy bajos precios. Es para socios (alumnos y sus familias) y personal de la escuela.

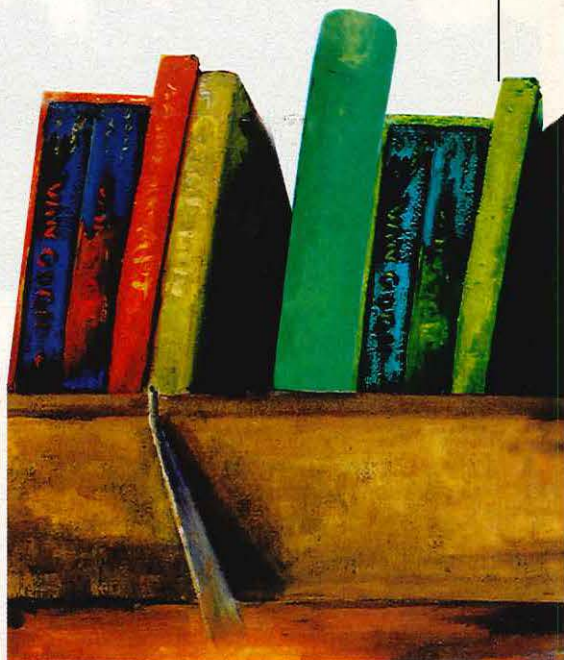
La recaudación está destinada exclusivamente para equipamiento didáctico del establecimiento, alguna obra de ayuda social y desde hace poco también para microemprendimientos, como la fabricación de mermeladas, berenjenas en escabeche, pickles, dulce de leche, etc. Los chicos presentan sus proyectos y son asesorados para su realización. Esta experiencia es muy positiva porque se preparan para trabajar a través del esfuerzo propio y la ayuda mutua.

Hace dos años que la **Escuela de Comercio "Carlos Pellegrini", de Capital Federal** decidió poner en marcha un programa de acciones solidarias. Esta actividad se comenzó a experimentar con los alumnos de primer año, que recién ingresaban en la institución. Se realizó fuera del horario escolar, con carácter obligatorio y con una dedicación de cuatro horas mensuales. Luego de que los chicos determinaron cuáles les parecían las necesidades más urgentes a atender, se diseñaron distintos proyectos de trabajo. Entonces, unos se dedicaron a ayudar y a acompañar a personas de tercera edad. Otros, a niños abandonados.

La experiencia, que aún se continúa realizando con gran éxito, es coordinada por un profesor y un equipo de voluntarios de 4º, 5º y 6º años. Estos, a su vez, llevan a cabo acciones que los más chicos no pueden realizar, como la filmación de un video con aborígenes. ♦

Una biblioteca especializada para los docentes de cada escuela

Para fortalecer la capacitación y actualización docente, se está llevando a cabo un ambicioso proyecto: la formación de una Biblioteca Profesional del Docente en cada escuela. ¿En qué consiste? En abastecer a todas las instituciones educativas del país con un amplio material bibliográfico que permita nuevas lecturas y reflexiones, tanto individuales como colectivas.



El Programa Nacional de Apoyo a la Capacitación Docente trabaja continuamente para favorecer la formación y el crecimiento de directivos y docentes. Como esto no sería posible sin un importante complemento a la tarea de los capacitadores, se está dotando a todas las escuelas del país de material para el desarrollo de una Biblioteca Profesional Docente en cada institución.

Actualización de las disciplinas

Como ya se dijo, el objetivo primordial de este programa nacional es apoyar, complementar y fortalecer la gestión de la capacitación docente. Gracias a la biblioteca, los educadores tendrán la posibilidad de acceder a una bibliografía de alta calidad y difícil de ad-

quirir debido a su alto costo. Los libros elegidos para distribuir en todo el país fueron seleccionados por especialistas del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, teniendo en cuenta los CBC (Contenidos Básicos Comunes), las bibliografías de los proyectos de capacitación presentados por

las provincias y las necesidades detectadas a partir de la comunicación con supervisores, directores y docentes. La Biblioteca Profesional del Docente se irá abasteciendo a lo largo de tres años, y ya se está trabajando en la selección de libros para la segunda etapa del plan. La idea es que los libros de

OBJETIVOS

- ◆ Promover la formación y el enriquecimiento de una Biblioteca Profesional del Docente en todas las instituciones educativas del país.
- ◆ Fortalecer y asegurar la calidad de las acciones de capacitación docente incluidas en los planes globales provinciales, en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua.
- ◆ Proveer los insumos bibliográficos necesarios para propiciar gradualmente el desarrollo de instancias de capacitación institucional autogestionada en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.)



EL PROYECTO EN NÚMEROS

Para la primera etapa del programa (mayo-diciembre de 1997), se compraron 1 millón y medio de libros y otros materiales didácticos, para lo cual se invirtieron 8 millones y medio de pesos. *La entrega se realizará directamente en las escuelas y los beneficiados serán:*

- ◆ La totalidad del Nivel Inicial: 12.000 establecimientos.
- ◆ La totalidad de la EGB 1 y 2: 25.000 establecimientos.
- ◆ EGB 3 y Polimodal de las provincias de Buenos Aires y Córdoba: 3.000 establecimientos.
- ◆ La totalidad de los directores: 40.000.
- ◆ La totalidad de los supervisores: 3.000.

esta segunda etapa lleguen antes de marzo de 1998 a las escuelas.

El material

Para los docentes, se eligieron libros de las diferentes disciplinas y su didáctica. El material para los directores se centró en la organización, la gestión institucional, la pedagogía y la psicología. Pero, ¿cómo se prepararon los libros? Se armaron diferentes paquetes teniendo en cuenta los diferentes niveles. Cada uno de ellos posee títulos específicos que no se repiten entre sí. El número de paquetes que se entregará a cada institución varía según la cantidad de educadores que posea.

Cómo organizar la biblioteca

1. Antes que nada, organizar una reunión para todos los docentes de la institución. En ella se deberán explicar los propósitos de la Biblioteca Profesional del Docente y mostrarse los materiales recibidos.
2. Acordar entre todos el mejor lugar para la ubicación de los libros y planificar un sistema para su uso.
3. Generar proyectos de capacitación institucional que funcionen

LOS EQUIPOS POR DENTRO

A medida que cada biblioteca escolar vaya creciendo en número de ejemplares y prestigio, los docentes acompañarán este proceso aumentando sus intereses y sus necesidades de consulta. En esta primera etapa del plan trienal, el material seleccionado será distribuido de la siguiente manera:

- ◆ Nivel Inicial: se armaron cuatro paquetes. Cada uno está formado por 6 libros.
- ◆ EGB 1 y 2: hay 6 paquetes, de 9 libros cada uno, más dos materiales especiales del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- ◆ EGB 3 y Polimodal: a este nivel se destinarán 8 libros.
- ◆ Directores: van a recibir 4 libros más un material del Ministerio de Cultura y Educación.
- ◆ Supervisores: se les entregarán a cada uno 6 libros y un video.

como complemento de los de la Red Federal de Formación Docente Continua.

4. Ponerse en contacto con escuelas vecinas para fomentar el intercambio de material. ◆

UNA SOLUCIÓN ESPERADA

La idea de formar una Biblioteca Profesional del Docente surge a partir de la dificultad de ejecución y la poca practicidad del método anterior, en donde cada capacitador debía comprar el material pedagógico para luego acercárselo a los docentes. Muchas veces sucedía que los libros necesitados eran difíciles de conseguir o demasiado caros. Entonces, se sacaban fotocopias. Ahora, no sólo todos los educadores del país tendrán acceso a los mejores materiales para su formación y actualización, sino que podrán consultarlos en su propia escuela cuantas veces lo deseen. Además, esta biblioteca irá creciendo y será cada vez más completa.

Los costos de los sistemas educativos

Comparando distintos países se pueden evaluar diferentes variables que determinan la calidad educativa. Pero sólo el gasto por alumno está estadísticamente asociado a la eficiencia. Este análisis coteja la enseñanza básica o primaria de 30 países en situaciones sociales muy variadas y arriba a conclusiones que no pueden desconocerse.

Para este informe, realizado por el Programa "Estudio de costos del sistema educativo" que depende de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, se tomaron en cuenta una treintena de países representativos de distintas situaciones sociales, económicas y educativas. Para compararlos se seleccionaron cinco variables:

- el gasto por alumno.
- la cantidad de escuelas primarias por cada 1.000 alumnos.
- el gasto en educación como porcentaje del total del gasto público.
- la relación alumnos/docentes.
- el coeficiente de eficiencia educativa (porcentaje de repitentes y desgranamiento).

En todos los casos las correlaciones entre las variables mencionadas se

miden por los coeficientes gamma y R, que varían entre 1 y -1. Cuanto más se acerca a 1, el valor indica una correlación perfecta, positiva (a más X más Y) o negativa (a más X menos Y) que en muy pocos casos se consigue; valores (negativos o positivos) inferiores a 0.55 indican ausencia de correlación significativa.

El gasto por alumno

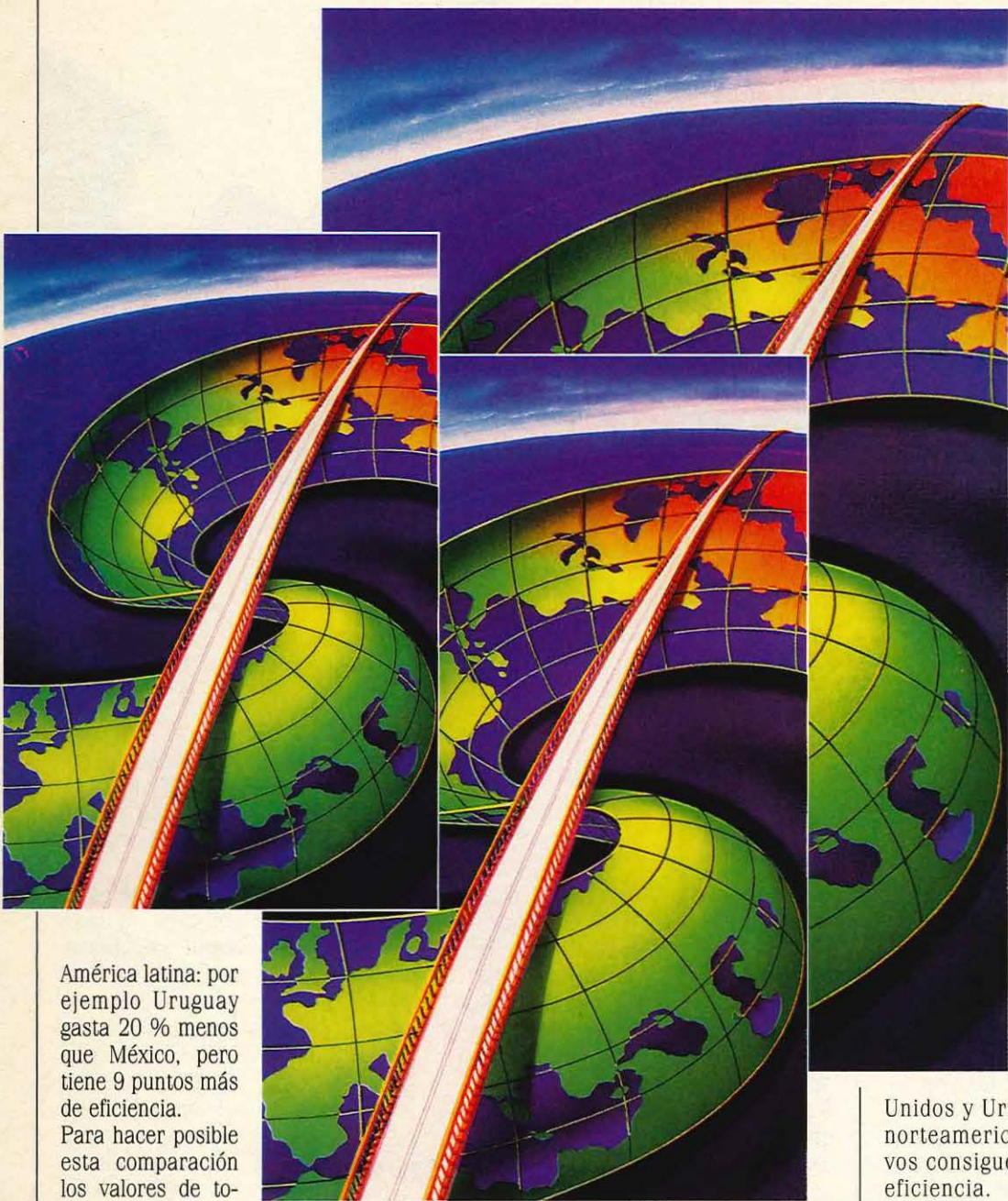
En nuestro país hay un grado medio de eficiencia (0,87) -ya que Japón tiene 1.0 y Brasil 0.38-.

La importancia de este ítem está dada por el hecho de que los 10 países analizados que tienen gasto alto también

tienen eficiencia alta. Sin embargo, entre éstos hay diferencias de gasto por alumno del 30 % al 40 %. Por ejemplo, Malasia gasta el 45 % menos que Corea, pero consigue sólo 3 puntos menos de eficiencia; Alemania gasta la mitad que los Estados Unidos

pero lo supera en eficiencia. Lo mismo pasa entre las naciones de

“Cuánto se gasta es sólo parte del problema; la cuestión parece ser cómo se gasta.”



América latina: por ejemplo Uruguay gasta 20 % menos que México, pero tiene 9 puntos más de eficiencia.

Para hacer posible esta comparación los valores de todos los países se han ajustado según el costo de vida en Argentina.

La cantidad de escuelas

Diez países con pocas escuelas (1 a 3 por cada 1.000 chicos) obtie-

nen igualmente altos índices de eficiencia. Entre éstos hay varios países en desarrollo como Malasia, Zimbabwe y Egipto y otros desarrollados como los Estados Unidos, Israel y Japón.

Por otro lado, entre quienes poseen un número medio de escuelas (4 a 7) aparecen todo tipo de resultados: malos como en Brasil y Venezuela, medios como en la Ar-

gentina, China, México y Ecuador, y buenos como en Canadá, Alemania, Suecia e Italia.

Vale decir entonces, que es posible tener alta eficiencia con un número relativamente bajo de escuelas.

El gasto en educación

Para este ítem se considera un gasto bajo cuando la inversión en educación no llega al 10% del total del gasto del Estado. Cuando oscila entre 11 y 15% se lo toma como medio y si es superior al 15% se lo reconoce como alto. La Argentina se encuentra en la franja media, junto a países como Canadá, Colombia, China, Suecia, Estados

Unidos y Uruguay. Sin embargo los norteamericanos y los escandinavos consiguen índices más altos de eficiencia.

Los únicos países que desde 1965 iniciaron un proceso uniformemente creciente de inversión educativa son los del sudeste asiático. Todos ellos lograron una eficiencia alta en sus sistemas educativos. Pero en el otro extremo están Alemania, Israel y España, que con un gasto menor al 10 % consiguen igualmente coeficientes altos de eficiencia.

Por eso se puede afirmar que un esfuerzo financiero importante

orientado hacia la educación es una condición necesaria pero no suficiente para obtener alta eficiencia.

Otro parámetro para medir la inversión en educación es el porcentaje del Producto Bruto Interno que se le destina. Una cifra considerada relativamente adecuada es la que ronda el 4,0 %. La Argentina gastó en educación en 1996 el 3,7 % de su PBI; el promedio para América latina es de 3,6 %, pero algunos países gastan bastante menos y otros un poco más. El promedio europeo, a su vez, es de 5,5 %.

La cantidad de alumnos por maestro

La enseñanza básica de nuestro país cuenta con un promedio de 19 alumnos por cada maestro. Estos valores no están lejos de aquellos que se ven en los países desarrollados. Al igual que la Argentina, Uruguay y China también tienen un número medio de alumnos por docente (16 a 25) y los tres consiguen índices medios de eficiencia. Otros con la misma cantidad de alumnos por docente alcanzan valores altos de eficiencia, como Japón, Alemania, Egipto, Francia, Malasia o España.

Todos los países analizados cuyo número de alumnos por docente es bajo, son países con alto grado de desarrollo, y consiguen altos niveles de eficiencia; es el caso de Canadá, Italia, Suecia e Israel. Por otro lado se ve a países con más de 26 alumnos por docente que igualmente llegan a una alta eficiencia,

“La Argentina invierte el 3,7% de su PBI en educación.”

Argelia, Ecuador, etc.) y baja (Honduras y la República Dominicana).

De esto se desprende que se puede tener una alta eficiencia con un número medio e inclusive alto de alumnos por docente. Todos estos análisis fortalecen la idea de que los factores que explican la eficiencia no son fundamentalmente los niveles de gasto. **A partir de una cierta base sostenida de recursos**, lo que hace

como Hong Kong, Corea, Zimbabwe o Singapur. Otros llegan a una eficiencia media (Chile,

la diferencia es la formación docente, la actualización de los programas de estudio, el equipamiento, la cantidad y calidad de los textos, etc.

En otras palabras, cuánto se gasta es sólo parte del problema, la cuestión parece ser **cómo se gasta**. Tampoco parece muy decisiva cuál es la relación estadística entre escuelas y alumnos o entre alumnos y docentes,

sino qué es lo que pasa dentro de las escuelas como lógica institucional, la calidad de los recursos humanos disponibles y cuáles son las políticas orientadas a garantizar la igualdad en la calidad de la educación para todos los alumnos, independientemente de su origen o situación social. ♦

“Alemania, Israel y España consiguen altos coeficientes de eficiencia con un gasto en educación menor al 10 % del gasto público.”

Un vacío pedagógico: las tareas del cuaderno

Lic. Lidia Pascual, Lic. Selva Candás y Lic. Stella Fernández
Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

*Una investigación sobre la riqueza del cuaderno de clase,
que todo docente debe tener en cuenta como
medio de la relación dialógica que es el proceso de enseñanza y aprendizaje.*

A pesar de que hoy en día todos compartimos la idea de que el alumno es el protagonista más importante en el proceso de enseñanza - aprendizaje, hubo épocas en que esto no era tan obvio. Se necesitó de mucha investigación psicológica y pedagógica para arribar a esta conclusión a partir de una serie de principios explicativos e interpretativos que han permitido entenderlo. Esta consideración ha otorgado al alumno una nueva identidad, señá-

lándolo como: "constructor de sus aprendizajes". Hoy presentamos una interesante investigación que toca de cerca nuestra tarea diaria como docentes. (...) El interés de la investigación se centró en seleccionar una de las acciones de ejecución cotidiana. Así surgió la idea de trabajar sobre las tareas del cuaderno, teniendo en cuenta que son significativas dentro del proceso de aprendizaje, ya que los cuadernos se estructuran y elaboran desde las consignas que

da el docente. Por ello, analizándolos, es posible ver también la intervención didáctica del maestro. La investigación consistió en analizar 4.060 tareas en cuadernos escolares correspondientes a 2º, 4º y 7º grados de la escuela primaria.

El cuaderno: un lugar central

Las tareas del cuaderno son entendidas como un



proceso cotidiano, pautado, sistemático, intencional e intensivo. Son un reflejo didáctico que da cuenta de la competencia académica del docente; en tanto que permite que los alumnos realicen sus ejecuciones de manera independiente, les facilita la resignificación de la realidad y de lo enseñado en una interpretación personal. Representan una acción pedagógica en la que se ponen en juego procesos como indagar, analizar, formular conceptos, valorar, explorar, descubrir, formular hipótesis, evocar, relacionar, producir y reproducir.

(...) La situación a trabajar en el cuaderno obliga al alumno a ubicarse en el problema que se le ha solicitado: ejercitación que lo enfrenta con los datos, activando las estructuras cognitivas, en un proceso de búsqueda de solución y teniendo la oportunidad de ver su propia producción. Al trabajar contenidos comunes para todos, el docente no debe anular la oportunidad de que cada alumno logre su propia producción. El derecho a ejecuciones adecuadas, creativas y libres de cada

niño debe ser respetado. Cada componente del acto educativo

-docente, alumno y contenidos- ofrece oportunidades de convertirse en vertientes del proceso de aprendizaje. Cada dimensión tiene sentido y, a veces, direcciones diferentes se entrecruzan y enriquecen en un tiempo compartido (...).

Promover el pensamiento creativo

En la investigación se tuvo en cuenta que las tareas de los cuadernos son parte del aprendizaje total del aula, pero que a partir de ellos es posible encontrar respuestas a los siguientes interrogantes: 1) ¿Qué ocurre en el aula cuando se trabaja con los cuadernos?, 2) ¿Le permite al docente realizar tareas productivas y reproductivas en un adecuado equilibrio? 3) Al dar la consigna, ¿le es posible darse cuenta de los procesos mentales que promueve o activa? 4) ¿En qué medida se asegura que las tareas incluyan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales? 5) ¿Conoce el docente qué condiciones debe reunir un

deber para que sea promotor de aprendizajes diferentes? 6) ¿Al evaluar, el docente ofrece los andamiajes necesarios para que el alumno trabaje su propio error? 7) ¿Utiliza las producciones del alumno y del grupo para realizar un análisis de su propia didáctica? (...) Se considera que un programa escolar que abarque todas las disciplinas representa una propuesta educativa que conduce a la formación integral del individuo. Los resultados muestran que no se han aprovechado las oportunidades de desarrollar conceptos, procedimientos y actitudes desde las Ciencias Naturales y Ciencias Elementales. De las 4.060 tareas analizadas en los cuadernos se observa que el área de Ciencias Sociales recibe sólo una atención del 12% (...) y la ejercitación de las Ciencias Elementales se reduce al 9%. En cambio, las áreas de Lengua y Matemáticas ocupan el 40% de la producción en los cuadernos. La preocupación por el "saber escribir" y por las Matemáticas, consideradas como necesidades básicas, desvirtúan el enfoque integral que se podría llevar a cabo interrelacionando todas las áreas. (...) La mayoría de los ejercicios por su carácter rutinario y repetitivo activan procesos de pensamiento muy circunscripto a la lógica que opera en el aula. El pensamiento creativo pierde importancia al no

existir un espacio en el que sea promovido. No se registran tareas optativas, las que podrían activar un pensamiento divergente o lateral a partir de los intereses, motivaciones y niveles de aspiración del propio alumno. (...) Las tareas del cuaderno como parte de un proceso integral deben promover los dos tipos de pensamiento en un adecuado equilibrio.

Hacia una enseñanza integrada

Otra conclusión interesante surge cuando uno se pregunta qué es realmente lo que se enseñó, según lo que aparece como tareas en el cuaderno. Siguiendo la evolución conceptual reflejada en la ejercitación de los cuadernos de 2º, 4º y 7º grados se ve que hay bastante poco manejo de conceptos científicos. Esto es grave de por sí, porque los niños, sobre todo los de los sectores sociales más carenciados, no tienen otro espacio donde estar en contacto con los conceptos científicos que la escuela. Pero también es grave porque limita al niño al construir su proyecto vocacional, ya que nadie puede elegir desarrollarse en un área que no conoce. En los cuadernos de 2º grado lo que más se encuentra es dictado y copia, en forma



abundante y repetitiva. Esta tarea es esperable y debe estar presente en las prácticas de los alumnos, pero sin quitarle el espacio a las tareas espontáneas y creativas que dan a los niños la oportunidad de llegar a expresar por escrito lo que sienten, quieren, ven y cómo lo ven, desde dominios narrativos, descriptivos, interpretativos, desde su expresividad y su capacidad creadoras. Como estas últimas formas no están casi presentes en los cuadernos, han sido denominadas "vacíos pedagógicos", que deben ser llenados con una nueva forma de enfocar la práctica docente.

Con respecto a los cuadernos de 4º grado, al igual que en el caso anterior, el docente valora como muy importante las áreas de Matemática y Lengua, reduciendo los aprendizajes específicos de las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Debe entenderse a la escuela como el lugar de tránsito que permite al niño integrarse al mundo social y que por lo tanto las Ciencias Sociales y las Ciencias Elementales juegan un papel indispensable para proveerlos de modelos solidarios, responsa-

bles, respetuosos de las leyes. (...) etc. Si bien se evidencia un alto porcentaje de trabajos en Lengua, la mayoría de ellos está orientada a proveer al alumno de reglas ortográficas y sintaxis lingüística, descuidando el enriquecimiento de producir una obra desde un estilo y lenguaje personales. Por su parte, lo observado en Matemática es la presentación de problemas tipo con una sola respuesta.

En 7º grado aparece la ciencia, pero las tareas están estructuradas desde "las verdades" de la ciencia y no desde el conocimiento científico como instrumento de problematización del pensamiento. Por eso, no se encuentran reflexiones sobre las temáticas tratadas. Las consignas cerradas obligan a responder de una sola manera. Las consignas del tipo "averigua en el manual o documento" están presentes en la mayoría de los trabajos. Por otro lado, no fueron detectados neologismos o conceptos pertenecientes a grupos culturales diferentes. Esto puede significar que la escuela trabaja desde un único tipo de lenguaje: el lenguaje que exige. Como consecuencia, no alienta la comunicación libre y espontánea. Este tipo de trabajo resulta difícil a los niños, porque ellos tienen que dejar de lado el modo corriente como se expresan. Entonces, al encontrar muchos condicionamientos

para expresarse, reducen su producción lingüística. (...)

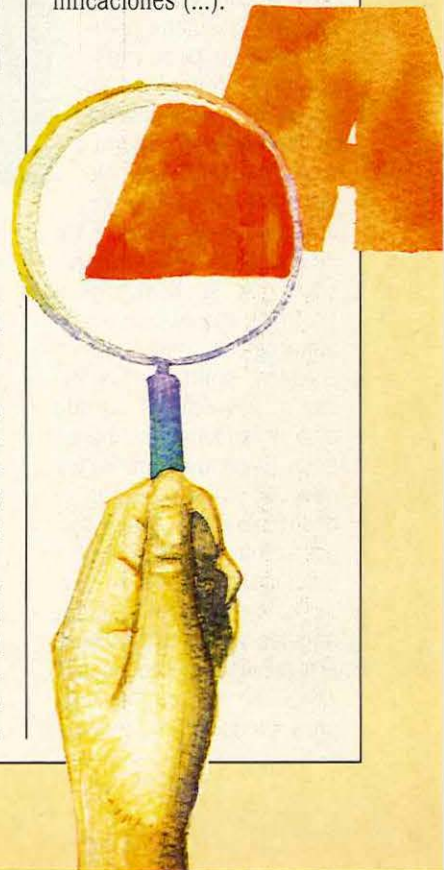
Espacio de reflexión

Los deberes del cuaderno deben ser pensados como procesos que movilizan al alumno y (...) lo involucran en su elaboración y aplicación. El grado de dificultad (...) debe representar el tránsito de un conjunto de conceptos que ya poseen a otro que van a adquirir. Para ello, el docente debe tener en cuenta dos aspectos: a) el grado de disponibilidad operativa del alumno y b) el nuevo aprendizaje a alcanzar. De este modo el docente puede:

- ◆ verificar las producciones de sus alumnos y a partir de ellas analizar las resignificaciones que han realizado de las diversas temáticas y comprender el manejo conceptual semántico, proposicional y expresivo.
- ◆ vivenciar que trabaja con un grupo a partir de contenidos comunes no anula la oportunidad de que cada alumno logre su propia producción.
- ◆ enriquecer su tarea, ya que los deberes no sólo permiten la evaluación del alumno, sino también un análisis, una autoevaluación que le

permite (...) reinterpretar su tarea (...) y crear nuevas metas.

Los deberes del cuaderno representan una relación dialógica que debe entenderse como la circulación de los saberes que se han dado durante toda la clase y ofrecen al alumno la oportunidad de lograr nuevas construcciones. Las tareas del cuaderno deben impulsar al alumno a reflexionar sobre sus conocimientos, uno de los caminos enriquecedores del saber. Ofrecen la información suficiente para que el alumno arme sus mapas conceptuales que lo movilicen a la búsqueda de combinaciones y resignificaciones (...).



En esta oportunidad se analizan los diseños curriculares de las provincias de Chubut, Chaco y Entre Ríos. Salvo en el primer caso, se han reseñado los documentos correspondientes al Nivel Inicial y los dos primeros ciclos de la EGB.

**DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL. NIVEL INICIAL Y EGB 1.
VERSIÓN PRELIMINAR. MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DE LA PROVINCIA DE CHUBUT. 1997.**

En su encuadre teórico, el diseño curricular chubutense desarrolla el tema de la regionalización que opera en tres niveles: la elaboración de los documentos, la creación de comisiones regionales curriculares en las siete regiones de la provincia y el ámbito institucional. Luego se explicitan los conceptos de educación, conocimiento, aprendizaje, institución escolar y currículo que están en la base de este diseño curricular. Éste es entendido como un proceso que se configura a partir de contextos no sólo pedagógicos sino también sociales, políticos, históricos y económicos. Desde esta perspectiva, se distinguen diferentes decisiones que van transformando el desarrollo del currículo: prescripciones, materiales mediadores -libros de texto, guías didácticas, etc.-, planificaciones institucionales, acciones de enseñanza -nivel de mayor decisión para los docentes-, evalua-



ciones. Todos estos ámbitos deben articularse permanentemente. En un capítulo aparte se describen distintas orientaciones didácticas. Se recalca la importancia de considerar expectativas de logro de los aprendizajes y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los temas transversales aparecen como un componente clave que permite orientar las propuestas de enseñanza en torno a las características, necesidades y posibilidades de los

niños que aprenden. Luego de la descripción de los criterios de selección, organización y secuenciación de los contenidos, se enumera una serie de estrategias de enseñanza, tales como juegos, experiencias directas, mapas conceptuales, la computadora como recurso didáctico, etc. Ocupa un lugar importante la problemática de la articulación tanto entre instituciones como entre los distintos ciclos y niveles. En una última sección, se incluyen documentos anexos sobre diversidad lingüística, organización y gestión institucional, educación de niños con necesidades educativas especiales, para adultos y para zonas rurales. En los documentos correspondientes al nivel inicial y al primer ciclo de la EGB se especifican los objetivos del nivel, el rol del docente, orientaciones didácticas y la descripción de las distintas áreas curriculares.

El diseño curricular de Entre Ríos presenta tres cuadernillos: uno para el nivel inicial y otros para cada uno de los dos primeros ciclos de la Educación General Básica. Incluyen una fundamentación general donde desarrolla las pautas principales y los principios de la transformación educativa. Entre ellos: la federalización educativa, la promoción de la identidad provincial, la valorización de la educación en y para el trabajo, la atención a la

Este documento determina diversos criterios de regionalización: rescata la historia curricular de la provincia, integra en el modelo institucional aquellos aspectos que los habitantes han valorado como característicos de la escolaridad y extiende los contenidos del área de Lengua integrando un bloque sobre Lengua Aborigen. Está formado por dos partes diferenciadas: orientaciones generales

**DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL. NIVEL INICIAL, EGB 1 y 2.
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. MINISTERIO DE
GOBIERNO, JUSTICIA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE
ENTRE RÍOS. 1997.**



diversidad, etc. En otro apartado describe el proceso de elaboración curricular de esa provincia. Los diseños curriculares se entienden como instrumento vivo que permita tomar decisiones que incidan en la práctica cotidiana y que se encuentra en permanente reelaboración a partir de la participación de todo el equipo docente. Se des-

tacan cinco elementos centrales de la transformación educativa: la institución escolar tanto en lo que hace a las tareas pedagógicas como a la organización y gestión institucional, el docente, el alumno y los contenidos que funcionan como tríada del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación como instancia central de ese proceso. Atendiendo al carácter federal y diverso de la educación, se incluye una descripción de la provincia de Entre Ríos. Queda clara la importancia del

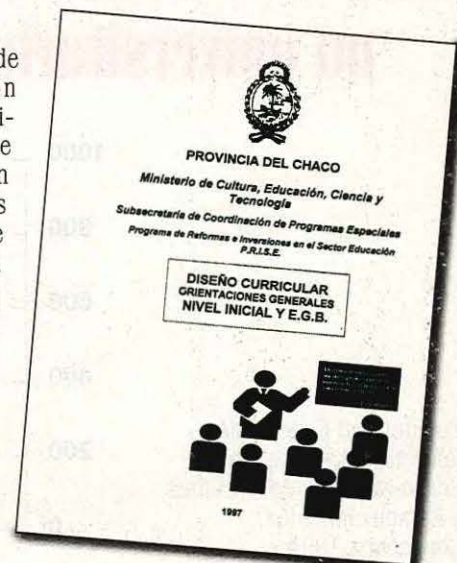
contexto socio-cultural en el proceso educativo. Luego de la fundamentación general, cada uno de los documentos presenta una caracterización del nivel o ciclo al que se refiere. En el capítulo de cada área curricular se incorporan cuadros y gráficos de contenidos organizados según ejes integradores, y por año en el caso de EGB 1 y 2. Se agregan a continuación las expectativas de logro y la secuenciación de contenidos de cada una de ellas.

**DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL. NIVEL INICIAL Y EGB 1 y 2.
PRIMERA VERSIÓN. MINISTERIO DE CULTURA, EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA
PROVINCIA DE CHACO. 1997.**

respecto de la noción de currículo, el perfil del sujeto de aprendizaje y del docente, el modelo institucional y el modelo didáctico. Ofrece criterios y herramientas conceptuales y procedimentales para que los docentes puedan sigularizar la escuela a partir del análisis institucional. También incluye instrumentos teóricos y de procedimiento para que cada maestro pueda describir el sujeto real de su aula, para contextualizar la enseñanza.

La segunda parte está formada por cuadernillos separados por áreas disciplinarias y guías didácticas para el nivel inicial y el primero y segundo ciclos de Educación General Básica. Cada uno de ellos incluye la fundamentación del área, sus expectativas de logro y sus criterios de selección y organización de contenidos. Incluye, además, cuadros con la secuenciación de contenidos según ejes temáticos para cada año de los dos pri-

meros ciclos de la Educación General Básica. Luego se proponen orientaciones didácticas y se especifican los contenidos actitudinales y los criterios de evaluación y acreditación, también organizados en cuadros por año y ciclo.

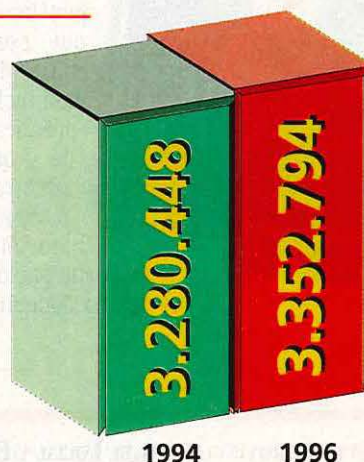


Un sistema en permanente crecimiento

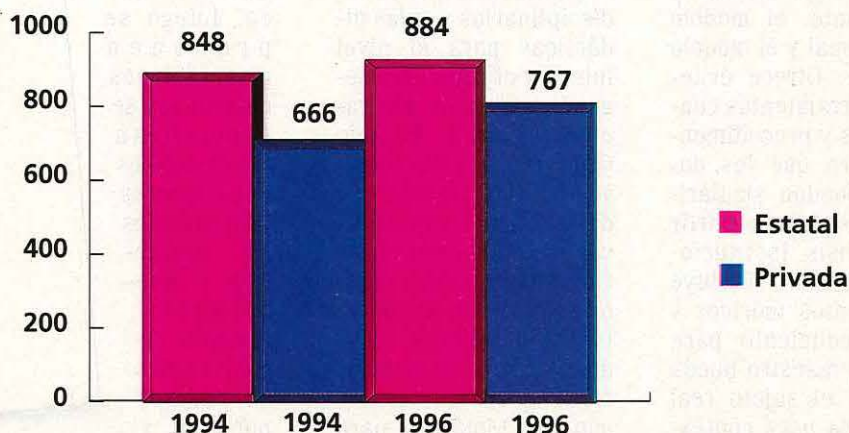
A pesar de que nuestro sistema educativo está entre los más extendidos de América latina, su crecimiento sigue siendo una característica distintiva. Gracias a que se está rearmando el sistema de estadística, hoy sabemos que entre 1994 y 1996 han crecido los cargos, las horas cátedra, las unidades educativas y los alumnos. En esta edición se toma como ejemplo el aumento en el nivel superior no universitario.

Total nacional de horas cátedra en el nivel medio y superior no universitario

Se presenta el incremento de horas cátedra, ya que en los niveles medio y superior no universitario los currículos están organizados por horas cátedra y no por cargos docentes.

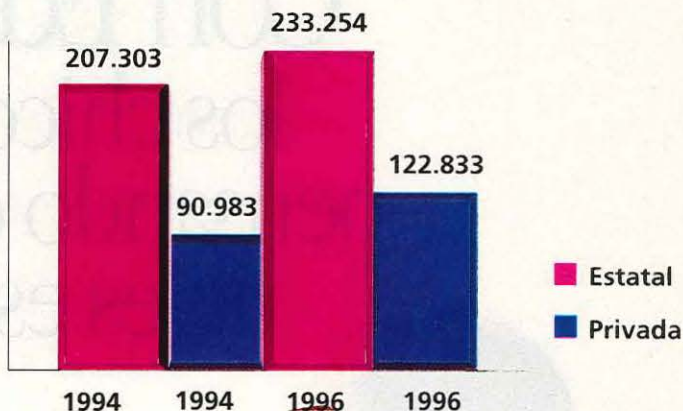


Incremento de unidades educativas de nivel superior no universitario por sector entre 1994 y 1996



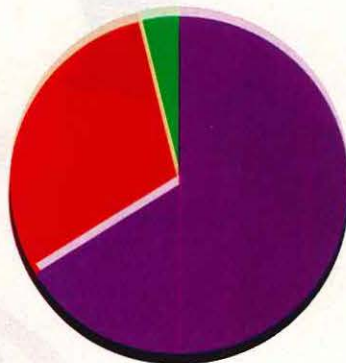
Fuente: Red Federal de Información Educativa
Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994.
Relevamiento Anual 1996.

Incremento de matrícula del nivel superior no universitario por sector entre 1994 y 1996



Total nacional de matrícula del nivel superior no universitario por tipo de formación

Un dato interesante que puede brindarse a partir de la información relevada en 1996 es la desagregación de la matrícula por modalidad de formación.

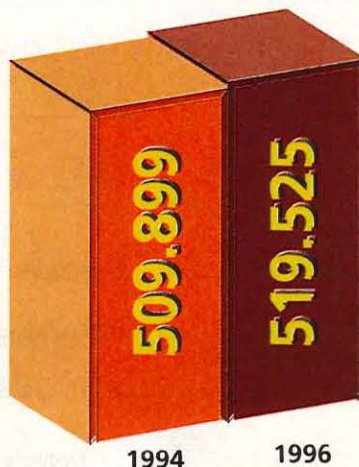


- Docente 255.194
- Técnico profesional 115.771
- Ambas 14.383*

* Esta matrícula corresponde a establecimientos educativos que ofrecen ambos tipos de formación

Total nacional de cargos de todos los niveles del sistema educativo

La información ofrecida corresponde al total de cargos docentes de todos los niveles. La desagregación por nivel no está disponible aún. Los cargos de los niveles inicial y primario son: directivos (director, vicedirector y psicopedagogo), maestros y personal de apoyo (secretaría, auxiliares docentes, bibliotecarios, etc.). En el nivel medio y superior no universitario existen los cargos directivos (rector, vicerrector y regente) y personal de apoyo (preceptores, auxiliares, bibliotecarios, maestros de taller, etc.)



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.



Esta sección constituye un espacio informativo dirigido a todos los docentes del país. Difunde novedades del quehacer educativo: jornadas, conferencias, cursos, becas y otros datos útiles. Quienes deseen informar la realización de alguna actividad que sea de interés para la comunidad educativa, deben enviar los datos con dos meses de anticipación a:

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

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

Encuentros

■ La Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba organiza el **Segundo Encuentro Trasandino "Planificación, Gestión y Evaluación Académica en la Educación Superior"**. Se realizará en la ciudad de Huerta Grande, Sierras de Córdoba, los días 17, 18 y 19 de septiembre. Para mayor in-



formación dirigirse al Segundo Encuentro Trasandino de Educación Superior, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Av. Vélez Sársfield

299, (5000) Córdoba o por fax al (051) 332097.

■ El Centro Municipal de Informática de Mercedes organiza la **IX Muestra y el III Congreso Regional de Informática** a realizarse los días 26, 27 y 28 de septiembre. Los organizadores convocan a todos aquellos profesionales, docentes y público en general que deseen asistir. Se presentarán trabajos de participantes y se realizarán disertaciones y

conferencias de especialistas de distintas universidades del país. El día 26 se tratarán temas de informática en general y el 27 se dedicará a la informática educativa. Para mayor información, dirigirse al Centro Municipal de Informática, Calle 26 N° 512, (6600) Mercedes (BA). Tel. (0324) 24099 (de 13 a 17), fax (0324) 22442. E-mail: dianamano@hotmail.com

■ Entre del 2 y el 4 de octubre se realizará el **IV Congreso Nacional de Instituciones de Formación en Educación Física**, organizado por el Instituto Superior de Educación Física de San Juan. En esta oportunidad se buscará establecer compromisos colectivos para la elaboración de estrategias comunes para la transformación de la educación física y sus instituciones formadoras. Se llevarán a cabo mesas de

Mediación escolar

■ La Asociación Pirámides organiza el **Curso de formadores de mediadores escolares**, en la ciudad de Miami, Estados Unidos, del 5 al 13 de enero de 1998. Será dictado por la Fundación Peace Education que es un organismo no gubernamental dedicado a la enseñanza de métodos no violentos de resolución de conflictos. El curso, a dictarse en español, consistirá en tres días de

capacitación, con modernos métodos especialmente diseñados para docentes, psicopedagogos, psicólogos y todo aquel relacionado con la actividad educativa. Se realizarán observaciones directas en un instituto donde se practica el método. Para obtener mayor información dirigirse a: Aletheia, Marcelo T. de Alvear 963, 1° "2", Capital Tels. (01) 328-8601/7284/0175.

trabajo y conferencias sobre distintas áreas temáticas. Para mayor información dirigirse via E-mail a postmaster@inefis.sj.rffdc.edu.ar



Los días 26 y 27 de septiembre se llevará a cabo en la provincia de Córdoba el **Primer Congreso de Prevención y Asistencia de las Adicciones Pre-Programa**. Se realizarán exposiciones de funcionarios del área y especialistas de organizaciones no gubernamentales, talleres y mesas redondas. Para obtener más información dirigirse al Programa Cambio: Roma 650, Barrio General Paz, (5000) Córdoba, Tel./fax (051) 520888, E-mail: centro@prcambio.satlink.net

Cursos

El Instituto Superior de Investigaciones Psicológicas (ISIP) dictará cursos semipresenciales los días viernes y sábados.

Están dirigidos a directivos y docentes de todos los niveles. Los temas de los cursos son: **Formación de mediadores escolares. El coordinador de ciclo - un desafío institucional.** Inglés: **nuevas propuestas para la EGB y el Polimodal.** Contabilidad: **sistemas de información contable y Nuevo perfil del nivel inicial.** Para mayor información dirigirse al ISIP: Viamonte 1716, 2º piso, Tels. (01) 373-0604 y 374-0161, los lunes, miércoles y viernes de 15 a 20.

El CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación para Adultos en América Latina y el Caribe) ha programado dos cursos-taller para los meses de septiembre y octubre: **Diseño curricular en programas de educación básica para personas jóvenes y adultas** (del 22 al 30 de septiembre) destinado a formadores de educadores de adultos y personal que desarrolla tareas de programación, desarrollo y evaluación de programas. El único requisito es presentar una breve relación de aspectos sobre los que el participante pretenda conocer o resolver determinada problemática en su centro de trabajo o como interés particular. **Diseño**

Publicaciones recibidas

■ **EFA 2000.** Nº 26. Boletín trimestral publicado por la UNESCO, Chile. Enero - marzo 1997.



■ **Sugerencias para la clase de Matemática** (José Vilella). Aique grupo editor. Colección Ciencia + Docencia. Buenos Aires. 191 páginas.

■ **Educación hoy para padres y docentes.** Año 1, Nº 7. Asociación Apoyo a la Creatividad y al Talento. Buenos Aires. Junio 1997.



■ **Boletín de resúmenes analíticos sobre educación para adultos.** Volumen 3. Números 1 y 2. Centro de Cooperación Regional para la Educación para Adultos en América Latina y el Caribe. Pátzcuaro, Michoacán, México. 1996.

■ **La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización.** Proyecto D.A.R. (Alicia Devalle de Rendo). Aique grupo editor. Buenos Aires.

■ **La transformación educativa: refundación de la escuela argentina** (Perpetuo Lentijo y otros). Santillana. Buenos Aires. 262 páginas.



de propuestas pedagógicas de prevención de enfermedades de transmisión sexual (del 13 al 24 de octubre) destinado a educadores de adultos, promotores en salud, agentes educativos vinculados a programas de prevención de enfermedades de transmisión sexual y quienes trabajan con poblaciones de migrantes. Para mayores informes enviar carta a: Quinta Eréndida, Av. Lázaro Cárdenas s/nº, Colonia Revolución, C.P. 61609, Pátzcuaro, Michoacán, México, Tel. 434 21475, fax 434 20092.

■ Está abierta la inscripción del ciclo lectivo 1998 para los siguientes cursos: **Técnico en conducción educativa, Técnico nacional en recreación, Técnico superior en juego y creatividad** y otras carreras terciarias. Para obtener mayor información sobre éstos y otros cursos, dirigirse al Estudio Inés Moreno: Virrey del Pino 2714, Tel./fax 785-3273 de lunes a viernes de 13.30 a 20.

Direcciones útiles

■ El **Instituto de Educación Física "Prof. Federico W. Dickens"** de la ciudad de Buenos

Aires ya tiene su página en la Web. Incluye información institucional sobre docentes y no docentes y la biblioteca, etc. La dirección es: <http://atila.mcy.e.gov.ar/h-web/mbdick/index.html>.

■ Quienes se dediquen a la **educación inicial** pueden visitar la página <http://www2.nora.es/home/paquillo/Paquillo.html>, confeccionada por maestros españoles de ese nivel.

■ Hace cinco años que en la ciudad de J. V. González de la provincia de Salta funciona la **Biblioteca Popular Martín M. de Güemes**. Ofrece gratuitamente orientación y asesoramiento bibliográfico, préstamo de material en sala, hemeroteca, sala de lectura infantil y asesoramiento y apoyo para la organización de bibliotecas. Además, realiza talleres y cursos. Para mayor información dirigirse a: Belgrano 420, Tel./fax (0877) 21254, J.V. González, Depto. de Anta, provincia de Salta.

■ El **Instituto A.C.E.M.** (Asociación de Capacitación y Educación Mutual) A-1040 que funcionaba en la calle México 1230, Capital Federal, se trasladó a su nueva sede en Escribano 85, (1405) Capital Federal, Tel. 983-4985.

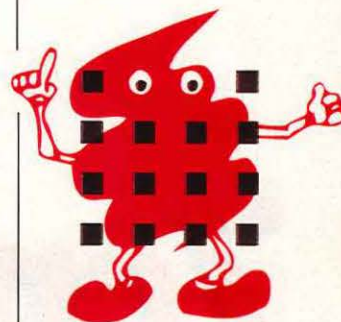
Arte especial

El Instituto Arnold Gesell organiza su primer concurso **Arte Especial** dirigido a alumnos de escuelas de educación especial. Las bases deben retirarse en la sede de la institución. Podrán participar todos los alumnos de entre 4 y 25 años. El tema es libre, no hay límite en la cantidad de trabajos por escuela, pero sólo se puede enviar una por autor. Las obras se recibirán del 1º al 17 de octubre, por correo o personalmente en el horario de 9 a 17. La inauguración y entrega de premios se realizará el día viernes 24 de octubre a las 15. Para mayor información y envío de material dirigirse al Instituto Arnold Gesell, Riobamba 265/67, (1025) Capital Federal, Tel. 372-9467.

Misceláneas

■ Desde marzo de 1997 funciona en la ciudad de Córdoba la filial Nº 13 de la **Asociación de Docentes de Ciencias Biológicas de la Argentina** (A.D.Bi.A.). Todos aquellos que deseen asociarse o pedir información pueden hacerlo el primer y tercer jueves de cada mes de 18.00 a 19.30 en el Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba: Av. Vélez Sársfield 299, (5000) Córdoba, Tels. (051) 332098/099/100, int. 17, fax (051) 332097.

■ El **Museomóvil Dae-dala** ofrece a escuelas de todo el país programas educativos, talleres para colonia de verano e invierno, feria de ciencias y arte y asesoramiento de áreas. Para obtener información dirigirse de lunes a viernes de 9 a 18 a: Leopoldo Marechal 1374, 9ª "B", (1414) Capital Federal, Tels. 856-8838/901-7833 y 613-9004, fax 611-2690.



Próximo número

NOTA DE TAPA

¿Qué es la educación para el trabajo?

Una educación integrada con el mundo laboral es una deuda pendiente que comienza a saldarse. Por qué aumenta la obligatoriedad en la Educación General Básica. El papel del INET y de la Educación Polimodal. La función de los TTP.

REPORTAJE

Howard Gardner

El investigador que desarrolló el concepto de Múltiples Inteligencias dialoga con **Zona Educativa** sobre las dudas más frecuentes que le plantean los docentes.

PROFOR

La profesionalización llega también a los funcionarios

En nuestro país no había, hasta hace algún tiempo, programas que se ocuparan de la formación específica de técnicos y funcionarios nacionales y provinciales del sector educativo.

EGB 3

Diseños curriculares de transición

ADEMÁS

Zona y **CIENCIAHOY**
Dirección

con el número de octubre de

Zona Educativa

¡Consúltela en su escuela!

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*

*Prorrogado
hasta el
15 de octubre*



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.

Temas para pensar juntos <i>A mayor intervención, menor preocupación</i> _____ 1	Nuevos roles directivos <i>Transformación en organización y gestión</i> _____ 5
Proyecto educativo institucional <i>Hacia una convivencia saludable</i> _____ 2	Dirección y gestión <i>Del individualismo a la colaboración</i> _____ 6
Operativo Nacional de Evaluación <i>Más información para mayor calidad</i> _____ 4	Zona de Servicios _____ 8

TEMAS PARA PENSAR JUNTOS

A mayor intervención, menor preocupación

Durante mucho tiempo la escuela reclamó un papel más relevante en la toma de decisiones sobre su organización y gestión. La Ley Federal otorga a cada unidad educativa derechos y obligaciones que sustentan ese rol protagónico, en tanto responsables por el tercer nivel de especificación: el institucional. Pues bien, las reglas de juego han cambiado, y con ellas también se modifican las funciones de los actores que participan de este proceso.

Lo pedagógico ante todo

Cuando se incorpora este tipo de cambios en las instituciones se tiene la sensación de que se va a trabajar más, pero la cuestión es trabajar mejor. Y trabajar mejor desde el equipo de dirección es focalizar su acción como mediadores entre los objetivos pedagógicos del PEI y las acciones tendientes a llevarlos a cabo. Ocuparse prioritariamente de los aspectos pedagógicos a partir de una mirada global e integradora es lo que la transformación demanda a los directivos. Pero esta ampliación de funciones trae aparejado un riesgo: hacerlo de manera burocrática. Nada más lejos del espíritu de la transformación.

Algunas estrategias de intervención

Como vimos, las funciones directivas se amplían hacia lo pedagógico, redimensionando lo administrativo. Pero ¿cómo aumentar el ámbito de intervención y a la vez disminuir la preocupación? Tal vez, las siguientes estrategias podrán servir como guía:

- ◆ preguntarse si todas las tareas administrativas son necesarias: algunas se podrán eliminar y otras delegar;
- ◆ al haber más decisiones que tomar, hace falta

La escuela está atravesando una etapa de cambio. Abandonar el modelo burocrático para pasar al paradigma de la autonomía y la participación supone innovaciones en las funciones de los actores educativos. Este camino requiere de directivos que encaren sus tareas no como meros administradores sino como artífices de una misión integral.

generar más espacios para la elaboración de proyectos específicos: tanto desde el equipo de dirección como desde el cuerpo docente;

- ◆ aumentar el contacto con los responsables de cada proyecto, en lugar de estrechar vínculos personales con cada actor en particular;
- ◆ delegar tareas entre los integrantes del equipo directivo, evitando la superposición;
- ◆ establecer plazos para las acciones y responsabilidades por las mismas;
- ◆ difundir la marcha actual del proyecto en espacios públicos: la comunicación de los logros facilitará la incorporación de más actores;
- ◆ trabajar tanto con los que quieren participar (asesorarlos, guiarlos y orientarlos) como con los que prefieren permanecer aislados (invitarlos permanentemente, valorarlos y estimularlos);
- ◆ elaborar contratos escritos sobre aquello que se puede acordar colectivamente, y a la vez explicitar los ámbitos en los que la normativa no permite establecer acuerdos. No se puede acordar sobre el cumplimiento de las tareas específicas por ejemplo, pero sí sobre cuestiones de organización de las mismas. **D**

“Las funciones directivas se amplían hacia lo pedagógico, dejando de lado lo administrativo.”

Hacia una convivencia

Según la definición más simple, "convivir" es "vivir con otro estableciendo relaciones". Y es obvio que en la escuela los actores se relacionan cotidianamente, pero no siempre estos vínculos se establecen de una manera saludable y enriquecedora. ¿Cómo llevar a buen término los objetivos generales del PEI si las personas no conviven de la mejor manera posible? No se trata de dirimir problemas personales, sino de llevar adelante una buena convivencia de trabajo como premisa fundamental para alcanzar los objetivos pedagógicos formulados en el proyecto. Para los directivos, el desafío primordial será la creación de espacios de aprendizaje más saludables, más espontáneos,

Como en un matrimonio, la convivencia educativa puede ser gratificante o no; pero en la escuela no hay divorcio posible: se trata de un compromiso y una tarea permanente de las partes. Generar vínculos más fuertes es uno de los pilares para obtener resultados pedagógicos de calidad.

más abiertos, más transparentes, donde cada uno sea protagonista y responsable de sus actos.

Convivencia para el acuerdo

Como en otros temas inherentes a la transformación educativa, la democratización institucional, y con ella una

convivencia saludable, no se establecen por exigencias ni órdenes burocráticas. Hace falta practicarlas... a convivir se aprende conviviendo. Para ello es primordial contextualizar y sistematizar esta temática en espacios de intercambio: reuniones, encuestas, conversaciones cara a cara, circulación de materiales bibliográficos, buzones de sugerencias, etcétera. La puesta en práctica de herramientas que generen una comunicación de ida y vuelta propiciará el cambio de actitud necesario para alcanzar acuerdos contruidos colectivamente.

En esta búsqueda de acuerdos, los directivos podrán iniciar una tarea de diagnóstico para evaluar las características actuales de la convivencia. Indagar de dónde se parte es útil para determinar si lo necesario es encarar una tarea preventiva o de resolución de situaciones conflictivas. En ambos casos, el rol directivo será sustancial para contener y dar respuesta a las ansiedades y las dudas que se generen, a las semejanzas y diferencias de criterios que los actores educativos manifiesten durante el proceso.

Teniendo en cuenta todo lo dicho, si la meta es lograr actores protagonistas de un espacio de trabajo saludable, es importante que los directivos ejerzan un verdadero papel de animadores pedagógicos, potenciando la fuerza del grupo. ¿De qué forma? Algunas pistas:

- ◆ valorar los aportes que cada uno realiza;
- ◆ reconocer públicamente los aciertos y logros;

¿Cómo mejoramos la convivencia?

Si tenemos en cuenta que sólo se cuida lo que se valora, el tema fundamental sería interrogarse sobre la actual situación de convivencia, para determinar si prepondera una actitud de cuidado o de descuido, de valoración o de descrédito. Para ello, a modo de ejemplo, proponemos las siguientes actividades grupales:

- ◆ Se parte de preguntas como: ¿qué cuidamos en la escuela?, ¿valoramos nuestra relación? Se transcriben las respuestas (en grupos o individualmente). Luego se debaten los puntos consignados mediante la "lluvia de ideas".
- ◆ Para mejorar la calidad de nuestra convivencia: ¿qué puedo hacer?, ¿qué le pido a los demás? En este caso los participantes escriben cinco puntos en un formulario previamente diseñado y circularizado.
- ◆ Como paso siguiente, y una vez analizadas y justificadas las respuestas, cada uno deberá acordar acciones concretas de trabajo para revertir aquellos aspectos identificados como "obstaculizadores" de una convivencia saludable y para reforzar los "facilitadores". La cuestión a responder mediante un plan de trabajo sería: ¿cómo hacemos para vencer los puntos débiles y fortalecer los puntos positivos?

Durante estos encuentros es fundamental que el director propicie un ámbito donde los asistentes se sientan cómodos y seguros para expresar sus opiniones, para reconocer aciertos y errores, y para diseñar estrategias de mejoramiento. Fomentar un buen clima es altamente recomendable, puesto que muchas veces al trabajar con estos temas afloran conflictos hasta ahora no desarrollados, incluso recriminaciones de índole personal. Desde esta óptica, el director será el encargado de focalizar la discusión hacia la tarea, evitando los juicios descalificadores, sin olvidar que una buena mediación posibilita la concreción de acuerdos colectivos, aunque más no sea sobre algunos aspectos mínimos.

saludable

recetas universales que sirvan para aplicar a cualquier escuela y en cualquier lugar y tiempo. Estamos hablando de conceptos relativos que se llevan a la práctica según el contexto y la realidad propia de cada establecimiento. Sin embargo, no sólo es posible sino que suele ser muy conveniente preguntarse acerca de lo que los actores entienden por "convivencia saludable". A modo de guía, podemos convenir que los comportamientos más sanos son aquellos que:

- ◆ estimulan el crecimiento personal;
- ◆ favorecen el cumplimiento de las metas colectivas;
- ◆ producen más bienestar que sufrimientos.

"Una buena convivencia es premisa fundamental para alcanzar los objetivos pedagógicos formulados en el PEI."

Desde este punto de vista, actuar desde la dirección en prevención de conflictos implica no ir "en contra de" si no "a favor de" una mejor calidad de vida, de una ética solidaria que contenga las diferencias en un marco de proyecto en común. Para trabajar en estas cuestiones, es importante que los directivos conduzcan el proceso de participación promoviendo desde el inicio actitudes saludables. Esto último implica:

- ◆ interrogarse sobre la salud de la propia institución y darse a la tarea de recuperar el protagonismo docente;
- ◆ recuperar la relación y la comunicación con colegas, padres, alumnos y la comunidad;
- ◆ crear y defender espacios para la evaluación y la planificación con criterio auténticamente compartido;
- ◆ elaborar proyectos con activo protagonismo de los diferentes actores. **D**

"Una convivencia saludable fortalece los vínculos profesionales y personales de los actores educativos."

- ◆ no ocultar los conflictos, trabajar grupalmente las diferencias de valores, creencias y metodologías;
- ◆ generar espacios para la elaboración escrita de pautas de convivencia compartidas. Comprender y conocer al otro, articular espacios de diálogo para escuchar y ser escuchado, para respetar y respetarse,

son algunos de los criterios que el directivo debe tener muy en cuenta para promover el protagonismo de los actores.

Lo "saludable" como prioridad

En el tema de la convivencia, como en otros aspectos institucionales, no hay

Más información para mayor calidad

Año a año, una muestra representativa de escuelas participa del Operativo Nacional de Evaluación. La selección es al azar, lo que garantiza que sus resultados valgan para todo el país. Existen diversas formas de participación que, sin incluir la contestación directa de pruebas y formularios, permiten a los directivos aprovechar este instrumento en beneficio de la gestión institucional. De esta forma, el equipo de dirección podrá contar con una alternativa más para orientar el trabajo cotidiano de los docentes.

De qué se trata

En el Operativo Nacional de Evaluación las escuelas reciben un cuadernillo por cada una de las asignaturas a evaluar (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). Cada uno contiene una serie de pruebas diseñadas por la Dirección Nacional de Evaluación del Mi-

Evaluar permite contar con datos útiles para tomar decisiones. A partir de los resultados obtenidos mediante los operativos nacionales de evaluación, directivos y docentes disponen de más insumos para mejorar el rendimiento de los alumnos.

nisterio de Cultura y Educación de la Nación, mediante el trabajo de un amplio equipo de especialistas y docentes de todo el país. Una vez sistematizados los resultados, este instrumento permite obtener información sobre el rendimiento de los alumnos, sus dificultades y problemas pedagógicos más recurrentes. Como complemento a esta información, se confeccionan las "Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza" (elaboradas teniendo en cuenta las debilidades detectadas en la resolución de los ejercicios) que llegan a todas las escuelas.

¿Cómo utilizar los datos?

Con los resultados y las recomendaciones metodológicas de años anteriores, los directivos pueden complementar la tarea de evaluación institucional. De esta forma, es aconsejable promover espacios de encuentro con el equipo docente para:

- ◆ analizar las consideraciones conceptuales y las pruebas de aplicación.
- ◆ Determinar qué ejercitaciones pueden adoptarse en el trabajo en el aula para ver la posibilidad de incluirlas en las planificaciones anuales.
- ◆ Establecer si los aspectos reconocidos como "debilidades pedagógicas" a nivel macro se eviden-

cian también a nivel unidad micro (en la escuela en particular).

- ◆ Identificar si los parámetros de rendimiento de los alumnos en la escuela se deben más a una deficiencia en los contenidos y/o a la forma de abordarlos.
- ◆ Incorporar nuevas ejercitaciones, o las mismas que se vienen utilizando, pero a partir de una propuesta metodológica diferente.

Una vez llevadas a la práctica algunas de las alternativas analizadas, es conveniente que los directivos promuevan estrategias que permitan identificar:

- ◆ mejoras en el rendimiento a partir de la incorporación de nuevos ejercicios y metodologías.
- ◆ Demandas de capacitación de los docentes.
- ◆ Prioridades: ¿Qué áreas presentan mayores problemas? ¿Conviene aplicar estrategias de resolución de problemas a una disciplina por vez, o es mejor "atacarlas" simultáneamente?
- ◆ Formas de trabajo complementario con escuelas de la zona: el intercambio siempre favorece a la búsqueda de soluciones

En síntesis, tanto la reflexión como la aplicación de nuevos procedimientos permitirá a los directivos contar con nuevas armas para hacer frente al desafío de la mayor calidad. El Operativo Nacional de Evaluación constituye una herramienta útil para poder hacerlo. **D**



"La información que brinda el operativo nacional de evaluación es muy útil para generar estrategias de mejoramiento pedagógico."

Transformación en organización y gestión

Tradicionalmente, la escuela se organizó a partir de un criterio que puso énfasis en lo burocrático. De esta forma, la conducción centró su accionar en tareas relacionadas con las cuestiones administrativas. La nueva escuela demanda otro marco organizativo.

La escuela, en tanto organización, constituye un sistema complejo creado para producir determinados resultados. Y para ello se apoya en un estilo de gestión que debe contemplar la previsión de acciones para llegar a esos fines.

A partir de la transformación educativa, que enfatiza la autonomía institucional, las características de la organización y la gestión necesariamente se modifican: el directivo, como conductor natural de la escuela, tiene la facultad para generar cambios positivos en los elementos de la organización (mediante una gestión más abierta, eficiente e innovadora). El instrumento en que se apoya y le sirve de ayuda es el PEI.

De esta forma, los directivos pueden llevar adelante iniciativas que permitan abandonar el modelo burocrático, y consolidar una labor institucional transformadora que contemple espacios para la flexibilización de los elementos organizacionales, como resultado de una gestión que integre esos elementos de manera coherente y dinámica. **D**



Modelos de gestión

	BUROCRÁTICA	TRANSFORMADORA
<i>Estilo directivo</i>	Basado en la jerarquía y poder por el rol legal que se ocupa	Basado en la habilidad y competencia para la tarea
<i>Toma de decisiones</i>	Mediante procedimientos rígidos y regulados	Por la capacidad para la resolución de problemas mediante el trabajo en equipo.
<i>Seguimiento</i>	Control y cumplimiento	Diseño y monitoreo de proyectos para alcanzar objetivos
<i>Clima</i>	Individualista	Colaborativo
<i>Estructuras de participación</i>	No existen	Múltiples e imprescindibles
<i>Comunicación</i>	Vertical	Horizontal

Actividades

A modo de ejemplo, sugerimos la siguiente propuesta de trabajo para elaborar entre los integrantes del equipo directivo:

- ◆ Reflexionar sobre aquellos aspectos organizativos que obstaculizan una gestión escolar integrada a partir de los objetivos del PEI.
- ◆ A partir de las distintas posiciones y conceptos desarrollados, identificar por escrito las normativas, actividades y funciones que ayuden a concretar esa forma de gestión. ¿Qué modificarían de estos elementos? ¿Para qué?
- ◆ Imaginar y diseñar aquellos pasos que, por pequeños que sean, posibiliten una transformación institucional (cada uno responde a esta consigna desde el lugar que ocupa en la escuela).
- ◆ Proyectar por escrito acciones para el mejoramiento institucional. ¿Qué aspectos de mi/nuestro rol cambiaría/mos para llevar a cabo una gestión integral? ¿Cómo?

Del individualismo a la colaboración

Existe una metáfora que algunos especialistas utilizan para graficar la organización escolar tradicional: la del "cartón de huevos". Desde esta óptica, los actores desempeñan sus tareas individualmente, cada uno desde un espacio segregado. La consecuencia de esta división es el aislamiento de las personas entre sí, de manera que escasamente pueden ver y comprender lo que hacen sus compañeros. La clave hoy en día es generar estrategias desde la dirección para vencer el individualismo, consolidando el trabajo en equipo como herramienta de resolución de problemas. Pero ¿cuál es la necesidad del cambio de modelo? ¿Por qué es importante pasar del individualismo a la colaboración?

Trabajo en equipo

Con la transformación educativa, las escuelas ganan en autonomía y poder de decisión, pero este pasaje transforma la tarea: no sólo hay más contenidos y funciones, sino que se

Históricamente se asocia el rol docente como una tarea solitaria, y esta concepción se refleja en organizaciones que limitan el trabajo colectivo. La transformación educativa requiere de actores protagónicos que cooperen mutuamente, que articulen sus esfuerzos y acciones; en suma, que se comprometan con el desafío de una gestión participativa.

requiere de modificaciones estructurales para responder a mayores demandas. Cuando cualquier actividad sufre cambios de esta naturaleza, hay que empezar a profundizar las fuerzas que hasta ahora permanecían ocultas, y la colaboración es una de ellas ¿Qué pequeños espacios de productividad, de intervención, de potencialidad, no se usan? La colaboración es eso. No es ni una moda ni una obligación, sino que es una manera de aprovechar recursos

que aún no se han utilizado al máximo. La consolidación del trabajo en equipo puede aportar elementos valiosos para fortalecer instancias de actuación colaborativas. Desde esta perspectiva, es responsabilidad de la dirección la creación de estos espacios comunes. Pero no alcanza con eso: un posterior trabajo de seguimiento, supervisión y orientación será primordial para garantizar que los grupos no sólo encaren una tarea reflexiva sino también resolu-

“No es posible trabajar colectivamente sin instancias de comunicación real.”

ROLES FAVORECEDORES DEL TRABAJO EN EQUIPO	ROLES FAVORECEDORES DE LA COHESIÓN DEL GRUPO	ROLES NEGATIVOS
Iniciar	Animar	Bloquear
Proponer ideas	Conciliar	Retraerse
Ofrecer y pedir información	Facilitar la comunicación	Ocultar datos
Pedir y dar opiniones	Transigir	Llamar la atención
Sintetizar	Seguir pasivamente	Agredir
Controlar el tiempo	Disminuir la tensión	Dominar
Registrar	Proponer acuerdos	Competir

tiva. La conducción debe guiar las deliberaciones grupales para la generación de acciones, de proyectos donde los participantes se hagan cargo de los resultados parciales y finales. Además, es importante que los directivos tengan en cuenta que estas transformaciones necesitan de un tiempo para poder darse: generar acciones de intercambio, por pequeñas que sean, servirá para disminuir frustraciones y seguir avanzando; no importa tanto la velocidad como el rumbo. La clave es ir abriendo huecos en el "cartón de huevos" para intercomunicarlos.

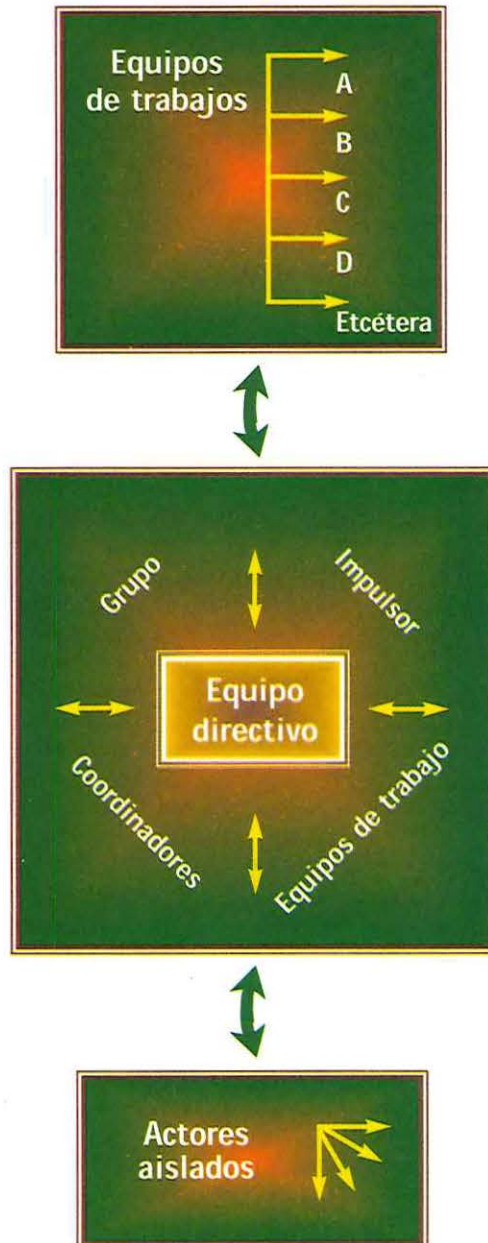
De lo artificial a lo productivo

Es una falacia creer que la creación de ámbitos comunes asegura la colaboración. No todo el mundo está preparado ni está dispuesto a participar en esta clase de agrupaciones. En este punto es fundamental la actitud que adopten los directivos. Por un lado para guiar y asesorar a quienes voluntariamente quieren participar, y por el otro para intentar sumar a quienes se muestran reacios a este tipo de iniciativas. Por eso es más fácil incorporar primero a quienes desean hacerlo: la difusión de los logros alcanzados, por pequeños que sean, puede acercar a otros actores que hasta ahora permanecían al margen. Si por el contrario, se obliga a la participación colectiva, se genera lo que se conoce como "colegialidad artificial"; se establecen vínculos de colaboración sin ningún sustento pedagógico, sin que exista un proceso de trabajo que lleve a objetivos, plazos, acciones y evaluaciones ¿Qué nos animamos a hacer juntos? Esta podría ser la pregunta disparadora.

Sinceramiento y compromiso

Antes que nada, hace falta tener en cuenta que vencer el individualismo requiere de un cambio de actitud frente a la escuela. Muchas veces el individualismo es un lugar de protección desde donde se manifiesta una sensación de propiedad: "mis alumnos", "mi materia". Pero ¿por qué no "nuestra escuela"? Esta pregunta perderá sentido en tanto la

estructura diseñada desde la dirección no facilite las agrupaciones colectivas para la participación real en la toma de decisiones. Las estrategias que se generen (en la flexibilización de tiempos, espacios y agrupaciones) tendrían que tender a romper ese sentimiento de propiedad y aislamiento, para generar compromisos permanentes con la vida institucional en general.



"El objetivo máximo de una gestión colaborativa es incorporar a todos los actores en la vida institucional."

“La colaboración es una manera de aprovechar recursos que aún no se han utilizado al máximo.”

Teniendo en cuenta lo analizado previamente, una de las condiciones para generar una cultura colaborativa que instaure sistemática y formalmente el trabajo en equipo como metodología es lograr un nivel de sinceramiento ¿Por qué? Porque no es posible trabajar colectivamente sin instancias de comunicación real. El sinceramiento implica:

- un espacio de resguardo para que los conflictos aparezcan sin el temor a una futura censura;
- buscar alternativas colectivas de solución a los problemas;
- elaborar algunos acuerdos por escrito donde se incluyan acciones colaborativas en las tareas institucionales, tanto a través de proyectos específicos, como en el trabajo en el aula.

Roles positivos y negativos

Son diversos los grupos que se pueden conformar:

- de índole general;
- de equipos de conducción;
- de equipos docentes ampliados o reducidos.

La dirección deberá actuar en tanto conductor de estos procesos para garantizar el logro de objetivos diseñados en el marco del PEI. Tanto al participar de las reuniones como al vincularse con los coordinadores e integrantes de las mismas, es primordial que los directivos tengan en cuenta aquellos roles y actitudes que favorecen u obstaculizan la cohesión y productividad del trabajo en equipo. Llevar a la práctica los elementos favorecedores (ver recuadro) será responsabilidad de los directivos. Para ello, es fundamental que orienten a los coordinadores o responsables de aquellos proyectos colectivos que no necesitan de su presencia pero sí de su supervisión. **D**

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

Revista "Zona Dirección"

**Pizzurno 935 - 1er. piso, oficina 144
(1020) Capital Federal**

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

Cursos

■ La Secretaría de Asistencia Técnica y Pasantías de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires invita a directivos de instituciones educativas a asistir a los siguientes cursos: "Comunicación Eficaz", "Management", "Contabilidad para no contables", "Motivación y participación" y "Liderazgo". Los interesados deberán dirigirse a Av. Córdoba 2122, (1122) Capital Federal, teléfonos (01) 374-4472/0034/1304/2023/8331/3864/3871, internos 491 al 499.

C.E.Fo.P.

■ El C.E.Fo.P. (Centro Educativo de Formación Permanente) convoca a directivos del 3er. Ciclo de la EGB a participar de su curso de capacitación a distancia: "El hecho teatral: un encuentro entre el lenguaje oral y escrito", y comunica además que está abierta la inscripción para la segunda edición de sus cursos: "La planificación didáctica: ¿un complicado rompecabezas o un organizador necesario?" y "La observación: un elemento clave para la gestión curricular". Para informes e inscripción, remitirse a Mercedes 1756, (1407) Capital Federal, tel./fax (01) 566-3328 o al teléfono (01) 15-412-3612. Se otorgan becas.

■ El I.S.I.P. (Instituto Superior de Investigaciones Psicológicas) informa a integrantes de equipos de conducción que está abierta la convoca-

toria para participar del curso semipresencial "Formación de Mediadores Escolares". El objetivo de esta propuesta de capacitación es brindar conocimientos del proceso de mediación, sus características y ventajas para la solución creativa de conflictos en las instituciones educativas. Para obtener más datos, comunicarse con la sede del I.S.I.P., Viamonte 1716, 2do. piso, Oficina "11", (1055) Capital Federal o a los teléfonos (01) 373-0604 o fax (01) 374-0161, los lunes, miércoles y viernes de 15 a 20 horas. Se otorgan becas.

Encuentros

■ Está abierta la inscripción para concurrir al "Congreso Nacional de Informática Educativa '97", dirigido a directivos, pedagogos, profesores de informática y demás profesionales de la educación e interesados por la materia. Este encuentro se realizará en la Ciudad Universitaria de la Ciudad de Buenos Aires entre los días 16 y



18 de octubre. El objetivo de este congreso es permitir el enriquecimiento a partir del intercambio de experiencias en la temática central del evento. Para mayor información, dirigirse a la Fundación Austral, Fray Luis Beltrán 267, (1406) Capital Federal, teléfono (01) 632-6036 y fax (01) 583-9806 (los lunes, miércoles y viernes de 15 a 20 horas). Se otorgan becas.

Formación de formadores

El Programa Nacional de Capacitación en Organización y Gestión para Equipos de Conducción (dependiente del Ministerio de Cultura y Educación) llevará a cabo los Encuentros Regionales "Los Institutos de Formación Docente: una nueva gestión para la innovación y el desarrollo profesional". Para rectores y coordinadores el cronograma de reuniones de noviembre abarcará:

- Región NOA (en la ciudad de Salta).
- Región SUR (en la ciudad de Bariloche).
- Provincia de Buenos Aires (en la ciudad de Mar del Plata).

Además se informa que ya se iniciaron los encuentros de capacitación intensiva para supervisores de la provincia de Chubut. Para más datos comunicarse con las oficinas del programa, teléfono (01) 813-1022, fax (01) 815-6327, E-mail: secret@pncsd.mcye.gov.ar.