

Zona Educativa

Año 3 - Nº 26

República Argentina

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

**Accreditación de
los Institutos de
Formación
Docente**

Una escuela para todos

Con la llegada de la EGB3 muchos alumnos están volviendo a la escuela. Los testimonios de los protagonistas y las cifras de este proceso que posibilita importantes cambios.

EGB

**Artefactos y
artificios**

O la evolución
tecnológica vista desde
las áreas de Ciencias
Naturales, Ciencias
Sociales y Tecnología.

En lo que va de 1998 se entregaron:



595.925 libros para bibliotecas

718.848 libros de texto para alumnos de EGB

2.547.180 cuadernos

**\$ 7.366.105 en subsidios para la compra
de útiles escolares**

Con estas acciones se hace realidad el
mejoramiento de la calidad educativa.

*Mas y mejor educación
para todos*



Razones para la esperanza

La escuela trabaja siempre en perspectiva de futuro. Su trabajo no es inmediatista, requiere procesos y tiempos de maduración y sus resultados se comprueban en el mediano y largo plazo. El alimento de esa perspectiva de futuro es la esperanza fundada en hechos concretos.

Con el proceso de transformación de la educación en marcha estamos trabajando por ese futuro para todos los jóvenes de nuestro país.

En los últimos cinco años se ha producido una incorporación significativa y constante de más niños y jóvenes en el sistema educativo, renovado los contenidos, construido nuevos establecimientos y se ha mejorado la infraestructura escolar. Existen becas para retener a los jóvenes en la escuela secundaria, se evalúan periódicamente los resultados de aprendizaje, se establecen estrategias de mejora a nivel provincial y de las escuelas. Faltan temas por resolver, pero el cambio es irreversible y el movimiento está en marcha con una orientación definida.

Las acciones emprendidas se constituyen en razones palpables que debemos transmitir a los jóvenes para despertar en ellos la esperanza que abre la perspectiva de futuro. Esperanza fundada en elementos reales. Los jóvenes son sensibles y se movilizan por los temas de la justicia, de la equidad y de la igualdad de oportunidades y deben conocer que en el país se está dando un proceso de cambio fundamental para la educación pública.

Ante tales cambios, inéditos en la historia de la educación del país, no podemos permanecer pasivos o indiferentes. Es nuestra responsabilidad como educadores, que todos —y en especial los jóvenes— conozcan lo que está naciendo en la educación argentina.

Protagonizamos una transformación que cambiará la historia de muchos niños y jóvenes que ahora tienen un lu-



gar en el sistema educativo, permitiéndoles acceder a una formación adecuada a los tiempos que corren, para facilitar el ingreso al mercado laboral y proseguir estudios superiores. Los jóvenes que hoy toman algunas escuelas en la Ciudad de Buenos Aires desconocen muchos de estos cambios y los adultos somos responsables de esa desinformación. Muy distinta sería la historia si se les hubiese explicado que la reforma comenzó por las escuelas con mayores dificultades socioeconómicas y está en plena aplicación, que multiplicó las ofertas de educación pública creando nuevos establecimientos y aumentando los años de obligatoriedad, que el tercer ciclo

de la EGB en las zonas rurales implica que jóvenes que habían dejado el sistema ahora están nuevamente en la escuela y reciben una educación de mayor calidad, que la construcción de miles de aulas sirvieron para contener a quienes antes no tenían oportunidad de continuar sus estudios. En fin, que los contenidos de la ley, aunque siempre perfectibles, son profundamente revolucionarios para el sistema educativo de nuestro país.

Garantizar la transformación educativa es brindar información veraz y generar razones para la esperanza, concentrando la energía en los temas que todavía nos falta mejorar o resolver.

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

REALIZACIÓN

DATA PRESS MULTIMEDIA

SUPERVISIÓN GRÁFICA
Y DISTRIBUCIÓN

UNIDAD DE PUBLICACIONES
DEL MCyE

REVISTA

"ZONA EDUCATIVA"

AÑO 3 - NÚMERO 26

AGOSTO DE 1998

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
La Ley S.A.E.e I.

TIRADA DE ESTA EDICIÓN:
600.000 EJEMPLARES

Retorno y permanencia

Alumnos que vuelven y una mayor cantidad de estudiantes que no desertan son los primeros resultados palpables de la implementación del tercer ciclo de la Educación General Básica en todo el país.

Página 28

No importa la edad si de aprender se trata

La Escuela Presbítero Manuel Alberti está desarrollando un proyecto de integración de niños de distintas edades que no han tenido la oportunidad de iniciar sus estudios desde el primer grado o que por distintos motivos los han discontinuado. Una experiencia innovadora encabezada por

Berta Braslavsky.

Página 50



Educar para los medios

El especialista Roberto Aparici explica el modo en que la escuela debería preparar a los alumnos para la sobreexposición mediática a la que se someten cotidianamente.

Página 36





Marco para los idiomas

El Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó los CBC para Lenguas Extranjeras y el acuerdo marco para la enseñanza de lenguas en Polimodal. ¿Cómo incidirán estos acuerdos en la enseñanza de idiomas en este nivel?

Página 24



Editorial 3

Correo entre lectores 6

Preguntas y respuestas 10

Noticias 12

¿Qué hay de nuevo? 14

Educación Inicial
El trabajo con los géneros literarios 16

EGB
Artefactos y artificios 18

EGB 3
Estructura curricular básica (parte II) 21

Educación Polimodal
Un mapa de Lenguas 24

Formación Docente Continua
Cómo será la acreditación de los IFD 26

Nota de tapa
Volver a la escuela 28

La gradualidad
La implementación de la nueva estructura educativa 34

Reportajes
Roberto Aparici 36

Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre 39

Qué y cómo enseñar
Los valores en la escuela 42

En Foco
Sin tiempo que perder 46

Innovaciones educativas
Lectura y escritura eficaz 48

Alfabetización en marcha 50

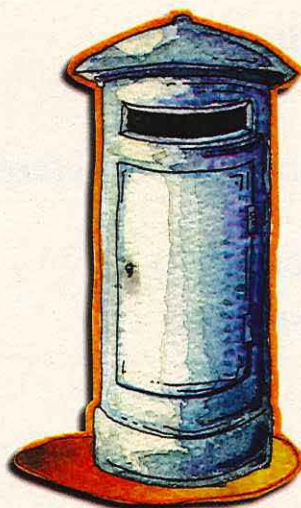
Educación en el mundo
Las escuelas "charter" 52

El columnista invitado
Gustavo Cirigliano 55

Libros 58

Zona Estadística 60

Zona de servicios 63



A través de esta sección muchos docentes se han puesto en contacto con colegas no sólo de otras provincias, sino también de países vecinos. En esta edición se publican cartas de un profesor de Perú y otro de Uruguay. El primero conoció la experiencia que se realiza en una escuela argentina gracias a este espacio.

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

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



CALIDAD EDUCATIVA

Revista **Zona Educativa**:
Soy docente de la Escuela
Nº 4.483 (Ex 688) "Islas

Argentinas" de la localidad de Luis Burela, Depto. Anta, provincia de Salta, residente del pueblo de Río del Valle y deseo compartir lo siguiente. En el año 1995 el plantel docente presentó ante el Plan Social Educativo un proyecto de huerta y quinta escolar denominado "Aprendamos trabajando" para el concurso "Estímulo a las

iniciativas institucionales". Este proyecto fue premiado con un importe de \$4.500. Esto colmó las expectativas de todos nosotros, pues nuestra unidad educativa es pequeña (171 alumnos, incluyendo una misión aborígen y 10 docentes) y fuimos los únicos favorecidos en este rubro dentro del departamento.

Si bien es cierto que el proyecto apunta básicamente a un proceso integrador, al principio nos costó un poco pero al final logramos (...) un gran impacto, especialmente en los niños ya que ellos se transformaron en seres activos dentro de la escuela. Es ella el lugar ideal para la apropiación del conocimiento, donde

LA CARTA DEL MES

EDUCACIÓN PARA TODOS

Señores directores de la revista **Zona Educativa**: Tenemos el agrado de dirigirnos a ustedes para hacerles llegar nuestro agradecimiento por publicar nuestro trabajo en las páginas 50 y 51 de la revista N° 22 correspondiente al mes de abril.

A través de la presente queremos agradecerles mucho su atención para con los trabajos realizados por los alumnos de la Escuela N° 701 de la Unidad Penitenciaria N° 2 de Sierra Chica.

A su vez también queremos extender nuestro agradecimiento a la señora directora de la escuela, Elisabeth Bormida, y a las docentes Graciela Fernández de 3er. ciclo "A" y Mónica Bavio de 3er. ciclo "B", pues sin su apoyo y preocupación no hubiéramos podido expresar nuestro trabajo, lo que para nosotros fue todo una gran experiencia.

Antes de despedirnos quisiéramos también agregar

nuestras más sinceras felicitaciones a las dos docentes ya nombradas por haber recibido el premio "Paulo Freire, al maestro del año", pues en verdad se lo merecen. Es mucho el esfuerzo que hicieron y la dedicación que pusieron. ¡Muchas felicitaciones! A continuación, deseáramos que publiquen esta carta en la sección "Correo entre lectores"(...). Saludamos muy atentamente.

*Alumnos de tercer ciclo "A" y "B"
Escuela N° 701
Unidad Penitenciaria N° 2
(7401) Sierra Chica
Provincia de Buenos Aires*

P.D.: Felicitaciones por la revista. Continúen así.

se favorece el trabajo grupal y (...) se destacan actitudes ligadas al compromiso, la responsabilidad del bien común, la valoración del trabajo humano y el respeto por la vida, entre otras cosas. Todos estos aspectos pudieron apreciarse en el transcurso del año pasado. Como evidencia de ello les enviamos la primera revista que hicimos con los niños. Además es grato mencionar que al inicio del presente período lectivo recibimos las felicitaciones del Plan Social Educativo por el desarrollo del proyecto y nos informaron

que nuevamente nos otorgarán el subsidio de \$4.500 por un nuevo proyecto presentado con el



objetivo de evitar la deserción, sobriedad y repitencia escolar.

Más allá de los aciertos y desaciertos, los docentes de esta pequeña comunidad educativa tratamos de prepararnos para el cambio que la Ley Federal nos estipula, conscientes de que mejorar la calidad de la educación no es fácil y es tarea de todos. Atentamente.

*Alba Rosa Saravia
Escuela N° 4483 (Ex 688)
"Islas Argentinas"
Luis Burela,
(4434) Depto. Anta,
Provincia de Salta*



ESCUELA Y TRABAJO

Revista **Zona Educativa**: (...) Como resultado del diagnóstico, la consulta a profesores de 5° año y encuestas efectuadas a los padres y alumnos actuales de 4° y 5° año, el Consejo Consultivo del establecimiento elaboró la estructura para la puesta en marcha del Proyecto "Pre-Egreso", de cambio

de nuestra tradicional Escuela de Comercio. A partir de allí se creó un

Consejo del Proyecto, integrado por representantes de los alumnos y de

los docentes, quienes realizaron el diseño, seguimiento y realimentación

del proyecto. Este Consejo fue integrado inicialmente por los cursos de

A TRAVÉS DE LAS FRONTERAS

Prof. Cristina Nélide Machado:

(...) Soy docente de una escuela pública en Lima, Perú. Leyendo la revista **Zona Educativa** (Año 3, N° 20) he podido conocer la interesante experiencia que se desarrolla en su escuela, la misma que en la revista se titula "Soluciones creativas". Sin ninguna duda me encantaría conocer más sobre su experiencia.

Desde el año pasado tengo la fortuna de recibir **Zona Educativa** y no dejo de asombrarme con cada experiencia innovadora que desarrollan los maestros argentinos en el marco de la transformación del sistema educativo de vuestro país.

(...) En la página 15 de ese número de **Zona Educativa** se presenta el listado de ganadores del Concurso de la Fundación YPF. (...) En la actualidad estoy escribiendo un libro acerca del aprendizaje interjetivo y tengo problemas con la economía para su publicación, quizá la Fundación YPF me podría ayudar en esto.

(...) Tengo muchas inquietudes y muchos deseos de seguir en la producción intelectual, tal es así que ya tengo listo el material para mi próximo libro. Más adelante me gustaría donar los derechos de edición al Ministerio de Educación de vuestro país y compartir con todos los maestros argentinos mi obra.

*Esteban Tarazona Fernández
Oficina Postal José Gálvez
Lima 53
Perú*

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

Mi nombre es María Gloria González Anderson (...), soy maestra de primaria (no en ejercicio en este momento); profesora de dibujo en el Liceo N° 1 y en el Colegio Saint Catherine's; maestra adscripta y profesora de Expresión por la Plástica (...) en el Instituto de Formación Docente "Ercilia Guidali de Pisano".

(...) Días pasados llegó hasta mis manos un ejemplar de vuestra edición (Año 2, número 18, octubre de 1997). Realmente es de total interés su contenido (...) y me gustaría realizar algún tipo de intercambio de experiencias. A pesar de tener en este momento planes de enseñanza diferentes, consideremos que el Mercosur es una realidad que ya vivimos. (...) Respecto del enfoque sobre Educación Artística, comparto con ustedes que en este mo-

mento se le da un lugar más concreto dentro de la formación tanto del niño como del adolescente y del futuro docente. (...) En el primer año del liceo, Dibujo es una asignatura que da importancia a la expresión del adolescente, le permite crear con libertad a partir de propuestas concretas, pero con la posibilidad de experimentar con variedad de materiales que él mismo selecciona. De esta manera se pretende que los trabajos no sean en serie y que se instale la idea de que "todos somos capaces de dibujar y crear si nos proponemos liberar nuestra mente, nuestras manos y nuestro espíritu".

(...) Por experiencia puedo asegurarles que los jóvenes por lejos superan nuestras expectativas. Puedo citar algunos casos, por ejemplo, aquel en el que relacionamos dibujo con informática (...) ¡No podíamos reducirnos a la hoja de 30 x 20 cm! Fue muy buena la producción que se obtuvo a través de una computadora (...). Por otro lado, el año pasado se crearon máscaras. (...) Partiendo de la cara llegaron a construir un muñeco del tamaño de un ser humano que vistieron a gusto. (...) Inventaron historias protagonizadas por él, que fueron representadas para los padres, docentes y compañeros.

(...) A nivel de Formación Docente (...) el programa incluye un período de teóricos y a partir de agosto se va a la escuela o jardín, según corresponda. Los alumnos del primer año colaboran con los docentes en el trabajo con los niños, mientras que los de segundo año dan clases. Las experiencias aquí tienen otro matiz; parten más que nada de la autocrítica del futuro docente. Para eso se trabaja con filmaciones, puestas en común, etc.

(...) Haber trabajado con practicantes en jardines me ha permitido ver de cerca lo espontáneo y creativo que es el ser humano desde temprana edad y cómo luego en la primaria, poco a poco, se vuelve apático y "aparentemente incapaz de crear". Entonces surge la pregunta clave: ¿no será que nosotros, los docentes, vamos marchitando a ese ser? (...) Creo que mi filosofía como docente se resume en "formar seres capaces de optar, de expresar su sentir, de crear..." (...).

*María Gloria González Anderson
Calle Ituzaingó 557 esq.
Michellini Paysandú
República Oriental del Uruguay
Tel. (00598 - 72) 2388*

5º año y luego se fueron incorporando los de 4º año por propia iniciativa. Se inició así una nueva forma de trabajo interdisciplinario con autonomía de tiempo y recursos laborales, basados en una metodología de investigación y producción de conocimiento. (...)

El eje de interrelación disciplinaria es la inserción de la estructura económica y social de la República Argentina en el Nuevo Orden Mundial mediante la revalorización de la educación en cuanto al desarrollo del nuevo marco significativo referencial para una sociedad con organizaciones en constante cambio y altamente competitiva.

La forma de vincular a la escuela con la comunidad es mediante pasantías rentadas y comunitarias. (...) Las primeras se cumplen en empresas comerciales, industriales y de servicios, las segundas en las áreas administrativa y de atención al público del Hospital D. Santojanni y fundaciones de la zona. Para todo ello la Asociación Cooperadora cedió un edificio de 3 plantas adaptado a las nuevas características del proyecto. La nueva forma de trabajo incluye la organización de aulas tipo oficinas, lugares de estudio independiente y asistencia por asignatura. Se realizan experiencias de simulación de la realidad, pasantías, microemprendimientos, tareas comunitarias, exámenes parciales

obligatorios. Se trabaja con tecnología de ofimática, capacitación del personal y nuevos cargos y funciones. Por último, se apunta a desarrollar procesos flexibles, interdisciplinarios, autogestionarios, democráticos y orientados a la resolución de problemas y a la investigación(...).

Héctor M. Arriaza
Escuela de Comercio
Nº32 - D.E. 13
"Dr. José León Suárez"
Acassuso 5860
(1408) Ciudad de
Buenos Aires
Telefax: (01) 641-5055



EL ARTE DE APRENDER

Revista **Zona Educativa**: T.E.A. (Tarea Educacional Artística) es el nombre de un grupo de jóvenes que hace 25 años en Laboulaye, provincia de Córdoba, comenzaron a transitar por la educación artística y el camino de la expresión. Los alumnos (...) pertenecían a una escuela técnica (...), donde la formación humanística era complementaria (...). La creatividad estaba implícita en la invención de artefactos y el arte no era una propuesta curricular que rondara las aulas ni el espíritu docente.

El grupo de jóvenes irrumpió en ese ámbito con manifestaciones plásticas a través de la pintura, la cerámica, la fotografía y sobre todo el teatro, donde los adolescentes (...) constituyeron un elenco juvenil que elaboró sus propios espectáculos sobre temas de su problemática. Realizaron teatro para niños y teatro de autores clásicos hasta llegar a constituir un Centro Cultural. Allí tenía lugar una actividad cultural muy activa: exposiciones, cine club, charlas y debates. Lo más importante es que se generaban hechos culturales a través de la autogestión, situación que les permitió crecer ocupando roles, ejercitando responsabilidades y sobre todo completando su educación.

Esta tarea se cumplía en contraturno, era extracurricular y fue tan importante en la formación de los adolescentes que les marcó vocaciones y algunos tomaron el arte como profesión hasta el día de hoy.

Sus puestas en escena fueron llevadas a teatros de distintas provincias, de la Capital Federal y a poblaciones rurales donde se

hacía teatro para las familias de campo (...).

En 1983, con el advenimiento de la democracia, se presentó un nuevo desafío: crear una escuela de artes visuales (...). Estos jóvenes actores fundaron la Escuela de Artes Visuales "Luz Vieira Méndez", dependiente del Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Córdoba, que hoy forma a profesionales y docentes de las artes.

La transformación educativa le ha dado al arte un lugar importante (...) como factor necesario para una formación integral del alumno. (...) Pues en la estructura curricular no hay materias cuyos objetivos sean: manejar expresivamente el cuerpo; vencer el miedo y la timidez ante el otro; explicar precisamente lo que sentimos, pensamos o queremos; etc. (...) Estos factores, entre otros, son fomentados por el teatro (...).

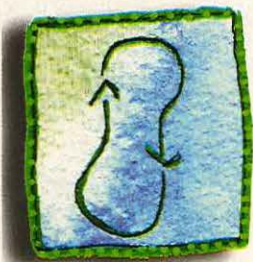
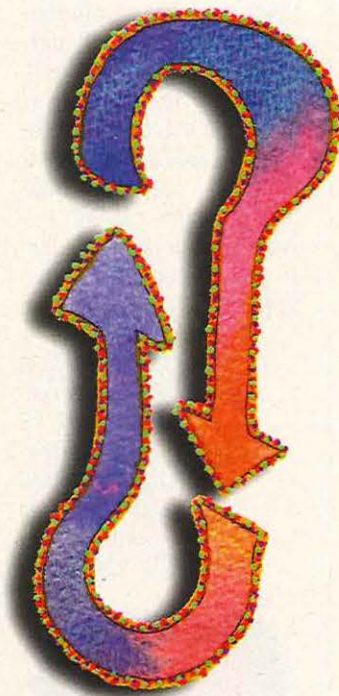
Jorge Omar Díaz
Director de la Escuela de
Artes Visuales
"Luz Vieira Méndez"
(6120) Laboulaye
Provincia de Córdoba
Tel. (0385) 26344

El grupo T.E.A. interpretaba sus propias creaciones y también obras de autores clásicos.



Esta sección tiene como objetivo dar respuesta a interrogantes específicos sobre diversos aspectos de la transformación educativa.

En esta oportunidad se contestan preguntas sobre las acciones de programas del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: el de becas estudiantiles y el de Educación para la Salud, entre otros.



P: El ministerio, ¿otorga becas estudiantiles?, ¿en qué consisten y qué se debe hacer para acceder a ellas?

R: El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, a través del Plan Social Educativo, ha puesto en marcha el Programa Nacional de Becas Estudiantiles cuya función esencial es retener a los alumnos en la escuela.

El Programa Nacional de

Becas Estudiantiles está dirigido a los alumnos que se encuentren en riesgo de abandonar la escuela secundaria por razones económicas. **Se implementa en escuelas que participan del Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación**, y dentro de este universo pretende asistir a las familias con menos recursos. Los esfuerzos se concentran en lograr que los jóvenes completen la educación obligatoria y luego posobligatoria; en consecuencia tienen **prioridad los que estén cumpliendo el tramo final de la EGB3 o su equivalente.**

El Ministerio de Cultura y

Educación de la Nación coordina la implementación completa del Programa, reglamenta sus procesos, resuelve y asigna fondos y ejecuta diversos componentes de apoyo a las escuelas, los docentes y los alumnos. Las acciones se llevan adelante guardando una rigurosa planificación que se estructura en cuatro etapas: identificación de beneficiarios, pago y rendición de las becas, proyecto institucional de retención escolar y seguimiento y evaluación.

El alumno que aspire a una beca debe ser argentino, tener entre 13 y 19 años, integrar una familia cuya condición socioeconómica sea precaria y es-

tar cursando el EGB3 o equivalente. Los aspirantes de nivel polimodal o 3º, 4º o 5º año de la escuela secundaria deberán haber tenido buen rendimiento académico durante los dos últimos años. El monto de la beca es de \$600 al año y corresponden \$100 anuales por cada menor de la misma familia que se agregue al primer beneficiario. El requisito para mantener y renovar la beca es que el beneficiado asista a la escuela regularmente y promueva el año.

Las escuelas que participan del Plan Social que deseen mayor información deben dirigirse a la coordinación del Plan Social de su provincia.



P: ¿Cuáles son las estrategias implementadas para la incorporación de la educación para la salud, en el marco de la transformación educativa?

R: El marco más adecuado para el abordaje de la Educación Para la Salud (EPS) en la escuela es el de los "contenidos transversales". Desde una concepción de salud abarcativa e integradora, relacionada con la calidad de vida, las cuestiones vinculadas a la EPS se asumen desde una perspectiva amplia donde cada disciplina aporta sus saberes y espacios específicos, evitando el tratamiento desarticulado de los temas o su encasillamiento en una sola asignatura, tal como las tradicionales "Educación para la salud" o "Higiene y puericultura".

Se propone el compromiso de toda la escuela en todos sus ámbitos y prácticas. Implica brindar información adecuada y contextualizada, promover conductas saludables, fomentar modos de vinculación entre los miembros de la comunidad educativa basados en el respeto y la confianza.

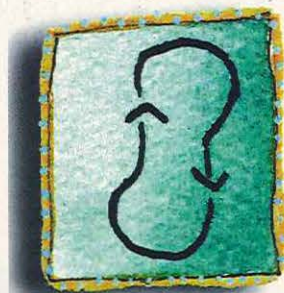
Desde los programas que desarrollan contenidos

transversales (insertos actualmente en la Dirección General de Investigación y Desarrollo), se promueve en las distintas provincias la puesta en marcha de líneas de trabajo de educación para la salud, que son implementadas a través de equipos en los ministerios provinciales.

Uno de los aspectos a destacar en el tratamiento de estas problemáticas es la necesidad del abordaje intersectorial. La constitución de equipos mixtos de trabajo a nivel nacional y provincial, en los cuales los referentes de educación y salud se capacitan y trabajan juntos para incorporar estos contenidos de la EPS en las escuelas es un aspecto en el que se ha venido trabajando. La intersectorialidad no se agota en la relación con los referentes de salud de las distintas provincias sino que se extiende hacia aquellas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que pueden aportar al tratamiento integral de la EPS en la escuela.

Desde los programas del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación se da apoyo técnico y asesoramiento a equipos provinciales para la inserción adecuada de la EPS y para la elaboración de proyectos específicos en las escuelas, que respondan a problemáticas propias de cada una de ellas. Actualmente se están desarrollando diferentes propuestas:

- Proyecto piloto de EPS que está en marcha en 1.200 escuelas de todo el país.
- Proyecto Lusida (Lucha contra el SIDA) en tres provincias: Córdoba, Santa Fe, Buenos Aires y en la Ciudad de Buenos Aires.



P: ¿Qué podemos hacer para generar un espacio de reflexión entre directores de escuelas de una misma localidad?

R: El espacio institucional de reflexión entre directores es una instancia importante para ir estableciendo redes de comunicación entre los actores de las distintas instituciones de la zona. La formación de estas redes fortalece los procesos de transformación e innovación educativa al permitir conocer "qué hacen los diferentes colectivos institucionales", "cómo lo hacen", "los recursos con los que cuentan", "las dificultades y los avances recurrentes".

Los procesos citados suponen una concepción constructiva del aprendizaje institucional permitiendo integrar los conocimientos y las experiencias

de otras instituciones. Para generar el espacio institucional es conveniente encarar variadas actividades involucrando diferentes actores y recursos. Se pueden mencionar entre otras: la formación de redes interinstitucionales dando un carácter sistemático y permanente a los habituales llamados telefónicos y encuentros informales que suelen tener los directivos de instituciones cercanas. La temática a trabajar en estas redes deberá mantener una coherencia con las líneas del Proyecto Educativo de Supervisión (de la zona) y con los objetivos de los distintos Proyectos Educativos Institucionales. En este proceso es fundamental la figura y el rol desempeñado por el supervisor como nexo para potenciar mejores canales de comunicación entre las escuelas y específicamente ante los directores. También se considera necesario organizar reuniones de intercambio de experiencias innovadoras, así como también encuentros de capacitación compartidos, difusión de proyectos, etc. Asimismo, en el marco curricular, resulta interesante el trabajo de intercambio entre alumnos, pasantías de docentes y/o alumnos. El uso de los soportes o recursos telemáticos como el fax, el correo electrónico y el teléfono, así como el correo convencional, actúan como medios facilitadores de espacios interinstitucionales entre colegas.

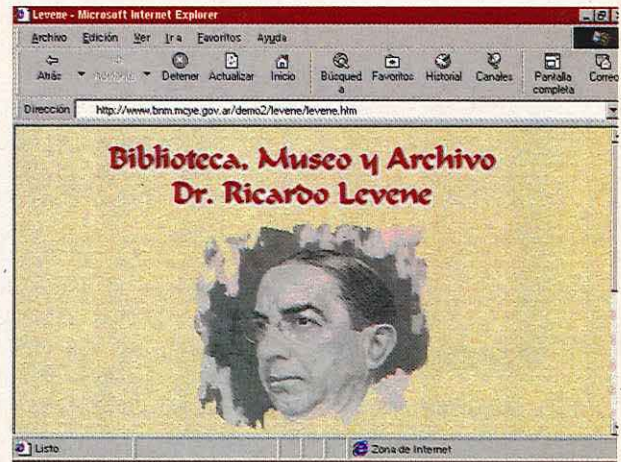
La biblioteca y el museo

El viernes 12 de junio la Biblioteca Nacional de Maestros dio inicio al ciclo 1998 de charlas y conferencias "Biblioteca, Museo y Archivo Dr. Ricardo Levene". El tema del encuentro estuvo referido a "Los usos de la historia oral" y las expositoras fueron las historiadoras Hebe Clementi y Dora Schwarzstein. A fines del año pasado correspondió a los historiadores Luis Alberto Romero y Silvia Finocchio disertar

acerca de "Los modos de pensar y enseñar la Historia."

Para obtener información sobre las actividades del Museo Levene, los interesados pueden comunicarse al teléfono (01) 801-9807; remitirse a la página web de la Biblioteca Nacional de Maestros:

<http://www.bnm.mcy.gov.ar> donde encontrarán transcripciones de las charlas mencionadas, o enviar un e-mail a: postmaster@bibnma.edu.ar



En Internet se puede encontrar información sobre el Museo Levene.

El equipo de estudiantes argentinos obtuvo los mejores puntajes en la Novena Olimpiada Matemática del Cono Sur convirtiéndose en el campeón del certamen. Cuatro jóvenes de distintos lugares del país se impusieron en la competencia regional que se realizó en la ciudad de Salvador de Bahía, Brasil, entre el 13 y el 19 de junio. Participaron también representantes de Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay.

Fernando Pastawski, que asiste a la Academia Argüello de la provincia de Córdoba, obtuvo la medalla de oro, al igual que Leonardo Groisman de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, de la ciudad de Buenos Aires. Por su parte, Manuel Tassara, del Instituto Politécnico de Rosario, provincia de Santa Fe, ganó la medalla de plata, y Matías del Hoyo, de la Escuela de Educación Media N° 8 de la ciudad de Necochea, provincia de Buenos Aires, obtuvo la medalla de bronce.

Campeones de matemática



Los jóvenes argentinos que obtuvieron los mejores puntajes en la Novena Olimpiada Matemática del Cono Sur. De izquierda a derecha: Fernando Pastawski, Manuel Tassara, Leonardo Groisman y Matías del Hoyo.

Esta olimpiada fue coordinada por el Centro Latinoamericano de Matemática e Informática y la Olimpiada Matemática Argenti-

na. Constituye una actividad del Ministerio de Cultura y Educación y cuenta con su apoyo. Los alumnos argentinos que participaron

fueron seleccionados entre todos los nacidos a partir del 1° de enero de 1982 que llegaron al Certamen Nacional de 1997.

Planeamiento educativo

El pasado 19 de junio quedó inaugurada la sede argentina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la UNESCO. Se trata de la primera sede regional de este centro de formación e investigación de alto nivel en planeamiento de la educación. La inauguración del nuevo IPE se realizó en el marco de la Reunión de Ministros de Educación de los países del Mercosur. Entre los funcionarios que participaron de la ceremonia inaugural se encontraban la ministra de Cultura y Educación de la Nación, Lic. Susana Decibe; el subdirector general de la UNESCO y director del IPE - París, Jacques Hallak; la coordinadora de Programas Descentralizados del IPE, Françoise Caillods; el director del IPE Buenos Aires, Juan Carlos Tedesco; y el coordinador de la Unidad de Formación, Ignacio Hernaiz.

La decisión de instalar la primera sede regional en Buenos Aires se debe al interés despertado por el proceso de transformación educativa que están llevando a cabo la Argentina y la mayoría de los países de



De izquierda a derecha: el coordinador de la Unidad de Formación, Ignacio Hernaiz; la coordinadora de Programas Descentralizados del IPE, Françoise Caillods; el subdirector general de la UNESCO y director del IPE-París, Jacques Hallak, y el director del IPE-Buenos Aires, Juan Carlos Tedesco.

América latina. Debido a que la región está avanzando en un proceso de integración continental, el IPE-Buenos Aires prestará atención prioritaria a los desafíos que enfrentan los países del Mercosur.

La función central de esta nueva sede del IPE será promover el desarrollo de una educación de calidad para todos a través de cuatro ejes: 1) La formación de especialistas en el área de planeamiento y gestión educativa; 2) el desarrollo

de líneas de investigación relevantes según los procesos de transformación educativa de la región; 3) la difusión de nuevos paradigmas conceptuales y enfoques metodológicos; y 4) el diseño y ejecución de acuerdos de cooperación que respondan a demandas regionales.

La primera actividad del flamante IPE-Buenos Aires será el Curso Regional sobre Planificación y Formulación de Políticas Educativas que coincide con el

tronco común del Programa Anual de Formación en Planificación y Administración de la Educación que se realiza en el IPE-París. Becarios de Argentina, Brasil, Cuba, Colombia, Chile, República Dominicana, Ecuador, Paraguay, Perú y Uruguay, patrocinados por los gobiernos o fundaciones de sus países, participarán de este curso que se realizará en Argentina y Uruguay desde el 1º de septiembre hasta el 11 de diciembre de 1998.

Becas del PROFOR

El 2 de julio el Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación (PROFOR) del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación entregó 26 becas para maestrías en distintas uni-

versidades del exterior. Se realizaron cuatro convocatorias a partir de las cuales se recibieron 2.500 solicitudes, lo que demuestra el interés de los graduados universitarios argentinos por capacitarse en nuevas

áreas. Algunas de ellas son: administración y gestión educativa, política educativa, nuevas tecnologías educativas, y evaluación de la educación. Con esta iniciativa, el PROFOR busca capacitar recursos humanos idóneos y especializados en estos campos del saber que

-entre otros- son centrales para apoyar a las provincias en la transformación educativa. Las 26 becas se entregaron a profesionales de todo el país para estudiar en universidades de Gran Bretaña, Estados Unidos, Francia, Canadá, España, Chile, Brasil y México.

Desde la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa y en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua se ha puesto en marcha el **Campus Federal Virtual** que permitirá acceder a una plataforma de servicios para la teleformación a través de Internet.

Novedades de la Red

La Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente informó que se pondrá a disposición de los usuarios un conjunto de herramientas que permiten el desarrollo de nuevos escenarios educativos mediante la utilización pedagógica de las actuales tecnologías de la información y de la comunicación.

El **Campus Federal Virtual** permitirá interconectar a todos los ministerios de Educación provinciales donde se están instalando los equipos para constituir las sedes de las cabeceras jurisdiccionales de la Red Electrónica Federal de Formación Docente Continua. Este emprendimiento constituirá una respuesta alternativa a las necesidades de educación abierta y a distancia de los docentes en el ac-

tual proceso de transformación educativa.

Los docentes podrán acceder desde cualquier parte del país a: ofertas de capacitación con diversas formas de interactividad, en directo o en diferido; materiales de alta calidad seleccionados y elaborados por especialistas; información multimедial; y nuevas estrategias pedagógicas.

Esta oferta educativa de alto nivel busca garantizar no sólo la calidad y adecuación de los materiales de estudio, sino también el seguimiento individualizado de los docentes y el acceso directo a los especialistas, consultores y tutores responsables.

Durante la segunda parte del año se iniciará el primer curso de capacitación tecnológica para docen-

tes del tercer ciclo de la EGB y Polimodal, diseñado especialmente por el Programa de Perfeccionamiento Docente a Distancia -PROCIENCIA-.

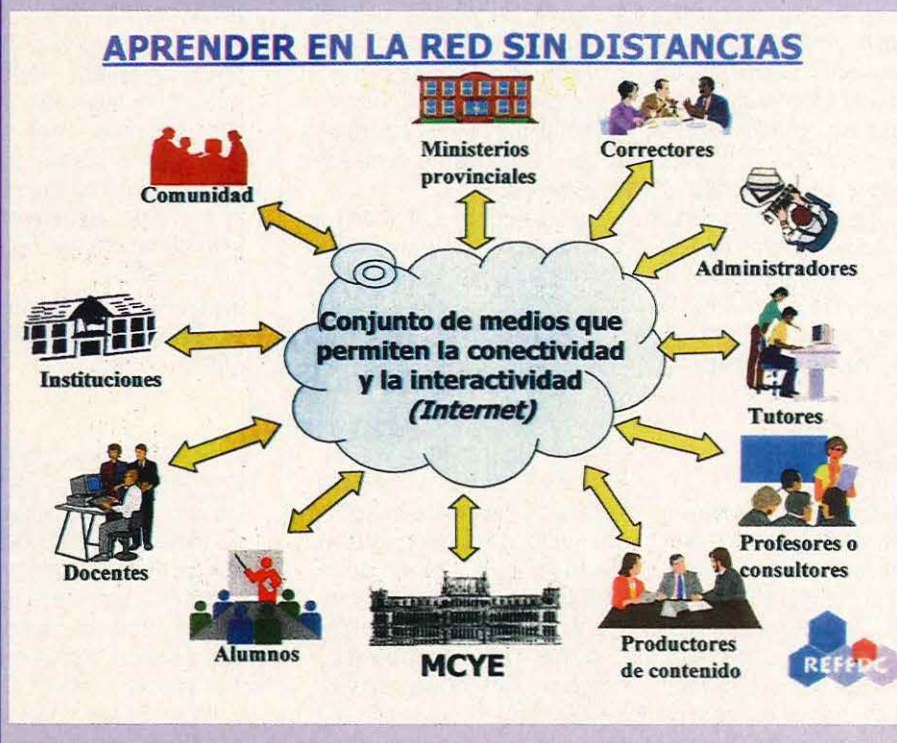
Además los docentes podrán hacer consultas administrativas, revisar materiales didácticos, solicitar asistencia técnica, participar en foros virtuales, y otros escenarios de intercambio de información y experiencias.

Los nuevos Institutos de Formación Docente que se acrediten en el marco de la Ley Federal de Educación recibirán equipamiento para poner en funcionamiento una cabina pública de acceso gratuito a Internet. En este marco se promueven también convenios con otras organizaciones de la comunidad para facilitar el acceso de los docen-

tes a estas nuevas tecnologías.

De esta manera, los Institutos de Formación Docente ampliarán sus capacidades, ya que constituirán nodos de un entramado de redes de aprendizaje. Y a su vez aportarán a su crecimiento sostenido con la elaboración y desarrollo de contenidos propios. Con el **Campus Federal Virtual** no sólo la educación general sino también la capacitación docente se convertirán en un derecho y una obligación de toda la sociedad. Para obtener más información sobre el **Campus Federal Virtual**, los interesados deberán ingresar a la dirección de Internet:

<http://campus.rffdc.edu.ar> o comunicarse al (01) 812-4800, fax: (01) 815-6863.



II Congreso Nacional

sobre

Políticas educativas

24, 25 y 26 de Septiembre de 1998
Santa Rosa - La Pampa - Argentina

Las experiencias
y proyectos
pedagógicos
en las escuelas:
el proceso
de transformación
en marcha.

Dirigido a:

Docentes de todas
las provincias.

Técnicos del Area Educación.

Responsables y/o
funcionarios de las
administraciones
educativas provinciales
y nacionales.

Informes:

Ministerios de Educación
de las provincias.

Comisión Organizadora
II Congreso Nacional sobre
Políticas Educativas.
Subsecretaría de Coordinación.
O'Higgins 660, (6300)
Santa Rosa, La Pampa.
Tel.: 0954 - 53445 / 53444
Fax: 0954 - 53672
Correo Electrónico:
congreso@cablp.lp.rffdc.edu

Dirección de Formación,
Perfeccionamiento y
Actualización Docente.
Marcelo T. de Alvear 1694.
Piso 4 Of.: 403 (1060)
Capital Federal
Tel.: 813 - 4208 / 813 - 4363
811 - 3596



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
SUBSECRETARIA DE COORDINACION



MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACION DE LA NACION

El trabajo con los géneros literarios



Difícilmente un joven de doce o trece años pueda involucrarse comprometida y placenteramente con la literatura como discurso polisémico por excelencia si no ha tenido este tipo de experiencias desde temprana edad.

Establecer el "pacto ficcional", es decir entrar en el juego de la verosimilitud, hacer "como si", por ejemplo cuando se lee un cuento fantástico, no es algo innato y natural. Proponer a los niños la lectura de distintos géneros literarios desarrolla esta capacidad

de acceder al lenguaje simbólico y poético como la expresión más elaborada e inteligente del lenguaje humano. Se abordarán en una primera instancia los géneros poético y teatral, dejando el narrativo -más familiar para los docentes- para una próxima entrega.

La poesía

La poesía no alude más que a sí misma; es una forma de sensibilidad. La función primordial de la poesía en el nivel inicial es proporcionar placer, alegría, hacer música con la palabra. La poesía primitiva está siempre llena de sonsonetes, de estribillos, de onomatopeyas, de sinsentidos. No es necesario "comprender" la poesía en el sentido canónico del término, sino que alcanza con disfrutarla. Los sonsonetes tradicionales, el repertorio

de refranes y las cantinelas folklóricas siguen teniendo vigencia y un sentido cultural y estético profundo que el nivel inicial debe preservar. Es recomendable en la selección de poemas la intervención de criterios estéticos que eviten esa poesía improvisada, abarrotada de diminutivos y de rimas forzadas hechas con formas verbales en infinitivo. Debe rescatarse el repertorio del folklore y de la obra de auténticos poetas, aun a través de poemas que no hayan sido escritos especialmente para niños. La poesía para niños pertenece más al reino de la imaginación que al de la didáctica.

Teatro de títeres

El teatro de títeres siempre ha estado ligado a la cultura popular y clásica de los individuos. Teatro es acción

dramática: el muñeco tiene que actuar; debe dejar de ser muñeco para convertirse en personaje. Cuando se opera la metamorfosis de muñeco-actor en el personaje, es cuando el titiritero establece el diálogo con el público y por lo tanto establece la comunicación entre el autor y el público como valor esencial del teatro. Hay un circuito complejo de comunicación que va del texto, al niño actor -títere- al personaje, al espectador. La decisión de representar una obra de títeres en el nivel inicial implica que todo un conjunto de voluntades se ha dispuesto para el trabajo en equipo. Primero, buscar en la biblioteca las obras de títeres que haya, leerlas, seleccionar la que más guste al grupo y la que se adapte a las posibilidades de realización. Una buena lectura del maestro facilita a los niños la comprensión, les da pistas acerca de las características de los personajes que luego tendrán que interpretar, les acerca la intención del sentido dramático.

El teatro de títeres es un espectáculo audiovisual, por lo tanto debe oírse bien y verse bien. Hay intentos de los niños para lograr la voz apropiada al personaje que debe representarse. Se seleccionan las voces. Se distribuye el reparto. Se fabrica un tablado, si no lo hay. Se decide si se usarán marionetas o títeres de guante. Se fabrican los títeres. Se ensaya. Los niños que hacen de actores imitan, desfiguran e inventan voces de acuerdo con el personaje elegido. Exploran tonalidades agudas, gra-

ves, entonaciones según el carácter y las intenciones del personaje.

Desde el punto de vista espacial, la representación de una obra de títeres exige a los niños ensayos para lograr la coordinación de los movimientos.

Un proyecto escolar para la representación de una obra de títeres permite planificar sistemáticamente y contextualizar en actividades significativas contenidos de todos los bloques de los CBC de Lengua. Éstos tienden al desarrollo de la oralidad de los niños, favorecen la escucha atenta, dan modelos de lengua escrita. El teatro es una forma visual de la narración, que presenta conflictos humanos y formas de resolverlos.



Las adivinanzas

Las adivinanzas, dice Gianni Rodari, gustan a los chicos porque "... a golpe de vista representan de forma concentrada, casi emblemática, su experiencia de conquista de la realidad... es decir, contienen de algún modo, todo aquello del mundo que todavía resulta misterioso a sus ojos y hay que descifrar dándole vuelta con preguntas directas o indirectas..."

"Un proceso similar ocurre con las falsas adivinanzas, aquellas que de una forma u otra contienen la respuesta, ya que además de divertirlos, les proveen un camino para estar atentos a la trampa y descubrir la respuesta. Se trata de un ejercicio educativo, porque para encontrar la respuesta justa -muchas veces en la vida- es necesario saber escapar de las falsas alternativas..." concluye Rodari.

Desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua, las adivinanzas contextualizan desafíos de comprensión oral y escrita. Con respecto a la alfabetización inicial, las adivinanzas permiten el acercamiento a textos cortos pero completos y, aunque los niños no puedan escribir toda la adivinanza, sí pueden ilustrarla y hacer el ejercicio de escribir la palabra que corresponde a la respuesta. Estarán escribiendo palabras, aprendiendo grafías, pero no sueltas, sino insertas en una unidad de sentido mayor como es todo el texto. ♦

TEXTO E IMAGEN EN EL LIBRO INFANTIL

El libro infantil recreativo es un objeto literario cargado de sentidos placenteros para el niño. Es una unidad compuesta por dos lenguajes: el escrito y el plástico, el de las ilustraciones. La ilustración como lenguaje tiene que motivar al niño a participar y recrear el mensaje visual integrándolo al texto en un acto de descubrimiento y goce estético. El lenguaje de la ilustración tiene que decirle algo más de lo que ya está dicho en el texto. El niño actúa sobre la ilustración de manera integral. Lleva adelante la acción principal, cuando se identifica con el personaje, héroe o antihéroe, convirtiéndose en protagonista. Además aprehende ese espacio, ese tiempo, esas formas y colores, cuando explora y dramatiza la historia, a veces en voz alta, a veces en silencio, en una actitud de lector comprometido.

Un niño que ha sido estimulado con buenas ilustraciones, difícilmente se conformará con mirar imágenes. Pretenderá siempre conocer algo más. Pedirá que le lean. Las ilustraciones dentro del libro tienen poder para satisfacer esa necesidad cuando actúan concertadamente con el texto escrito y se proyectan fuera de él. El niño es capaz de interrogarse, de confrontar y de sintetizar ese universo que el libro como totalidad le plantea.

Artefactos y artificios

Actualmente, presenciamos casi a diario cómo un nuevo dispositivo modifica nuestra vida cotidiana y nos obliga a incorporar ciertos conocimientos para poder aprovecharlo. Para comprender la evolución tecnológica y sus implicancias en el trabajo y las costumbres humanas, será necesario un saber articulado que competa a las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología.



Cuando dos piedras se chocan, es un fenómeno "natural" que una de ellas se rompa. Dependerá del material del que estén hechas, del tipo de impacto, de la fuerza empleada, cuál de ellas se rompa o de qué modo. Es competencia de las Ciencias Naturales, analizar los fenómenos físicos que allí intervienen o la estructura cristalina de los materiales, para predecir el resultado del impacto. Ahora bien, cuando el choque entre las piedras es controlado por un

Con la llegada del ferrocarril fue necesario unificar el horario para brindar su servicio. El telégrafo permitió sincronizar los relojes de las estaciones.

hombre con alguna intención –por ejemplo armar con los fragmentos que de él resulten un arma o una herramienta– estamos en el terreno de la Tecnología. Las Ciencias Sociales, por su parte, se ocuparán de las modificaciones que esa nueva herramienta o técnica introducen en las costumbres de los individuos y de la comunidad.

En la producción de esta herramienta, el hombre se ha valido de una téc-

nica, de una estrategia: por ejemplo, un modo particular de golpear o una selección apropiada de las piedras. A esto le llamaremos "artificio". Al producto resultante de aplicar ese procedimiento –una punta de lanza, un cuchillo rudimentario, etc.– "artefacto".

El artefacto es el producto artificial, tangible, concreto, que es hecho por el hombre, mientras que las formas de organización, las formas inteli-

gentes de combinar elementos para lograr un objetivo son el arteficio. La tecnología produce artefactos y artificios. El ingeniero Edgardo Galli utiliza el ejemplo del trirreme para ilustrar esta distinción.

El trirreme era una embarcación antigua —griega— con un diseño muy original: tenía tres filas superpuestas de remeros, lo que la hacía más ágil y rápida que otras embarcaciones de la época. El artefacto era en sí original, pero asociado a él estaba el arteficio, es decir, todo el procedimiento mediante el cual las tres filas de remeros podían trabajar sin chocar un remo contra otro. El buen funcionamiento de esta embarcación requería de un sistema de organización y a esto le llamamos arteficio.

Los artefactos, por su parte, son el producto que surge de la acción humana, como veíamos en el ejemplo de la herramienta hecha con trozos de piedra, pero incluso se suele hablar de "naturfactos", que serían algo así como los antecesores del artefacto. Cuando un producto de la naturaleza, como un hueso o una rama era utilizado a modo de barra o garrote, sin alterarlo ni modificarlo, se transformaba en lo que llamaríamos un naturfacto. Cuando a ese objeto natural se le realiza alguna modificación o se lo altera de algún modo ahí comienza la artificialidad y con ella el artefacto.

Diferentes miradas

En la distinción entre el campo de las Ciencias Naturales y el de la Tecnología, una de las líneas divisorias

sería justamente la producción de artefactos, de bienes, pero fundamentalmente la elaboración de estrategias de control humano de los fenómenos naturales para lograr un objetivo. En el campo de las Ciencias Naturales se estudiarán las condiciones propicias de humedad y luz que requiere una planta para vivir, el proceso de fotosíntesis, su reproducción, etc., pero cuando es el hombre quien planifica las etapas, las técnicas, las temporadas de siembra y cosecha y las controla con riego artificial, con fertilizantes, con ambientes vigilados, estamos en el campo de lo tecnológico.

Como puede apreciarse, la frontera entre ambas no es rígida ni inamovible; es más, hay un interesante campo de estudio allí donde más parecen acercarse. Lo mismo ocurre en la relación que existe entre la Tecnología y las Ciencias Sociales.

En general, en el estudio de la tecnología, la aparición de nuevos artificios o nuevos artefactos tiene rela-

ción con ciertos cambios dentro de un proceso social. Muchos cambios sociales y laborales son generados a veces por el advenimiento de nuevas técnicas o de nuevos dispositivos.

La fuerza humana en la realización de ciertos trabajos fue reemplazada primero por el uso de animales, que debieron ser domesticados. Luego, la energía hidráulica y la energía eólica y por supuesto la máquina de vapor modificaron los trabajos, y los tipos de conocimiento asociados a ellos. Siguiendo la línea de generación artificial de movimiento para su aplicación en distintas tareas, aparece finalmente el motor eléctrico: un artefacto que gracias a un inteligente "artificio" tecnológico aprovecha el efecto electromagnético.

Otro ejemplo del uso del efecto electromagnético es el telégrafo. Éste permitió la comunicación a distancia en forma casi inmediata. Una de las primeras innovaciones que sufre el telégrafo fue el reemplazo de las estaciones repetidoras.

LA TECNOLOGÍA PRODUCE:

Artefactos	Artificios
material	no material
producto artificial, tangible, concreto	forma inteligente de combinar u organizar elementos
el hombre produce un nuevo dispositivo	el hombre decide qué técnica utilizar
persigue un objetivo determinado	persigue un objetivo determinado



El futuro, ayer

En los primeros tiempos del telégrafo, las distancias que podía recorrer el mensaje eran muy cortas, por la caída de la señal a causa de la resistencia que ofrecían los cables. Esto hacía que la señal fuera muy débil para mover el electroimán del otro telégrafo. En las estaciones repetidoras había una persona que estaba

encargada de escuchar un mensaje en uno de los telégrafos y reproducirlo en otro para que pudiera cubrir la distancia requerida. El problema de las distancias se solucionó poniendo un dispositivo que funcionaba a modo de relevo, como una estación repetidora automática: el relé. Este dispositivo repetía el mensaje en el tramo en el que comenzaba a debilitarse y lo reenviaba "nuevo" desde allí.

Es fácil imaginar que esto alteró la vida del encargado de la estación de repetición, pero no fue ése el único cambio. Aun la noción del tiempo se modificó gracias al telégrafo. En las distintas zonas de una región, la hora se establecía por algún campanario, con la ayuda de alguien que se especializaba en poner en hora el reloj de la iglesia. Es decir, que no era la misma hora en Mendoza, en Córdoba o en Buenos Aires. El advenimiento del ferrocarril impone la necesidad de la unificación del horario para brindar su servicio, y el telégrafo fue lo que permitió poner en hora sincronizada los relojes del ferrocarril.

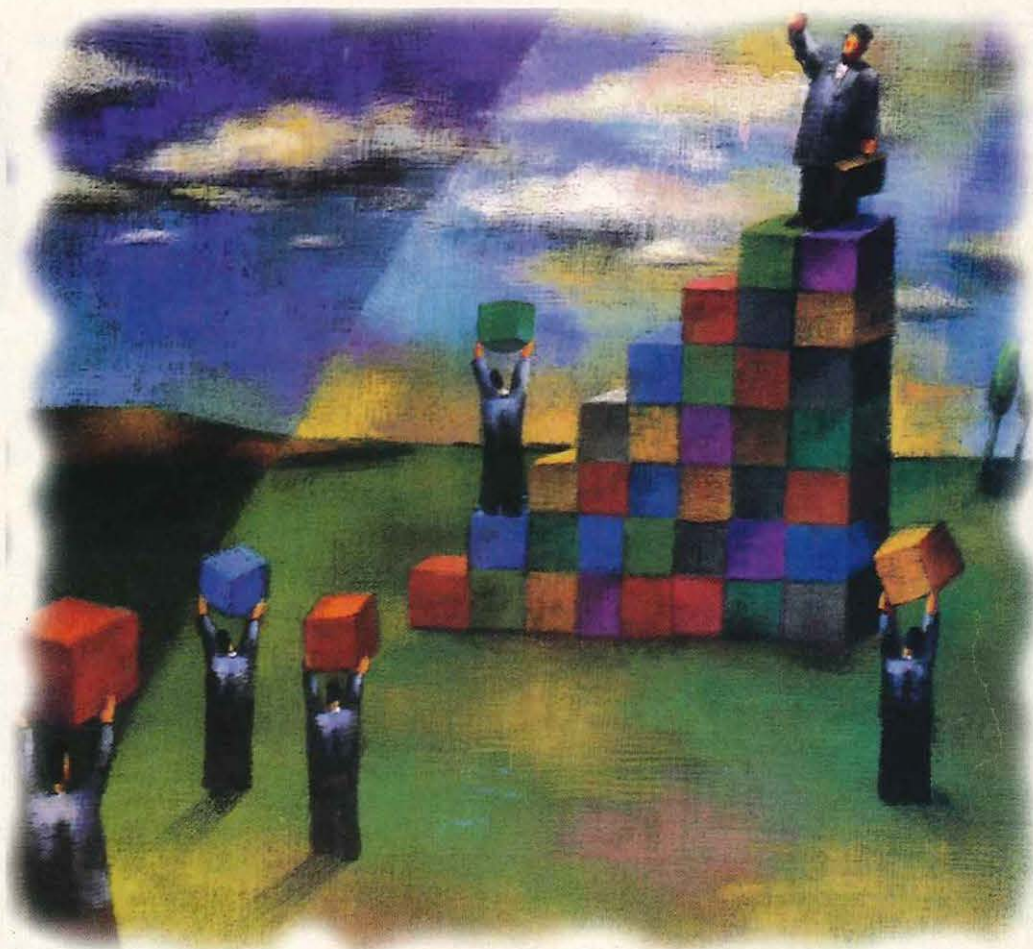
En relación con este ejemplo, lo que le interesará a las Ciencias Naturales es el fenómeno electromagnético que hace posible el funcionamiento del telégrafo, pero en el área de la tecnología nos interesa, además, identificar las distintas aplicaciones del mismo fenómeno —en grúas, generadores, electrodomésticos, etc.—

e ir más allá del mero dispositivo. La aparición en el panorama del hombre, de nuevas técnicas y de nuevos aparatos, tiene, en consecuencia, alcances que involucran no sólo a la Tecnología sino también a las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales. Este hecho brinda la oportunidad de plantear proyectos de integración, temáticas que articulen las tres áreas en cuestión. En el ejemplo del telégrafo, Naturales se ocupará del efecto electromagnético en sí mismo, Tecnología estará enfocada al uso de la energía eléctrica y al campo de las comunicaciones, y Sociales analizará los efectos sociales de la disponibilidad de estos motores y medios de comunicación a lo largo del tiempo.

Del mismo modo, "el agua" es un tema que ofrece posibilidades de articulación entre las tres áreas. Un proyecto integrado de trabajo permitiría analizar el mismo fenómeno desde tres puntos de vista: las Ciencias Naturales se ocuparían del ciclo del agua, su composición molecular, el problema de la contaminación, los microorganismos, la vida en ese medio, etc. Desde el área de Tecnología se podrían analizar las estrategias de control y producción de agua potable, y desde las Ciencias Sociales, la implicancia de la disponibilidad de agua potable, las posibilidades que ofrece como medio de transporte, etc. ♦



Estructura curricular básica (Parte II)



En el número pasado se publicó la primera parte de esta nota que explica las razones de trabajar con estructuras curriculares básicas, superando la idea de Plan de Estudio. Ahora se avanza dando a conocer las características centrales de la Estructura Curricular Básica de la EGB3.

Una **Estructura Curricular Básica** es una matriz que propone criterios para organizar los contenidos y distribuirlos en el tiempo disponible para los alumnos de un determinado nivel o ciclo del sistema educativo. Está constituida por una serie de opciones y propuestas para definir planes de estudios, pero es más general que un plan de estudios. Un plan de estudios es una definición clara acerca de **có-**

mo se van a organizar los contenidos y el tiempo disponible; mientras que una estructura curricular básica es una definición también clara, pero acerca de cómo se pueden **organizar** los contenidos a enseñar y los tiempos disponibles. Reemplazar los planes de estudio por una estructura curricular básica es lo que permitirá libertad de decisión a las escuelas, sin que por esto se arriesgue la unidad necesaria del sistema educativo.

En busca del tiempo flexible

Se sabe que el tiempo de clase que tienen los alumnos es importante para el aprendizaje. También se sabe que para un mismo contenido este tiempo es variable en función de los diversos contextos. Es decir que para lograr un mismo aprendizaje, alumnos en diversos contextos pueden emplear tiempos

diferentes. Asimismo, el clásico "horario", "caja horaria" o "carga horaria", ya sea por materia, por disciplina, por área, etc., ha sido una de las formas en las que se ha ponderado la importancia de ciertos aprendizajes básicos (la mayor "carga horaria" que normalmente se ha dado a lengua y matemática, puede ser tomada como ejemplo) y, al mismo



tiempo, la manera en que tradicionalmente la escuela y los profesores han organizado su tarea cotidiana. La estructura curricular básica propone que progresivamente el tercer

“Reemplazar los planes de estudio por una estructura curricular básica es lo que permitirá libertad de decisión a las escuelas.”

ciclo ofrezca a todos los alumnos un tiempo de escolaridad mínimo común de 2.700 horas reloj en total, y nos acerque de este modo a los paráme-

tros internacionales actuales. El cálculo de la extensión se basa en las recomendaciones del Consejo Federal de Cultura y Educación y en los logros reales de las escuelas, que tienden a garantizar 180 días de clase efectivos en todas las provincias y en la Ciudad de Buenos Aires.

La carga horaria deseable se plantea para el ciclo, y no año por año, para que cada provincia distribuya esas horas del modo más conveniente de acuerdo con su realidad. Es decir que algunas provincias podrían optar por mantener en séptimo la actual extensión de la jornada e incrementar la del octavo y del noveno año, mientras que otras podrían optar por incrementar la extensión horaria del séptimo para alcanzar las del octavo y del noveno año. Otras provincias podrán dejar a los establecimientos educativos libertades para decidir cómo organizan ese tiempo.

Dentro de la extensión del ciclo, también se están discutiendo propuestas de cargas horarias mínimas para el tratamiento de los contenidos correspondientes a los diferentes capítulos de los CBC, con cierta independencia de las decisiones provinciales respecto de cómo organizar esos contenidos para su enseñanza.

En la Estructura Curricular Básica que se está elaborando se propone, por ejemplo, que en todos los terceros ciclos del país se destine un mí-



LA ESTRUCTURA CURRICULAR BÁSICA DEL NIVEL POLIMODAL

Sustentada en los mismos fundamentos que la de EGB3 y considerando la enorme heterogeneidad de los planes de estudio en los ciclos superiores de la escuela secundaria, también se está discutiendo una estructura curricular básica para el nivel polimodal. Aunque retoma los mismos criterios para mantener una adecuada articulación con la EGB3, su organización es más compleja para dar lugar al necesario equilibrio entre los contenidos de la formación general de fundamento y de las modalidades, así como para atender a la diversidad de la oferta resguardando la unidad del sistema. En el próximo número de **Zona Educativa** se ofrecerá más información al respecto.

nimo de 144 horas, durante los tres años, a trabajar contenidos de tecnología; y un mínimo de 288 horas en los tres años para trabajar contenidos de ciencias naturales. Si una provincia decidiese que los contenidos de tecnología fueran trabajados juntamente con los contenidos de ciencias naturales, las horas previstas en la estructura curricular básica para trabajar contenidos de tecnología deberían ser sumadas a las horas previstas para trabajar contenidos de ciencias naturales. El espacio curricular de Ciencias Naturales y Tecnología debería, en suma, disponer de 432 horas a lo largo de los tres años.

La carga horaria mínima asignada federalmente al tratamiento de los contenidos de cada capítulo de los CBC pretende ser un criterio para promover la equidad en el sistema, dando a los chicos oportunidades de aprender los contenidos considerados básicos para todos.

Además, se está discutiendo que no se organicen espacios curriculares anuales con menos de tres horas semanales, aunque sí se habiliten talleres o proyectos con un trabajo más concentrado.

Unidad en la diversidad

A través de estas propuestas se busca contribuir a resolver dos problemas. En primer lugar, la fragmentación de los contenidos y la diversificación de los espacios curriculares, que se ha originado en un desordenado proceso de adición de materias a los planes de estudio sin una consistente reestructuración general, como resultado de lo cual muchos alumnos

“La carga horaria se plantea por ciclo, y no por año, para que cada provincia distribuya esas horas de acuerdo con su realidad.”

estudian 12 o 13 materias en un año, dispersando su atención. En segundo lugar, este mismo proceso ha contribuido a la atomización y compartimentación del trabajo docente. Algunos profesores llegan a atender a 500 alumnos a la vez en muchos cursos de pocas horas repartidos en distintas escuelas.

Relacionado con los últimos problemas mencionados, la estructura curricular básica propone que en el tercer ciclo no haya más de 30 espacios curriculares en total (o sea en los tres años), estableciendo que algunos sean obligatorios en todas las provincias y otros no; y que las provincias que lo dispongan dejen también libertad para las opciones institucionales. El propósito de la transformación educativa no es aplicar uno o varios acuerdos. Las escuelas no “tienen que

implementar” la Estructura Curricular Básica. Pero sí es necesario que los jóvenes aprendan más, mejor y con mayor bienestar. Por eso se elaboró este marco de referencia, porque se piensa que sirve para organizar mejor los aprendizajes de los chicos en cada escuela que posea EGB3; para dar más visibilidad a la deseable diversidad entre provincias y escuelas, y para que los maestros y profesores que formen equipos de trabajo en este ciclo puedan trabajar mejor, con menos chicos a la vez y más concentradamente.

Un camino para el cambio

Cambiar implica esfuerzos organizativos muy significativos. También esfuerzos de capacitación. Pero no cambiar es, a la larga, mucho más costoso. Cambiar definiendo criterios, con un plazo razonable por delante y hacia un modelo de escuela mejor es —por otra parte— la mejor manera de hacerlo.

Por esto la Estructura Curricular Básica es una meta a alcanzar en una fecha a determinar por el Consejo Federal de Cultura y Educación. En esto reside una de las funciones más importantes del acuerdo sobre Estructura Curricular Básica. En efecto, dado que el proceso de la transformación educativa exige tomar decisiones de transición, pero que al mismo tiempo conduzcan hacia un horizonte deseable y compartido, la estructura curricular ofrece un marco para que las decisiones de transición permitan darle viabilidad a la escuela deseable. ♦



Un mapa de Lenguas

La aprobación del Acuerdo Marco (A-15) para la Enseñanza de Lenguas por el Consejo Federal de Cultura y Educación se convirtió en el puntapié inicial para reconocer la diversidad lingüística de nuestro país, y trabajar para integrar a las comunidades aborígenes y extranjeras, manteniendo sus propias lenguas y culturas e incorporando el español como segunda lengua.

Numerosas investigaciones, viajes, comunicaciones por correo electrónico, investigaciones vía Internet, recomendaciones y experiencias nacionales e internacionales y muchas horas de trabajo fueron el preámbulo del Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas A-15, elaborado en forma conjunta por los equipos de Lengua y Lenguas Extranjeras de la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo tras un intenso proceso de consulta a especialistas, docentes y autoridades provinciales. Este acuerdo se constituye en un paso más para la reglamentación de la Ley Federal de Educación. Desde sus orígenes el A-15 intentó dar respuesta a una necesidad pun-

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación - Secretaría de Programación y Evaluación Educativa - Subsecretaría de Programación Educativa

Situación por Provincias y Ciudad de Buenos Aires de la elaboración de los diseños curriculares

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación - Secretaría de Programación y Evaluación Educativa - Subsecretaría de Programación Educativa

Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo - Ministerio de Cultura y Educación de la Nación - Secretaría de Programación y Evaluación Educativa - Subsecretaría de Programación Educativa



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN - REPÚBLICA ARGENTINA

Fuente: Dirección Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo. MCyE.

tual: la ubicación de cada lengua extranjera en los CBC de Lenguas Extranjeras para la EGB. Así se elaboró un esquema flexible de opciones, niveles y ciclos que determinan la situación de aprendizaje/adquisición elegibles por las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, según diagnósticos locales. Por su parte, las lenguas aborígenes

también requerían delimitar su espacio propio. Ante tanta complejidad, el acuerdo tiene un primer logro: instalar la temática del multilingüismo, y definir un primer mapa lingüístico del país. Por eso, sus objetivos son: favorecer la pluralidad lingüística y cultural, respetando el rol social de cada lengua a través de la promoción de pro-

cesos efectivos de enseñanza, aprendizaje y adquisición; facilitar la enseñanza del español como segunda lengua a lo largo de los niveles del sistema educativo argentino, en los casos de comunidades que no tengan al español como lengua materna; favorecer la interculturalidad, facilitando la comunicación e intercomprensión con los hablantes de las distintas comunidades que habitan el país y establecer los criterios generales para la enseñanza de tres niveles de lenguas extranjeras a lo largo de todo el sistema educativo argentino.

Español: ¿segunda lengua?

En la Argentina el español es la lengua materna mayoritaria, vehículo de comunicación entre las distintas comunidades lingüísticas y culturas que coexisten, y por eso su adquisición es condición básica de equidad y participación en la comunidad nacional para acceder al mundo del trabajo y de la educación sistemática. La lengua es de uso corriente en los documentos oficiales, la escuela y el trabajo. Sin embargo, en el país no se habla un solo idioma. Existen muchas comunidades aborígenes con lenguas y culturas propias, y comunidades extranjeras —asiáticas y europeas— que no hablan español como lengua materna.

¿Qué diferencia a la lengua materna de una segunda lengua? La lengua materna define a la humanidad como especie, integra a las personas a su comunidad primaria y contribuye a la construcción de su identidad social, histórica y afectiva. La segunda lengua, en cambio, expande el contexto de comunicación de los hablantes dentro de la comunidad extendida a la que pertenecen. Por eso, pa-

ra estas comunidades, la integración social de sus miembros supone el aprendizaje del español como segunda lengua.

Entre otras ventajas, aprender una segunda lengua o lengua extranjera abre el espíritu hacia otra cultura, brinda una cosmovisión más amplia del mundo y genera una estructura mental más diversificada y flexible. En ese sentido se recomienda una oferta plurilingüe y multicultural.

Segunda lengua no significa menos importante. Implica:

- ◆ el diseño de cursos de acción posibles que produzcan una complementariedad saludable entre la lengua materna y el español estándar;
- ◆ el desarrollo simultáneo del español estándar oral como segunda lengua donde el caso lo requiera;
- ◆ la introducción gradual del español escrito;
- ◆ la conservación y circulación de las lenguas aborígenes orales por medios tecnológicamente idóneos;

“El acuerdo tiene un primer logro: instalar la temática del multilingüismo, y definir un primer mapa lingüístico del país.”

- ◆ la introducción racional y secuenciada de tantas lenguas extranjeras como sea posible *sin interferir* con el desarrollo del español ni con el respeto y la recuperación de las lenguas aborígenes.

¿Docentes plurilingües?

¿Qué formación necesita el docente para garantizar a sus alumnos la posibilidad de mantener su lengua materna y aprender una segunda? En nuestro país existen experiencias valiosísimas de docentes que están realizando una tarea de gran esfuerzo y dedicación en este sentido, como también investigaciones y trabajos sobre lenguas aborígenes. Sin embargo, queda mucho camino por recorrer.

¿Cuál sería una meta deseable? Organizar un programa bilingüe bicultural a nivel nacional, que tenga lineamientos generales, pero que a la vez sea lo suficientemente flexible para que pueda adaptarse a cada comunidad, región, lengua y docentes.

Los CBC de Formación Docente y la capacitación efectiva son un punto decisivo porque no sólo tienen que contemplar aspectos lingüísticos y comunicativos sino también conceptos de antropología sociocultural, ya que la lengua forma parte de un contexto histórico cultural, con tradiciones, ritos, religiones y cosmogonías propias de cada comunidad.

Como un avance hacia la constitución de un mapa lingüístico, la aprobación del A-15 logró dar cuenta de la riqueza y diversidad de lenguas —maternas, segunda y extranjeras— que se hablan en el país, y si bien todavía no tiene carácter de política lingüística, puede considerarse como el puntapié inicial hacia ese objetivo. ◆

Nueva resolución sobre la Acreditación de los IFD

El Sistema Nacional de Acreditación para los Institutos de Formación Docente ya se ha puesto en marcha. Con pasos firmes está pasando de las palabras a los hechos paulatinamente a fin de asegurar una adecuada reformulación del rol del docente como profesional de la educación. Para ello, se está reorganizando su formación a través de un nuevo modelo institucional, académico y curricular unificado, que sirva de eje para la progresiva mejora de la calidad educativa a la que apunta en la Ley Federal de Educación.

Las medidas establecidas hasta el momento -comprendidas en las leyes 24.195 y 24.521, el decreto 1.276/96 y los documentos A-9, A-11 y A-14- daban cuenta de la determinación de acreditar las instituciones no universitarias de formación docente en la Red Federal de Formación Docente Continua, de los procedimientos para llevar a cabo dicha acreditación -bajo cuáles competencias y marcos provinciales- y de cómo la acreditación deja establecida una metodología regulatoria para sostener la calidad de la formación y la profesionalización del rol del docente. En abril de este año, con la elaboración de un documento que establecía la información que debían reunir -mínimamente- los Institutos de Formación Docente (IFD) en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) para una primera acreditación, también se fijaba el 30 de junio de este año como la fecha clave para la puesta en marcha -por primera vez-

del Sistema Nacional de Acreditación para los Institutos de Formación Docente.

Si bien esa fecha no determinaba el cierre sino el inicio de un mecanismo de acreditación, fueron muchos los institutos que mostraron su inquietud ante la posibilidad de no poder cumplir con los plazos y las condiciones estipuladas para comenzar a funcionar en el ciclo lectivo 1999.

MÁS INFORMACIÓN EN LA WEB

La información sobre las resoluciones del CFCyE respecto de la Acreditación de los Institutos de Formación Docente puede obtenerse por Internet, ingresando a la dirección: <http://www.mcy.gov.ar> y, desde la página de presentación, marcando con el mouse en *Consejo Federal de Cultura y Educación*, para acceder a las opciones *Resoluciones* o *Documentos*, según lo que se desee consultar.

Por eso el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) acordó en su última reunión -XXXV Sesión Extraordinaria- llevada a cabo en Salta, el 26 de junio, una resolución que **establece un período de transición para la acreditación, comprendido entre los ciclos lectivos 1998 y 2002, inclusive.**

Esta nueva resolución, que lleva el número 76/98, es precisa en cuanto a la determinación de **que en el ciclo 1999 se comenzarán a impartir las carreras de formación docente acordadas en el Documento A-14 (ver Zona Educativa N° 20).**

En virtud de que se trata de un período de transición, hasta tanto esté funcionando el Sistema de Acreditación, las autoridades respectivas podrán aprobar, de manera transitoria, nuevas carreras. Sin embargo, la decisión del ministro respectivo deberá estar basada en el dictamen de una Comisión de Evaluación constituida a tal efecto. Para garan-

tizar objetividad, estas comisiones atenderán, preferentemente, más de una provincia.

Si bien las instituciones de formación docente no universitarias no están obligadas a iniciar nuevas actividades en 1999, la resolución 76/98 es concluyente en cuanto a que, a partir del ciclo lectivo 2000 se podrá inscribir alumnos del primer curso solamente para las carreras nuevas.

Los alcances de estas medidas en instituciones no universitarias de ca-

rácter privado son los mismos. Claro está que si una institución privada decide no iniciar la correspondiente acreditación en la Red Federal de Formación Docente Continua ante los organismos de las provincias o de la Ciudad de Buenos Aires mantendrán vigente su incorporación a la enseñanza oficial como instituto terciario sólo hasta el egreso de la promoción de alumnos que haya ingresado durante el ciclo lectivo 1999. Con posterioridad a esto no pierde la incorporación, pero deberá decidir qué otra oferta educativa hace.

Procesos de acreditación y evaluación

Desde la perspectiva de las instituciones de formación docente, la acreditación comprende un proceso permanente de mejora de los niveles de calidad educativa, el cual será seguido de cerca por las Cabeceras y las Unidades de Acreditación.

Cada IFD tiene que presentar su propuesta de cambios y las estrategias

que va a poner en ejecución para perfeccionar su oferta de formación docente de acuerdo con las pautas del CFCyE. Dichas propuestas deben abarcar desde las carreras que van a establecer, el listado de la bibliografía que conforma su biblioteca, el detalle del nivel académico de su cuerpo de profesores, los distintos recursos con que van a apoyar el desarrollo de la tarea de formación docente, las actividades de investigación que se van a impulsar o los cursos de capacitación o perfeccionamiento que tienen previsto efectuar y si van a llevar a cabo un convenio con universidades u otras instituciones.

La recepción de esta documentación con que cada IFD se sume al proceso de acreditación continua quedará a cargo de los organismos que las autoridades educativas de cada provincia y de la Ciudad de Buenos Aires determinen.

En tanto comiencen a funcionar las Unidades de Acreditación, las nuevas carreras de formación docente acordadas en el Documento A-14 serán aprobadas transitoriamente por las autoridades educativas correspondientes a cada provincia y a la Ciudad de Buenos Aires, previo dictamen de una Comisión Evaluadora, facultada para esta tarea e integrada por profesionales de sólida formación académica.

En síntesis, la puesta en marcha del Sistema Nacional de Acreditación comprende la presentación del PEI de parte de cada Instituto de Formación Docente a la autoridad provincial que corresponda, la que a su vez la transferirá a la Comisión de Evaluación del caso. Cabe subrayar que será el CFCyE el organismo que regulará el establecimiento y los mecanismos de funcionamiento de las Unidades de Acreditación de la Red Federal de Formación Docente Continua. ♦

“Cada IFD tiene que presentar las estrategias que va a instrumentar para perfeccionar su oferta de acuerdo con las pautas del CFCyE.”

RESOLUCIONES DEL CFCyE

La reciente resolución 76/98 establece los procedimientos y plazos para la acreditación de los institutos no universitarios de Formación Docente Continua. Las resoluciones previas dictadas por el CFCyE se resumen a continuación:

Resolución 36/94: basada en el Documento Serie A N° 9, establece la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua, así como su organización, funcionamiento y contenidos básicos comunes.

Resolución 52/96: vinculada con el documento Serie A N° 11, determina los tipos de instituciones de formación docente, la organización curricular y las instancias de la formación docente continua.

Resolución 63/97: aprueba el documento Serie A N° 14, titulado “Transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua”, refiriendo las funciones de la F.D.C., la organización de carreras y títulos docentes y el reordenamiento de la formación docente.

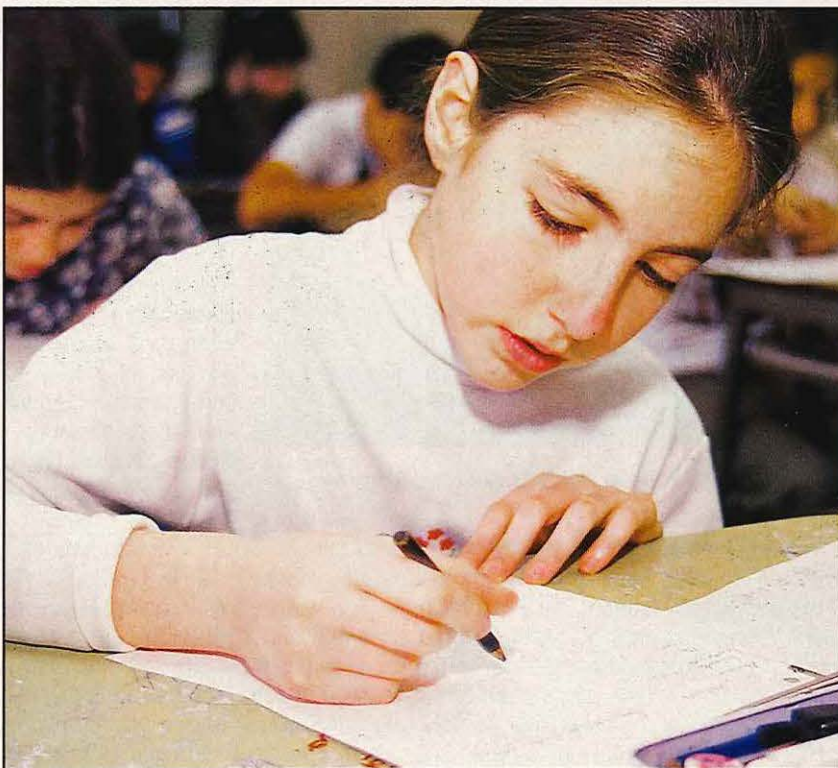
Volver a la escuela

Uno de los objetivos de la EGB3 es aumentar la retención de alumnos en el sistema educativo.

Las cifras y los testimonios de diferentes partes del país no sólo confirman la eficacia que tiene el ciclo en ese sentido. Además ha logrado que muchos alumnos que habían terminado la antigua escuela primaria y que no continuaron estudiando hayan vuelto al colegio. Este fenómeno se repite tanto en las zonas urbanas como en las rurales y se ve reforzado por el Programa Nacional de Becas Estudiantiles que comenzó el año pasado y que prevé durante el transcurso de 1998 beneficiar a 150.000 alumnos en todo el país.



Desde el comienzo de la transformación educativa quedó claro que la EGB3 tenía, como ciclo, una importante responsabilidad. Era el encargado de extender la educación obligatoria dos años más. El tercer ciclo incluye los años de estudio que significaban en la estructura anterior el pasaje entre la escuela primaria y la secundaria. A esa edad los alumnos están en el crítico período de la adolescencia. Para muchos expertos en la materia ese cambio de la primaria a la secundaria, sumado a las dificultades que implicaba la adaptación a las características del nivel medio para los chicos en riesgo de abandono, podría ser causa de un alto porcentaje de deserción. Se esperaba que la EGB3 evitara esa situación y los más optimistas arriesgaban que podría, incluso, haber alguna recuperación de matrícula. Pero la realidad ha superado todos los cálculos que se habían realizado. Los resultados son el fruto de una innovadora propuesta pedagógica que le ha dado un nuevo impulso a la escuela. Más de 1.800 escuelas rurales distribuidas en 20 provincias del país están implementando, juntamente con el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, el tercer ciclo. Para ellas se han diseñado cuadernos de trabajo tanto para los alumnos como para los docentes. Además, la llegada de los profesores itinerantes terminó con la soledad de los esforzados maestros rurales y permitió que los alumnos entraran en contacto con disciplinas diferentes. La matrícula inscripta para el corriente ciclo lectivo en séptimo año supera el 50% de los alum-



nos que terminaron sexto el año pasado. Muchos alumnos que volvieron al colegio habían terminado séptimo grado en la antigua estructura primaria y podrían haberse reincorporado en octavo. Pero la diferencia de contenidos y la innovación pedagógica los hizo optar por séptimo, que es totalmente distinto al que habían cursado antes.

Hablan los protagonistas

Pero los números fríos no siempre dan cuenta del complejo proceso que

“En la provincia de Buenos Aires el 11% de los alumnos matriculados en EGB3 habían abandonado el sistema educativo antes de su finalización.”

NOTICIAS DE LA PATAGONIA



Ministro de Educación de Chubut, Norberto Massoni.

También en el sur la realidad educativa está cambiando. El ministro de Educación de Chubut, Norberto Massoni, entrevistado por **Zona Educativa**, cuenta cuál es el panorama de esa provincia y cómo creció el índice de retención escolar.

Zona Educativa: ¿Cuál es la situación general de Chubut?

Ministro Norberto Massoni: En nuestra provincia hay 430.000 habitantes. De ellos el 34% es población estudiantil, contando también a los adultos dentro del sistema. Para ello hay unos 9.700 docentes en toda la provincia, repartidos en 637 establecimientos escolares. En el ámbito del avance de la reforma educativa hay que señalar que cubrimos el 100% de nivel inicial, EGB1 y 2. Este año se empezó el séptimo año de EGB3 en toda la provincia y el octavo en las seis escuelas de Rawson que el año pasado hicieron una exitosa experiencia piloto sobre la que se trazó el diseño curricular provincial. Además las escuelas técnicas ya comenzaron el primer año de polimodal.

ZE: ¿Cómo fue el proceso para poner en marcha la reforma?

NM: Esto se hizo consultando a todos los docentes. Hay 11 áreas en la caja curricular. En séptimo año hay afectados entre 1.100 y 1.200 docentes. Toda esta estructura se acompañó con 28 coordinadores de EGB y polimodal, 156 tutores de áreas y 80 docentes de orientación y tutoría. Todo esto supuso un importante esfuerzo de la provincia, no sólo para pagar el personal sino además para aumentar la estructura edilicia que permita adecuar la escuela a la nueva realidad.

ZE: ¿Se ha notado algún aumento concreto de retención de matrícula?

NM: La matrícula que hay en la actualidad en EGB3 en todo el ámbito de la provincia es de alrededor de 7.800 alumnos. En Rawson, donde ya se implementó el octavo año, hay un incremento de la matrícula del 12%. Pero lo más significativo es que estos alumnos han sido recuperados por el sistema, ya que en el pasaje de séptimo a octavo no se perdió ningún alumno. Pudimos hacer este seguimiento porque como ya dije se trata sólo de seis escuelas. Éstos son alumnos que antes se perdían en el pasaje de primer a segundo año de la educación media. En el resto de la provincia se ha notado un reingreso de alumnos al séptimo año de EGB3 que ronda en el 10%.

“En las zonas rurales el promedio nacional de reinscripción escolar es del cincuenta por ciento.”

significa volver a la escuela. Así lo narra una maestra tutora de EGB3 rural de la escuela Presidente Roca en la localidad de Mayares, departamento de Caucete, provincia de San Juan: “... se integraron cuatro chicos. Al principio tenían un poco de miedo, porque no sabían si los contenidos que iban a ver eran muy lejanos... Tenían miedo de empezar, hacía tres años que habían terminado la primaria. Pensé que tal vez no podría colmar las expectativas que tenían. La primera vez que me vieron tenían miedo hasta de preguntarme o decirme cuando no entendían algo. Creí que iban a abandonar, pero cuando empezaron a ver los nuevos materiales de estudio y llegaron los profesores itinerantes, se empezaron a entusiasmar, vieron que eran tomados en cuenta. Ahora los chicos me preguntan: señorita ¿qué le parece esto o lo otro? Ellos saben que lo que sugieren es importante. Encontraron un lugar y otra manera de emplear el tiempo que tenían. En general, los alumnos creían que su vida escolar terminaba en el séptimo

grado de antes porque no tenían más posibilidades. Por ejemplo, las nenas se dedicaban a los quehaceres domésticos y los varones a cortar leña y criar animales. Eso era todo lo que llenaba su tiempo, esperaban los meses de verano para retirarse del colegio, acá en Mayares, e irse a otros lugares donde podían cosechar y ganar dinero. La misma rutina todos los años. En cambio, ahora no. La EGB3 les brinda la posibilidad de seguir estudiando dos años más, y además los pone en contacto con una serie de conocimientos antes impensados”.

Desde todos los rincones del país llegan los ecos del impacto que la EGB3 está causando en diferentes comunidades. En la provincia de Santa Fe, una de las más pobladas de la argentina, **Zona Educativa** conversó con el intendente de La Cabral, Sr. Héctor Pérez. Se trata de un pequeño pueblo de 430 habitantes ubicado 180 kilómetros al noroeste de la capital provincial, en el departamento de San Cristóbal. Allí, en la escuela

Fray Luis Beltrán, la única existente, hay 55 alumnos. Pérez narra cuál es la situación. “Sin ser un experto en educación, me atrevo a decir que la reforma nos favoreció mucho. Este año comenzó la EGB3 y ya incorporó a seis alumnos que habían terminado el séptimo grado de la antigua escuela primaria”.

La zona, aunque lejos del epicentro de las últimas inundaciones, no salió indemne. La Cabral tiene un acceso de pavimento, por ello y por su estratégica ubicación dentro del departamento de San Cristóbal, fue elegida como subse de un equipo de docentes itinerantes. “Eso ha sido muy importante -continúa Pérez- porque

AYUDA ECONÓMICA

Para reforzar la tarea de retención de la EGB3 en las zonas más desfavorecidas se ha puesto en marcha un ambicioso Programa Nacional de Becas Estudiantiles. Está dirigido a los alumnos que se encuentran en riesgo de abandonar la escuela por razones económicas. Muchas veces esa franja de población en edad escolar intenta solucionar su situación con la búsqueda de una temprana inserción laboral, que a veces resulta infructuosa o muy precaria. Para estos jóvenes está diseñada la beca que consiste en un aporte de dinero que se entrega a la familia del beneficiario. El monto de la beca individual es de \$600 anuales, pagaderos en cuotas periódicas, iguales y consecutivas. La beca es renovable por ciclos lectivos. En 1997 se entregaron 38.000 becas y en el transcurso de este año serán 150.000. Los alumnos que pueden acceder a este beneficio son los que cumplen los siguientes requisitos:

- ❖ Ser argentino nativo o por opción.
- ❖ Tener entre 13 y 19 años de edad.
- ❖ Que curse cualquier año del tercer ciclo de EGB o el nivel polimodal.
- ❖ Que integre una familia de precaria situación económica.

Por supuesto, para mantener la beca durante el ciclo lectivo se exige que el alumno tenga una asistencia regular a clases. Sin embargo, el criterio de evaluación de las inasistencias es flexible y se adapta a cada realidad particular. Por ejemplo, en algunas localidades el aislamiento, las grandes distancias, las condiciones meteorológicas o la inaccesibilidad pueden ser razones válidas para una inasistencia. Pero las inasistencias reiteradas dificultan los procesos de aprendizaje, ya que impiden la adquisición progresiva de conocimientos y actitudes. Ésta puede ser una causa para interrumpir la beca, previa notificación a la familia.

Para renovar la beca el próximo ciclo lectivo el alumno debe haber promovido el año y los ingresos familiares no pueden haber mejorado sustancialmente. A partir del pase a tercer año de EGB se agrega un nuevo requisito para aspirar a la renovación. Se trata de que el alumno acredite buenos resultados académicos en sus estudios. Es decir, que ya no bastará únicamente con promocionar el año, sino además, hacerlo con buenas notas.

“En el transcurso de 1998 se entregarán 150.000 becas a alumnos de todo el país.”



los profesores pasan aquí mucho tiempo. En especial cuando las escuelas rurales de la zona son inaccesibles porque los caminos conso-

lidados se convierten en un lodazal. De hecho, hay 17 escuelas que dependen de esta sede distribuidas en un área de 100 kilómetros de radio.

Quando llueve mucho algunas quedan incomunicadas." Pero la llegada del equipo docente también implicó un esfuerzo de la co-

CÓRDOBA

En la provincia de Córdoba la transformación fue masiva y simultánea. Es decir, que se incorporaron los alumnos que habían concluido el sexto grado del nivel primario, primer y segundo año del nivel medio en 1995, al primer, segundo y tercer año, respectivamente, de la EGB3 en 1996 en el 100% de las escuelas de nivel medio de la provincia (665). "Las cifras de ingreso en la EGB3 superaron a los egresos del año anterior correspondiente -cuenta Cristina Vairo, que es la directora de Planificación del Ministerio de Educación de Córdoba- debido a la reincorporación de alumnos que habían abandonado el nivel medio".

En 1997 el 96% de los alumnos que inauguraron la transformación educativa en la provincia mediterránea permanecían en el sistema educativo. Por otro lado, ese mismo año, se implementó el tercer ciclo en las escuelas rurales. Para ello se puso énfasis en atender los establecimientos que reciben alumnos de condiciones socioculturales desfavorables. Esto se hizo mediante la adecuación curricular y la articulación entre el nivel primario y la EGB3. La capacitación de los docentes jugó un papel central para afianzar los nuevos modelos institucionales.

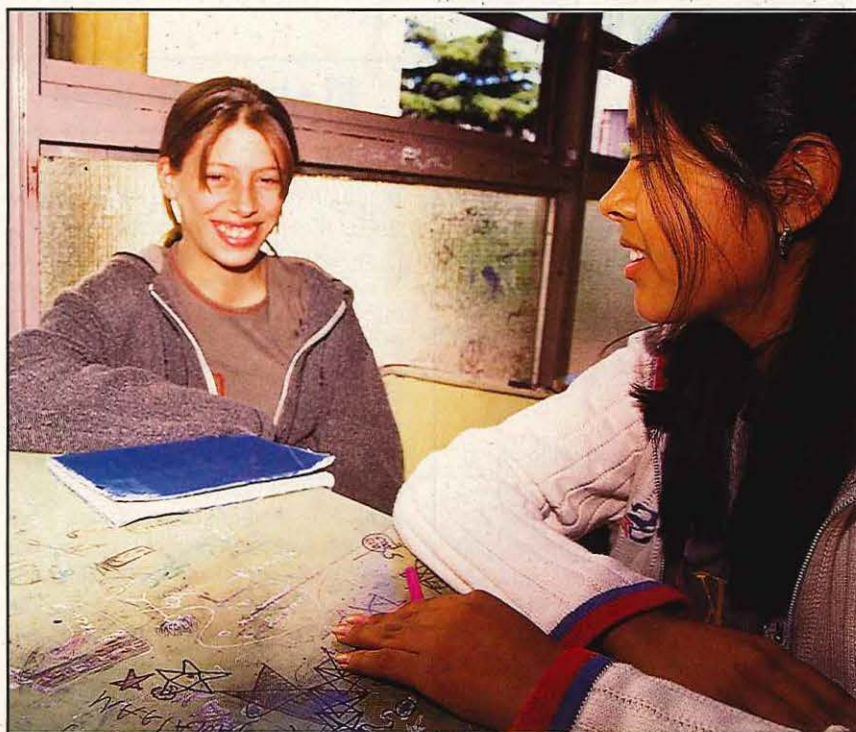
muna que debió construir tres salones más en el colegio para adecuar la estructura que ya existía a las nuevas exigencias y que además ha puesto a disposición de los docentes un vehículo para facilitar el desplazamiento a las diferentes escuelas de la zona. "En cualquier caso, no sólo se ha beneficiado La Cabral con la llegada de la secundaria. En Aguará, a 30 km de aquí, hay otra pequeña comunidad que también está reincorporando alumnos que ya habían terminado la primaria. Es bastante lógico que sea así, porque vamos a ser realistas - confiesa Pérez- para ir al secundario antes había que trasladarse a San Cristóbal, que está a 28 km. En consecuencia, los padres tenían que hacer un gran esfuerzo económico, ya sea para que el chico viaje todos los

DATOS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

En la provincia de Buenos Aires una encuesta de la UNESCO (ver **Zona Educativa** N° 24) realizada sobre más de 17.000 alumnos de séptimo y octavo año demostró que el 11% de la población estudiantil de ese último año está compuesta por alumnos que habían dejado de estudiar y se reincorporaron. Una investigación de la Universidad Nacional de Quilmes realizada el año pasado en ese mismo partido arroja resultados similares. El octavo año retuvo el 90% de los alumnos en la escuela, es decir, entre 10 y 15 puntos por encima del año anterior. La investigación, realizada por el Dr. Mariano Narodowsky, de dicha universidad, y que abarcó a todos los octavos años del partido, indica que a lo largo de 1997 hubo un incremento de matrícula en muchos establecimientos debido a la incorporación de alumnos que habían abandonado sus estudios. La situación se repite con mayores o menores porcentajes en todas las áreas urbanas del país.

días o bien para pagar un albergue en la ciudad. Muchas veces, las familias tienen que mandar a más de un chico

y se hace muy cuesta arriba. Así y todo, la mayoría hacía el esfuerzo, pero el primer año de la antigua secunda-



“Las becas pueden ser renovadas cada ciclo lectivo, pero para ello el alumno deberá haber promocionado el año anterior.”

ria era muy problemático. El alumno cambiaba no sólo de colegio sino también de ciudad y, por lo general, no le iba bien; aunque hubiera sido un buen alumno en la primaria. Entonces los padres lo sacaban del colegio porque les costaba mucho enviarlo y el chico no rendía.”♦

La implementación de la nueva estructura

Desde 1993 se pusieron en marcha en todo el país las transformaciones necesarias para convertir a la escuela media (bachillerato, comercial, técnica, etc.) en polimodal. Hoy, en el Nivel Inicial, EGB1 y EGB2, la mayoría de las escuelas provinciales cuentan con los nuevos diseños curriculares provinciales, docentes que han iniciado su capacitación con propuestas para el trabajo institucional diferenciado y una normativa provincial que orienta su labor.

Hace cinco años el Consejo Federal de Cultura y Educación definió las características básicas de los niveles del Sistema Educativo (Inicial, EGB, Polimodal). Actualmente, las escuelas estatales y privadas de todo el país se encuentran en distintas instancias de implementación de lo dispuesto por la Ley Federal de Educación.

Una encuesta que fue aplicada a los ministros de Educación permitió conocer el porcentaje de establecimientos incluidos en la nueva estructura y tener un panorama general de la realidad educativa actual de la Argentina.

El año del EGB3

El nivel inicial y los primeros dos ciclos de la EGB ya se han implementado casi en un 100% de las escuelas argentinas. Por su parte, la implementación del tercer ciclo se está llevando a cabo de modos diferentes, de acuerdo con decisiones tomadas por cada una de las provincias respondiendo a sus particularidades. Las formas adoptadas se traducen en dos modelos:

■ **La implementación a escala:** consiste en la puesta en práctica de la organización curricular institucional en una parte de los establecimientos educativos cuya selección y diseño del proyecto cumplen con objetivos precisos. Entre ellos se destaca el de presentar una muestra de instituciones de distintas características (sector, nivel, categoría, ubicación, tamaño, etc.) que aportará insumos para la futura generalización.

■ **La implementación masiva gradual:** implica la decisión de comenzar el tercer ciclo en todas las escuelas a partir de la incorporación de un grado por año al nuevo sistema.

La zona rural exige la instalación de una modalidad específica tendiente a resolver los problemas de calidad y equidad. Son diez las provincias con implementación masiva, una con implementación total y tres las que todavía no la han iniciado.

La transformación total del nivel medio supone posibles acuerdos y acciones federales sobre una serie de factores a considerar, entre ellos, la normativa, la estructura curricular,

la organización y gestión institucional, las condiciones laborales docentes, la disponibilidad y previsión de recursos económicos, infraestructura y equipamiento, la formación de recursos humanos, la constitución de una cultura evaluativa y la localización.

El siguiente paso

Los equipos técnicos provinciales están tomando decisiones sobre la definición de los diseños curriculares para la educación polimodal a partir de los acuerdos federales ya realizados en cuanto a las cinco modalidades posibles. Durante este año se propone avanzar sustancialmente en la formulación de los diseños definitivos en cada provincia para iniciar en 1999 la implementación del polimodal en forma masiva gradual o a escala. Los desafíos que quedan para lograr la implementación de la educación polimodal en la totalidad de los establecimientos del país son: atender la heterogeneidad de las demandas ofreciendo alternativas adecuadas y fortalecer la equidad del sistema educativo garantizando un valor formativo y social equivalente entre las distintas alternativas. ♦

La gradualidad de la transformación, provincia por provincia

Porcentaje de establecimientos incluidos en la nueva estructura

PROVINCIAS	INICIAL Sala de 5 años	EGB 1			EGB 2			EGB 3			POLIMODAL		
		1 ^{er}	2 ^{do}	3 ^{er}	4 ^{to}	5 ^{to}	6 ^{to}	7 ^{mo}	8 ^{vo}	9 ^{no}	1 ^{er}	2 ^{do}	3 ^{er}
Cap. Fed	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i
Bs. As.	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	0	0	0
Catamarca	100	50	50	50	50	50	50	30	0	0	25	0	0
Chaco	100	100	100	100	100	100	100	2	1,45	0	0	0	0
Chubut	100	100	100	100	100	100	100	100	8,25	0	16	0	0
Córdoba	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	0
Corrientes	100	100	100	100	100	100	100	30	30	30	18	18	18
Entre Ríos	100	100	100	100	100	100	100	6,51	1,28	0	0	0	0
Formosa	40	60	60	60	30	30	30	30	0	0	0	0	0
Jujuy	100	100	100	100	100	100	100	0	0	0	0	0	0
La Pampa	100	100	100	100	100	100	100	100	100	0	0	0	0
La Rioja	100	100	100	100	100	100	100	70	38	20	10	0	0
Mendoza	100	100	100	100	100	100	100	100	5	0	0	0	0
Misiones	100	100	100	100	100	100	100	100	0	0	0	0	0
Neuquén	100	100	100	100	100	100	100	12	12	12	2	2	2
Río Negro	100	100	100	100	100	0	0	2,4	2,1	2,1	1,8	0	0
Salta	100	100	100	100	100	100	100	20	4,21	0,24	0	0	0
San Juan	100	100	100	100	100	100	100	20	0	0	0	0	0
San Luis	100	100	100	100	100	100	100	50	50	0	0	0	0
Santa Cruz	100	100	100	100	100	100	100	100	100	0	0	0	0
Santa Fe	100	100	100	100	100	100	100	100	0	0	0	0	0
S. del Estero	100	100	100	100	100	100	100	(a)	(a)	0	0	0	0
T. del Fuego	100	100	100	100	100	100	100	27	10	0	0	0	0
Tucumán	100	100	100	100	100	70	70	17	3	0	0	0	0

s/i: sin información.

(a) Se implementó como experiencia en 7^{mo} y 8^{vo} año en 30 instituciones estatales y privadas. Medidas de transición para el 100% de los séptimos grados.

Fuente: encuesta aplicada en la Reunión del Consejo Federal de Cultura y Educación, 7 de octubre de 1997.

"LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS ES UN PROCESO QUE AYUDA A COMPRENDER LAS NUEVAS FORMAS DE COMUNICACIÓN QUE SE DAN EN ESTE FIN DE SIGLO."

Roberto Aparici



El presidente del Consejo Mundial de Educación para los Medios (World Court for Media Education) da su opinión sobre cómo la escuela debe preparar a los alumnos para enfrentar críticamente la sobreexposición a los medios masivos, y compara la situación de España, país en el que vive, con la de Argentina.

Zona Educativa: ¿Por qué educar para los medios?

Roberto Aparici: A mediados de los años '50 la preocupación era la alfabetización, la lectoescritura, que los ciudadanos y ciudadanas pudieran leer y comprender los códigos que los rodeaban. En la actualidad, el término alfabetización ha quedado extremadamente restringido si lo limitamos a la comprensión del mundo a través de la lectoescritura. A los alumnos y alumnas hay que darles otros instrumentos que operen la comprensión de esos códigos. De alguna manera a partir de los '60 entra en competencia el mundo de la escuela con el mundo mediático y esa contradicción no ha sido realmente superada: vemos que la gente del mundo de la

“Se trata de conocer los mecanismos del proceso de producción; fortalecer a los alumnos como audiencia.”

educación se acerca al mundo de la comunicación, y también pasos tímidos de gente del mundo de la comunicación que se acerca al mundo de la educación. Mientras que en los años '60 se planteaba como una confrontación, nosotros intentamos que

desde la educación se trate de entender el fenómeno comunicativo; o sea que de alguna manera lo que están haciendo los medios es una tarea de formación, como una escuela paralela al sistema. El problema es que habría que preguntarse si la televisión o los medios de comunicación están educando, y en qué sentido están educando. Tal vez habría que hablar de contraeducación o de una educación con otros tipos de valores que entran en contradicción con los valores que representa la escuela como valores perdurables.

De alguna manera un acto de educación para los medios es, entonces, un acto para la formación ciudadana, un proceso para comprender las nuevas formas de comunicación que se dan en este fin de siglo.

ZE: ¿Concretamente, a qué me-

dios se refiere cuando habla de la contraformación?

RA: Me refiero a los medios en su conjunto. Todos los medios van poniendo una serie de cargas, una serie de valores. En el caso de España el 81% de los españoles y españolas se informan a través de la televisión. Por los datos que tengo de la Argentina, también es el medio más frecuentado. Pero cuando me refiero a los valores de los medios me refiero a todos los medios. Los medios de comunicación se han convertido en mero espectáculo, y el hecho de convertirse en espectáculo es convertir también las noticias en información de espectáculo.

Audiencias educadas

ZE: ¿Educar para los medios es oponerse a las innovaciones tecnológicas en materia de comunicación?

RA: Me gustaría hacer una aclaración. La educación para los medios no encierra una propuesta tecnófoba, pero tampoco nos consideramos adictos a la tecnología. Es decir, consideramos que los medios de comunicación son medios para el entretenimiento, para la reflexión y para la diversión. El problema es ¿qué pasa cuando los medios están pensados solamente para la diversión y se convierten en mero espectáculo... tal vez los lectores se preguntarán ¿qué hay de malo en el entretenimiento? Yo pienso que el entretenimiento es fantástico, que es una de las cosas lúdicas más interesantes que nos pueden pasar como audiencia, pero ¿qué pasa cuando se construye toda una realidad en base al entretenimiento? Cuando digo entretenimiento lo conecto con el espectáculo. Es decir, pensar que los documentales se han convertido en espectáculo. Un noti-



“En el caso español los medios aparecen de manera transversal y también hay espacios específicos.”

ciero en la Argentina es un espectáculo, es un show, no es un medio informativo.

ZE: ¿Por qué?

RA: Analicemos cualquier tipo de noticiero y lo que hace el presentador: dramatiza la noticia. Lo que le está dando al espectador es de una forma directa o de una forma encubierta la orientación de la noticia: si la noticia es buena el presentador va a sonreír; si es dramática, la va a dar de forma muy triste. Es decir, más que ser un periodista se convierte en un actor que interpreta una determinada noticia.

ZE: ¿Qué rol cumpliría el do-

cente dentro de esta perspectiva?

RA: De alguna forma lo que intentamos es formar a las audiencias; ¿qué significa formar a las audiencias? Darles elementos para que puedan incluso hacer denuncias de la mala práctica periodística; así como hay gente que puede hacer denuncias por una incorrecta práctica de la medicina. La producción periodística está conectada con la producción de los significados en las conciencias. Esto no es visible a simple vista, es un trabajo a largo plazo. Entonces, lo conecto con el comienzo, formar en la educación para los medios es un acto de comprensión para la ciudadanía, no es de ninguna manera trabajar contra los medios.

ZE: ¿Cuál sería la metodología para "alfabetizar mediáticamente"?

RA: Se trata de conocer los mecanismos o los fenómenos del proceso de producción, fortalecer a los alumnos y alumnas como audiencia para que tengan mecanismos para elegir, darles instrumentos para que puedan leer los medios. Pero no se acaba aquí, sino que así como un trabajo de alfabetización es un trabajo de leer y de producir signos, en el trabajo de educación para los medios nos interesa que los chicos y las chicas, además de leer medios, puedan producir medios. No nos interesa que sean productores profesionales, sino que conozcan cuál es el mecanismo de producción desde la práctica.

Y una vez que han producido algo, se debe volver al aula y ver qué ha pasado con ese tipo de producto, desde qué lugar te posicionaste, qué prácticas tienes acerca del género. Hay que tender a que no sólo sean receptores críticos sino, también, productores críticos; de forma tal que cada producción sea objeto de análisis.

Los medios dentro de la escuela

ZE: Hace bastante tiempo se hace en Estados Unidos la semana del apagado de la televisión. Se les envía a los que lo soliciten un material de otras actividades que se pueden hacer en lugar de estar frente al aparato. ¿Cuál es su evaluación de esas actividades? ¿Lo considera una política válida?

RA: Yo apuesto por la buena fe, pero también apuesto por la formación consciente de los ciudadanos. De ninguna manera la gente va a estar sin televisión, sino que además de tener los medios tradicionales, a los que hay que sumarles la multimedia e Internet, van a aparecer cada vez más medios. Entonces, estas ideas me parecen interesantes como un acto para que la gente reflexione sobre qué otro tipo de cosas se pueden hacer sin los medios, pero además de eso hay que enseñarles qué se puede hacer con los medios.

ZE: ¿Cómo se implementa la educación para los medios a nivel curricular? ¿Cómo una materia específica o transversal a todas las materias?

RA: No se pueden establecer normas universales. En el caso español los medios aparecen de manera transversal y también hay espacios específicos. La propuesta del Ministerio de Educación español ha puesto como optativas "Imágenes de impresión", "Procesos de comunicación" y "Comunicación audiovisual". Por otro lado están las optativas creadas por los propios centros escolares: cada centro escolar con el apoyo del claustro puede crear sus propias optativas, que puede ser "Televisión" o "Radio" o un uso integral de los me-



dios o "Historieta" o el uso del diario.

ZE: ¿Qué pasa con las escuelas rurales, donde en muchos casos los medios no son una realidad cotidiana?

RA: Tuve la suerte de poder recorrer ocho o nueve provincias argentinas, no solamente capitales sino también los pueblos; y quien más quien menos tiene una práctica mediática determinada. Entonces, así como las prácticas mediáticas que se hacen en sitios urbanos tienen características especiales, no se puede estandarizar cómo voy a enseñar esto en un pueblo próximo a La Quiaca. Sería absurdo pretender las mismas respuestas en un pueblito de Salta o del Chaco, donde he estado trabajando hace dos años, que lo que pueda necesitar un establecimiento de la ciudad de Buenos Aires.

ZE: Para terminar, ¿Qué consejos o pasos a seguir le daría a los docentes para empezar a educar para los medios?

RA: Que no satanicen a los medios, que es una de las posiciones más frecuentes, pero que tampoco los idealicen. El planteo debe ser "vamos a ver cómo está constituido este pro-

“Que los docentes no satanicen a los medios, pero que tampoco los idealicen.”

ducto, qué tipo de cosas ofrece y qué tipo de cosas no nos ofrece, qué tipo de valores propone y qué tipo de contravalores". Yo creo que los docentes deberían empezar por un lado a explicitar los discursos visibles que transmiten los medios y descubrir los mensajes aparentemente no visibles. Como primera sugerencia les diría que en todo momento tengan presente que los medios no reflejan la realidad, sino que construyen una realidad... que empiecen a pensar desde qué lugar están construyendo esa realidad y si no se podría haber construido de otra manera. ♦

"LA EDUCACIÓN ES EL PRIMER PUENTE PARA LA INTEGRACIÓN."

Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre

*Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre es jefa del área de Estudios e Investigación del Ministerio de Educación de España y responsable en Madrid de la Red Eurydice de Educación de la Unión Europea. Invitada por nuestro país para contar esta experiencia, la especialista en Gestión de la Información explicó a **Zona Educativa** cómo funciona este sistema y su utilidad para la toma de decisiones.*



"La Red Eurydice está orientada a proporcionar información educativa para llevar a cabo una buena gestión."

Zona Educativa: ¿En qué consiste la Red Eurydice de Educación?
Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre: Es una red que está al servicio de los responsables de

la educación. Está orientada a proporcionar información a través de la elaboración de conocimientos a aquellas personas que tengan que tomar decisiones a distintos niveles, ya sean directores escolares, responsables provinciales o municipales. Es

decir, está orientada a producir todo lo necesario para llevar a cabo una buena gestión; una tarea muy compleja, ya que se deben tener en cuenta muchos elementos.

ZE: ¿Qué países son los beneficiarios de esta red?

MM: Este sistema funciona en cada uno de los países de la Unión Europea (UE), y en algunos otros de Europa del Este, que también forman parte de la red, para facilitarles su futura incorporación a la UE, porque

pensamos que la educación es el primer puente para la integración. Para ello es necesario ir generando esquemas educativos comunes. En la actualidad somos 29 países.

ZE.: ¿Hace cuánto tiempo que existe esta red?

MM.: Nació en 1987, una época en que Internet todavía no existía. Antes no teníamos esta facilidad que nos proporcionan los medios técnicos actuales. Todo era o presencial o vía teléfono. Por lo tanto, las comunicaciones eran mucho más lentas, y en consecuencia, se elaboraban menos cosas. Pero el medio va generando mucho dinamismo. De todas maneras, todavía no hay una cultura muy generalizada de consultar en Internet, aunque todos los trabajos realizados están allí publicados. La mayoría de las personas que nos consultan o piden material, todavía prefieren el papel, la información por escrito.

ZE.: ¿Existe una forma de trabajo conjunto entre todos los países?

MM.: Hay una reunión de los responsables de cada país una vez al año. Allí se realizan los lineamientos y objetivos de trabajo y se diseña lo que se va a hacer durante todo ese período. Luego, el plan resultante se presenta al Comité Sócrates, formado por los ministros de Educación de cada nación, que tiene que aprobarlo. También hay otra reunión donde se profundizan más los aspectos metodológicos, de contenidos, para unificar y obtener indicadores educativos.

ZE.: Una vez que está aprobado el plan, ¿en qué consiste el trabajo de cada país?

MM.: En principio, cada país debe realizar un informe acerca de su sistema educativo. Con esa información se crea una base de datos, que está disponible en Internet. Pero la Red Eurydice no sólo se ocupa de comuni-



“Me entusiasma mucho la posibilidad de que haya un enlace entre la red Eurydice de la UE y la del Mercosur.”

car información sino de elaborarla en forma constante. Por ejemplo, si al ministro español le interesa un tema determinado, como puede ser la educación especial, nosotros le armamos un informe comparativo sobre cómo funciona esta área en los distintos países. Hay que tener en cuenta que los responsables de la toma de decisiones no suelen tener tiempo para leer documentos extre-

madamente largos. Necesitan una síntesis, un gráfico.

ZE.: Entonces, ¿qué servicios ofrece la red?

MM.: Además de los trabajos conjuntos, están los que cada país hace al servicio de su ministerio, por demanda de éste. En la actualidad, en España hay un problema con el tema del acceso a la universidad: hay más estudiantes que quieren entrar que vacantes. Buscando vías de solución, se realizó un estudio sobre qué pasaba en una serie de países de la Unión Europea: ¿tienen la misma problemática?, ¿qué tipo de examen toman?, ¿qué tienen en cuenta a la hora de otorgar puestos?, ¿qué longitud tienen las pruebas?, ¿cómo deciden la puntuación?, ¿quiénes las elaboran?. Para este estudio, pedimos información adicional, detallada, a la base de datos de los responsables de cada país. O sea, es un trabajo que requiere de una interacción permanente: hoy somos nosotros quienes necesitamos información, pero mañana seremos los consultados.

ZE.: ¿Se produce alguna publicación periódica?

MM.: Sí. Se hacen producciones conjuntas que se publican cada dos años y que se basan en el plan de trabajo. Para su realización se utiliza la base de datos, que debe estar continuamente actualizada para poder obtener las estadísticas educativas. Sus conclusiones son volcadas en una publicación llamada “Cifras clave de la educación en la Unión Europea”, donde se ve muy claramente cuál es la situación comparativa de cada uno de los países. Esta revista es muy utilizada por todos aquellos que toman decisiones. También se realizan publicaciones con temas monográficos que se deciden según lo que los ministros consideren prioritario. Por ejemplo, este año estamos pre-

parando el tema del financiamiento de la educación, que es un aspecto que está muy poco trabajado.

ZE: ¿Qué otras problemáticas fueron tratadas?

MM: Un tema que ya fue abordado y preocupa mucho en Europa es el de la secundaria y su articulación con la primaria. Es un nivel muy problemático en todos los países. Se trabajó focalizando la atención en algunos puntos principales como qué tipo de capacitación tienen los docentes de ese nivel, cuántas horas trabajan, qué materias se estudian en el currículum y si es conveniente la jornada escolar continuada. Los distintos datos fueron utilizados comparativamente. Estos estudios, luego de unos años, son actualizados y se vuelven a analizar para detectar cambios y tendencias. Otros índices temáticos abordados fueron la participación social en la educación y la evolución de las reformas educativas durante once años, desde 1984 hasta 1994.

ZE: Desde la educación, ¿qué temática es primordial que se trate para lograr una mejor integración europea?

MM: Creo que es fundamental que se trabaje sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras. Esta problemática es una de las prioridades de la Unión Europea. Se está abordando desde una óptica que excede el aprendizaje de un idioma. Es decir, no entender una lengua sólo como un instrumento de comunicación sino como una forma de meterse en la cultura del otro y comprenderla.

ZE: Debe ser difícil unificar criterios entre tantos países...

MM: Sucede que en Europa hay tradiciones culturales muy distintas. Entonces, muchas veces los sistemas educativos responden a la historia de cada país, lo que hace más complicado la unificación, porque hay en jue-

go diversos factores que exceden el presente que se está viviendo.

ZE: ¿Hubo algún aspecto en que se logró un acuerdo común?

MM: Sí: la escolaridad obligatoria hasta los 15 o 16 años. Ahí se pudo llegar a un consenso. Había países que la tenían hasta los 12 años; otros hasta los 14. En eso los distintos países se pudieron poner de acuerdo y de esa manera, aunar criterios. También en el hecho de que todos los niños estén en el mismo tipo de escuela. El objetivo es que estén todos juntos como un mecanismo de no discriminación. En este sentido, se ha ido avanzando aunque muy despacio, porque se trata de modificar estructuras que existen desde hace siglos.

ZE: Usted decía que la Red Eurydice se encarga de proporcionar información. ¿Ofrece, además, algún asesoramiento para la toma de decisiones?

MM: Nosotros nos ocupamos de producir y proporcionar una información muy completa, pero la toma de decisiones se da a otro nivel. No es nuestro campo. Se supone que todo esto le sirve a los responsables para tomar medidas y hacer cambios con más conocimiento de causa. En este punto hay de todo: algunos tienen muy en cuenta nuestras producciones y análisis; otros casi nada. Depende mucho del gobierno.

ZE: ¿Usted fue invitada a la Argentina para evaluar la posibilidad de construir una red similar para los países integrantes del Mercosur?

MM: Ya existe, pero se está perfeccionando. Yo fui convocada específicamente a un taller sobre "La información en la educación" para contar la experiencia europea. Creo que este tipo de intercambios es muy enriquecedor. Y, pensando en el futuro, me entusiasma mucho la posibilidad



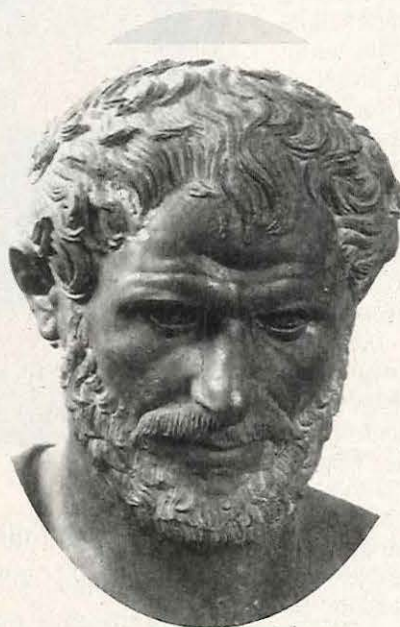
“Un tema que ya fue abordado y preocupa mucho en Europa es el de la secundaria y su articulación con la primaria.”

de que haya un enlace entre la red Eurydice de la UE y la del Mercosur. ♦

Los archivos de la Red Eurydice se pueden consultar en Internet en la dirección

<http://www.eurydice.org>

Los valores morales en la escuela



ARISTÓTELES



KANT

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

A lo largo de la historia diferentes modos de entender la moral, la ética y la fundamentación de las normas jurídicas han determinado diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje de los

valores y las normas. En los extremos de esta diversidad de modelos se podrían situar diferentes formas de fundamentalismos y relativismos. El fundamentalismo se caracteriza por la intolerancia sobre el disenso moral. Las prácticas educativas co-

rrespondientes a estos modelos absolutizan la autoridad del docente, quien utiliza su poder para imponer valores por adoctrinamiento. El relativismo tiende a anular o a limitar en extremo el papel de la formación ética. El docente sólo puede

colaborar en la clarificación de las preferencias del alumno. Desde esta posición resulta difícil sostener la necesidad de reconocer valores básicos para la convivencia como la vida, la libertad y las prácticas. Es imprescindible que el docente pueda reconocer estas posiciones para poder desarrollar una actitud crítica sobre su propia práctica y las prácticas institucionalizadas.

De Aristóteles a Kant

Para una adecuada enseñanza de los valores morales es necesario cono-

“Uno de los desafíos más notables de la enseñanza moral es el carácter transversal de sus contenidos.”

cer e integrar a las prácticas otros modelos que en la actualidad reciben aportes de dos tradiciones importan-

tes de la historia de la ética. Para la tradición clásica (Aristóteles) existe en la persona un deseo natural del bien y de la felicidad. El aprendizaje moral consiste en adquirir el “arte” de la investigación y de la práctica del bien. La relación docente/alumno semeja a la del maestro de un oficio y su aprendiz. La recurrencia de prácticas guiadas acordes a la naturaleza racional y social del hombre permite adquirir las virtudes que conducen al bien y a la felicidad.

La tradición moderna (Kant) relaciona la fundamentación de los valores con la autonomía de la razón frente a



Una de las estrategias didácticas es la dramatización o “role - playing”.

los condicionamientos naturales y/o sociales. Las prácticas pedagógicas que siguen este modelo enfatizan la necesidad de que los estudiantes desarrollen su actitud crítica y reflexiva frente a los valores y normas hasta que alcancen a comprender la racionalidad básica del deber moral y de este modo ejercer y desarrollar su autonomía.

Valores transversales y controvertidos

Uno de los desafíos más notables de la enseñanza moral es el carácter transversal de sus contenidos. Esto debe ser entendido en tres sentidos:

- en sentido *curricular*, en tanto los contenidos se encuentran presentes en el trabajo sobre contenidos de diversas áreas;

- en sentido *institucional*, en tanto la responsabilidad de su enseñanza compromete a todos los participantes de la comunidad escolar y a la institución misma en su organización, prácticas, gestos, normas, etc.
- en un sentido *social*, en tanto no son contenidos exclusivos del

espacio escolar, sino que se aprenden en la vida cotidiana en la familia, en contacto con los medios masivos de comunicación, en las comunidades religiosas, etc.

Por eso las estrategias didácticas de la formación moral deben ir más allá de la actividad tradicional en el aula, y articularse con el trabajo en las otras áreas, en la institución, en la realización de proyectos que integren la escuela a su comunidad de pertenencia.

Otro desafío importante para la escuela es enseñar a convivir democráticamente en una sociedad pluralista, donde simultáneamente se reconocan y respeten principios básicos y comunes, y se dé espacio al compromiso y la coherencia de cada uno con sus opciones. Estas exigencias pueden comprometer en la práctica algún tipo de conflicto. La Constitu-

“Las estrategias didácticas de la formación moral deben ir más allá de la actividad tradicional en el aula.”

EN LA PRÁCTICA

La Escuela de Comercio N° 9 “José Ingenieros”, D.E. 11, llevó a cabo una interesante experiencia basada en la modificación de la enseñanza de las asignaturas jurídicas para acercar al estudiante a la realidad en la que vive y poder ayudarlo a comprender las situaciones problemáticas que se le presentan día a día.

El proyecto se realizó a partir de la utilización de algunos casos presentados en el programa televisivo “*Justicia para todos*”, conducido por María Laura Santillán (Canal 13). Los objetivos principales fueron que el alumno lograra:

- reconocer los conflictos de valor;
- conocer normas jurídicas;
- diferenciar las distintas funciones de los participantes de un proceso penal;
- manejar con habilidad el vocabulario técnico específico;
- valorar el sentimiento de justicia.

Luego de un primer intercambio de ideas, los docentes del área jurídica fueron delineando el trabajo a realizar. En primer lugar se plantearon la viabilidad del proyecto. Necesitaban un material que, además de ser acorde a los objetivos, fuera suficientemente atractivo para despertar el interés de los alumnos. Luego se seleccionaron los videos -proporcionados por la productora- en función de los contenidos que deseaban trabajar. Por último elaboraron materiales escritos para desarrollar guías de trabajo y la presentación de los contenidos conceptuales básicos.

ción Nacional, las declaraciones internacionales de derechos humanos y el sistema jurídico argentino en su conjunto ofrecen esa base valorativa común que permite conjugar el reconocimiento de valores universales con el debido respeto a las convicciones y opciones personales de vida.

Estrategias didácticas

Hay una gran variedad de estrategias de enseñanza moral que en general son complementarias. Es importante seleccionarlas y adaptarlas a partir de la experiencia del docente y de las peculiaridades del contexto en el que desempeña su tarea.

- *Ejercicios autobiográficos*: se trata de ejercicios narrativos que sitúan al alumno en la necesidad de reconstruir un sentido para su historia personal y la de sus grupos de pertenencia. En esta práctica de recuperación y de proyección, el sujeto construye una identidad moral dinámica, que le permite relacionar los valores y el sentido que éstos le dieron a su pasado, con lo que desea para su futuro.
- *Clarificación de valores*: con este método se pretende que los/as alumnos/as realicen un proceso reflexivo que les permita ser conscientes y responsables de aquello que valoran, aceptan o piensan. De este modo se pretende favorecer la coherencia entre la conducta y los propios pensamientos, sentimientos y valores.
- *Discusión de dilemas morales*: toma como base historias cor-

tas que se refieren a hechos problemáticos de difícil solución porque obligan a optar por valores alternativos. Ante estas situaciones los alumnos argumentan y justifican su opción. La propuesta se basa en el supuesto de que a partir del conflicto cognitivo producido por la reflexión sobre el dilema, se intenta restablecer el equilibrio perdido con nuevos argumentos, lo que provoca, en los participantes del debate, un avance

“Es necesario que los estudiantes desarrollen su actitud crítica y reflexiva frente a los valores y normas.”

en el desarrollo del juicio moral.

- *Dramatización (role-playing)*: esta técnica permite el desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar de otras personas y, en definitiva, salir de sí mismo y comprender a los otros, sus intereses y sus puntos de vista. La disposición para ponerse en el lugar de otros resulta imprescindible para una percepción correcta de los conflictos morales.
- *Ejercicios de presentación de modelos (role-model)*: la presentación de modelos describe actuaciones humanas que merecen ser conocidas e imitadas;

de este modo se pretende transmitir valores y comportamientos valiosos ampliamente aceptados y compartidos. En este tipo de ejercicio no se insiste en el factor cognitivo, sino que se tiende a un tipo de aprendizaje más intuitivo y global y, sobre todo, emotivo.

- *La prosocialidad*: ante la necesidad de dar respuesta efectiva a problemas de agresividad, falta de afirmación personal, imposibilidad de relación y de cooperación que a menudo se presentan en las aulas, han surgido una serie de propuestas tendientes a promover las actitudes y conductas prosociales en los niños. Se entiende por conducta prosocial aquella que beneficia a otro u otros, realizada según los criterios del agente y sin mediar previamente refuerzos ni coacción externos. Entre tales conductas se encuentran las que manifiestan generosidad, altruismo, respeto a reglas, beneficio para el grupo, etc.
- *“Filosofía para niños”*: consiste en un conjunto de “novelas” a partir de las cuales se proponen desarrollar cuestiones morales como cuestiones filosóficas en un lenguaje accesible a niños y adolescentes. Con estos recursos se pretende constituir la clase de una “comunidad de investigación”, donde los alumnos y el docente adoptan al diálogo como forma de comunicación. Esta práctica tiene como punto de referencia las leyes de la lógica, que el profesor irá incorporando gradualmente desde el lenguaje cotidiano.♦

Sin tiempo que perder



¿Qué directivo no soñó alguna vez con tener la oportunidad de reunir a todos sus docentes para debatir y planificar proyectos en conjunto? Si bien esta idea de espacios planificados de reunión no es nueva, la transformación del actual sistema educativo crea, mediante los "tiempos institucionales", las posibilidades reales para poder concretarlos. Por definición, los tiempos institucionales refieren a la disposición de un espacio, dentro del horario laboral, para una multiplicidad de tareas, propias del rol, pero no necesariamente con los alumnos: planificación entre cursos paralelos, coordinación de ciclos, ateneo, tratamiento de problemáticas específicas, corrección de tareas.

¿Cómo armar el tiempo institucional?

¿Existe un modelo para construirlo? La respuesta es que no hay una única receta, porque existen diversos tipos de escuela, varios niveles de enseñanza, diversas situaciones laborales y otras diferencias geográficas

Qué son los tiempos institucionales, para qué sirven y cómo hacer para generarlos en la escuela, son algunos de los interrogantes que más ocupan a docentes y directivos en su tarea por brindar una enseñanza de calidad profesional en las aulas.

y culturales que influyen en el modo en que cada escuela armará los tiempos institucionales "a su medida". Por eso, lo que quizás es factible en la escuela de una comunidad pequeña con maestros que viven cerca y tienen un único cargo, no es apropiado ni factible en otra de una gran ciudad con docentes que trabajan en otras instituciones o tienen una distancia considerable de su casa. La cantidad de horas asignadas como tiempo institucional de-



penderá de cada escuela, proyecto o posibilidades reales de tiempo. De acuerdo con estas posibilidades de tiempo disponible, lo primero que se puede ir haciendo es un trabajo en el cual el equipo directivo es el que tiene que incentivar y promover la organización del tiempo institucional con su equipo docente. Según sus necesidades, por ejemplo, algunas escuelas podrían decidir que, todos los lunes durante el primer trimestre y en las últimas dos horas, se reunirán los docentes para planificar conjuntamente, discutir bibliografía, intercambiar experiencias, hacer corrección de tareas, es decir, para realizar un trabajo sistemático y planificado especialmente para responder a las necesidades de esa escuela. Pero para diseñar ésta como tantas otras posibles, hay que pensar qué tareas nos acucian y cuáles son las debilidades que hay



que resolver.

La institución debe tener la flexibilidad para acordar estos espacios en función de objetivos bien claros y para hacer un análisis —de ser posible antes de empezar el ciclo lectivo— sobre cuál es la problemática más seria, qué aspectos se necesitan profundizar o cambiar para que la escuela funcione mejor.

Esa reflexión será el punto de partida para definir el objetivo y luego planificar teniendo en cuenta el tiempo y el espacio asignados.



docentes y qué se espera lograr de esa experiencia.

Otra alternativa posible, pero no única, prevé la compaginación de las horas de los docentes especiales en un solo día a la semana a fin de dejar esa jornada para el trabajo conjunto de los maestros de grado regulares.

En las escuelas que transitan hacia el nivel polimodal, el desafío es llegar paulatinamente al profesor por cargo que desempeña sus tareas fundamentalmente en una institución. Esto implica una mejor organización hacia adentro de la propia institución y deja abierta en esta etapa la posibilidad de establecer acuerdos con otras instituciones con las que se comparte personal docente.

Por ejemplo, si un rector tiene una cantidad determinada de profesores que también trabajan en otra escuela de la zona, podría ser interesante que ambos directivos coordinaran —junto con el docente involucrado— qué días puede trabajar en una escuela y cuáles en la otra. Así, se podría reducir parte de la permanencia fragmentaria y permitiría que por estar en el colegio esos días determinados, el docente pudiera participar de las experiencias conjuntas con sus compañeros.

No a las improvisaciones

El diseño de los tiempos institucionales requiere apelar a la creatividad y al trabajo en equipo porque tiene que ver con un intercambio muy fuerte donde se analicen los pros y los contras de cada situación.

El ideal, como sucede en otros países, sería llegar a tener una jornada completa del docente en la escuela, que contemple tiempos para planificar, corregir, preparar clases, discutir bibliografía, hacer un seguimiento de la propia práctica, elaborar proyectos específicos



cos y también entrevistar a padres. Ese tiempo para los docentes no es improvisado sino bien planificado con respecto a quiénes se harán cargo de los alumnos y con qué actividades. En este sentido, algunas escuelas han instaurado la hora del cuento contado por abuelos o mamás para el nivel inicial o, en otros casos, una opción cercana a la tutoría en la que chicos de cursos mayores se hacen cargo de cursos menores para tratar de resolver situaciones problemáticas, lo que implica un alto grado de autonomía y responsabilidad por parte de los chicos.

Uno de los desafíos que tiene por delante la docencia es tratar de darle un enfoque profesional a la actividad, tal como otras áreas de la ciencia y el conocimiento, que crean sus tiempos y espacios para debatir temas o bibliografía de su propia disciplina (un caso similar al de los médicos que se reúnen periódicamente en ateneos y congresos de actualización y discusión).

Es decir, optimizar el uso de los tiempos institucionales para trabajar en forma conjunta sobre aspectos de la propia disciplina y también para compartir y enriquecerse con las experiencias de otras áreas. ♦



Tiempos planificados

El tiempo institucional nunca puede ir en desmedro del aprendizaje de los chicos. Tiene que ser una tarea planificada porque requiere especificar qué tipo de actividades van a realizar los alumnos durante ese período, sobre qué contenidos reales van a trabajar, quiénes van a coordinar las actividades y cuáles son sus fines.

Por eso, a nivel de la organización escolar, cuando se estipula un tiempo institucional es necesario definir además para qué lo van a ocupar los

Lectura y escritura eficaces

La Escuela N° 3 "Teniente Aviador Luis Candelaria" de la ciudad de Zapala, provincia de Neuquén, fue distinguida en el "Concurso Paulo Freire". Su proyecto presentó nuevas técnicas globalizadoras para mejorar la lectura y escritura en los primeros años del nivel EGB.

El aprendizaje supone una serie de procesos internos que se dan casi en forma simultánea y que dependen en gran parte del interés que tenga el alumno por superarse. Una de las tareas más difíciles para el maestro es que sus alumnos se involucren directamente con la temática de estudio y evolucionen dentro de ciertas expectativas. En este sentido, la Escuela N° 3 "Tte. Avdor. Luis Candelaria" elaboró un proyecto comunicacional que tuvo como objetivo estimular y desarrollar la lectura y escritura como ejes integradores de las demás especialidades (Ciencias Sociales, Matemáticas, Ciencias Naturales y áreas especiales). De ese modo, el área de Lengua funcionó como un

instrumento social para que los chicos logren un dominio lingüístico y comunicativo que les permita informarse, expresarse y defender críticamente su propia reflexión.

Competencia comunicativa

Uno de los puntos centrales de este trabajo trata sobre la necesidad de que el alumno se involucre en el aprendizaje. De nada sirve una metodología renovadora con actividades creativas y motivadoras si los chicos no se integran al grupo. Este "Proyecto Globalizador" fue implementado durante dos meses en 5° año de la EGB. En primer lugar, tuvo

en cuenta los interrogantes de los niños. Para ello se utilizó el diario y se trabajó en grupo favoreciendo el intercambio de opiniones y confrontación de ideas. Así se introdujeron noticias de actualidad que excedían el ámbito escolar y para potenciar el intercambio de experiencias o hipótesis entre los alumnos, e incluir a los padres en el proceso educativo. Por ejemplo, entre las problemáticas planteadas figuraron los incendios forestales, conflictos limítrofes, etc.

Paso a paso

Después de elegir el tema específico, se juntaron todas las noticias periodísticas relacionadas entre sí, como antecedentes históricos, geográficos



Red conceptual elaborada por el grupo antes de realizar los textos expositivo y publicitario.

y de origen natural. Una vez terminada la recolección de datos, se propusieron distintas alternativas para desarrollar dos tipos de textos, uno expositivo y otro publicitario, con el propósito de llevar lo escrito más allá de los límites del aula. Con este "Proyecto Globalizador" se promovió la escritura con etapas de transformación y evolución. No un escribir por escribir sino realizar el trabajo teniendo en cuenta a un receptor real. De esta forma, los alumnos son partícipes activos de su aprendizaje. Preparan la escritura, realizan borradores, corrigen en grupo, solos o en pareja, pasan en limpio sintiendo que interiorizan el error, que reflexionan las reglas ortográficas y los hechos del lenguaje. El texto expositivo fue un trabajo donde se informó y explicó el problema de los incendios forestales en la Patagonia, describiendo la situación como un orden lógico, exponiendo causas, efectos e hipótesis. Por su parte, el texto publicitario o "afiche" estuvo destinado a la comunidad de Zapala y utilizó una serie de recursos expresivos (eslóganes, frases metafóricas, imagen y tipografía) para llamar la atención.

¿Cómo integrarlo con las demás áreas?

El objetivo de este "Proyecto Globalizador" fue integrar las distintas áreas mediante el proceso de la lectura y escritura. Para lograrlo, se integró la currícula de 5º año al tema elegido por los alumnos. Es decir que la problemática de los incendios forestales en la Patagonia fue abordada desde Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemática. En Lengua, se introdujo el discurso literario con ejercicios de lectura comprensiva, narración de cuentos y



La exposición refuerza la producción y la corrección de los trabajos.

poesías, diferenciación entre lengua oral y lengua escrita. Desde Ciencias Sociales, se indagó sobre las características geográficas, la historia y organización social y económica del lugar. Con el marco teórico del medio ambiente se abordaron distintas temáticas de Ciencias Naturales. Y, finalmente, desde el área Matemática se plantearon operaciones y problemas que tomaron el sistema de numeración, de unidades y la orientación espacial como principales interrogantes.

Buen pronóstico

Los resultados obtenidos con la implementación de este proyecto fue-

ron muy favorables, ya que las actividades propuestas facilitaron la integración y participación de los alumnos. La escuela decidió incorporarlo como proyecto institucional para que fuera implementado en los distintos años del ciclo con sus respectivas adaptaciones a los CBC. Por ejemplo, en tercer año de EGB el trabajo integrador final fue la confección de un libro en el que cada alumno escribió un cuento corto, para después leerlo a los años inferiores y a los padres en un acto especial. Para ello, los docentes debieron iniciar distintos talleres de especialización para abordar el uso del diario en la escuela, reflexión de la ortografía, gramática textual y comprensión lectora entre otros temas elegidos. ♦

Alfabetización en marcha

En la provincia de Buenos Aires se está llevando a cabo una experiencia única auspiciada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: en la Escuela Presbítero Manuel Alberti están incorporando al grado que les corresponde por su edad, a niños que nunca han asistido a la escuela.

Comparten el aula con los alumnos de su misma edad o etapa evolutiva, mientras que paralelamente, asisten a una clase especial, llamada "taller de alfabetización" donde se trabaja especialmente en torno a la lectura.

La Escuela Presbítero Manuel Alberti funciona dentro del hogar para niños y niñas Don Bosco que sostiene la Fundación "Felices los niños" que dirige el padre Julio César Grassi y con la que colaboran fundaciones de todo el país. La escuela, además, cuenta con una guardería, un jardín de infantes y el taller de alfabetización. Es este último donde Berta Braslavsky y su equipo —Elba Vera, Lucía Natale y Marta Stoeiben— están desarrollando un proyecto innovador de integración

de niños de distintas edades que no han tenido la oportunidad de iniciar sus estudios desde el primer grado o que por distintos motivos los han discontinuado.

En este taller se trabaja con una concepción basada en los criterios de evolución propia del niño según su edad: no se puede enseñar de la misma forma a un chico de diez u once años que a uno de seis. De manera que no se comienza por enseñar con los contenidos o las formas infantiles que corresponden al primer grado, sino que se trabaja con la lengua es-

crita, directamente en relación con los contenidos curriculares que le corresponden al niño dado su desarrollo.

A toda máquina

El "taller de alfabetización" tiene lugar en cinco vagones del ferrocarril que se encuentran detrás del patio de la escuela. Estos vagones, que parecen estar detenidos entre los árboles del predio, están llevando en realidad a muchos chicos, del anal-



fabetismo a la integración escolar. Cada uno de ellos ha sido especialmente acondicionado para ese fin. Esos vagones están ahora cubiertos de láminas y afiches, tienen una biblioteca propia armada por los mismos alumnos, y se hallan rodeados de las condiciones naturales óptimas para que estos alumnos acostumbrados a "la calle" se vayan adaptando a las aulas.

Los niños cursan como alumnos regulares de la clase que aproximadamente les corresponde por su edad y concurren, por un tiempo limitado de una o dos horas, a una clase o "taller de alfabetización" todos los días o en días alternados donde, mientras lo necesitan, son asistidos de manera personalizada para aprender a leer y escribir.

La enseñanza de la lectura de estos chicos no se reduce a una mera decodificación de las letras, sino que se pone el acento en el sentido último de lo escrito y su relación con la comunicación de ideas, aplicable a un mundo real. Durante mucho tiempo se pensó que leer era decodificar un texto escrito, con el fin de descubrir el mensaje del autor, y por eso, se priorizaban los mecanismos, y la comprensión se dejaba para después. Hoy, en cambio, sabemos que es necesario promover la comprensión de la lectura desde el comienzo de la alfabetización, ya que la lectu-

ra es básicamente un hecho de comprensión, más allá del alfabeto o de la lengua que se utilice, y que leer es comprender y no descifrar.

Lejos de la creencia popular de que aprender a leer es aprender "las letras", lo que se intenta es plantear la lectoescritura como un hecho de comprensión, prestando atención primero al todo, a partir del cual se aprenden las letras, pero siempre supeditándolas a la significación.

Para dar algunos ejemplos de cómo se promueve la comprensión activa, relatemos algunas anécdotas. Los chicos notaron que en el bosque que rodea a los vagones había muchos hongos, y que eran de distintas formas y colores. Más que empezar por aprender las letras y cómo se leían, surgió la necesidad de consultar una enciclopedia para conocerlos. Después de mucho investigar llegaron a identificar los que son o no son venenosos, cómo se reproducen, qué función cumplen en el ecosistema y hasta qué platos se pueden preparar con ellos.

En otro caso se interesaron por la noticia aparecida en un diario sobre la muerte de un chico que había sido provocada por el ataque de una puma en el Parque Nacional de Iguazú. Se buscó información sobre los distintos tipos de ecosistemas y se planteó la necesidad de escribir una carta a la Dirección de Parques Nacio-

nales para que se enviara material y, en lo posible, para que concurriera una persona y brindara una charla en la escuela.

Mientras una maestra trabaja con los chicos en el vagón para proveerles la herramienta de la lectura, otro miembro del equipo trabaja con la docente del aula para concertar con ella acciones que tiendan a integrar al alumno a la clase. Se busca también que los demás chicos del aula lo integren desde el principio a sus actividades y discusiones.

La respuesta

Los chicos se muestran muy entusiasmados por estar aprendiendo a leer, a escribir y "a pensar" como dicen. Sienten que ellos, que eran "los que no sabían", ahora pueden contarles a sus compañeros de grado cosas nuevas y también "enseñarles". Como ellos, comienzan a retirar libros de la biblioteca general de la escuela, libros que no sólo se relacionan con sus obligaciones escolares, y participan del interés general que despierta la biblioteca "Don Bosco", reorganizada con motivo de la presente investigación. Algunos chicos que antes mostraban actitudes hostiles están demostrando cambios en ese aspecto. Es, probablemente, porque se sienten mejor y tienen una mejor imagen de sí mismos. Tal vez también se debe a que establecieron con la Sra. Marta—docente del taller de alfabetización— un acuerdo sobre la manera de comportarse y reflexionan con ella acerca de su lugar en el mundo y en la sociedad.

Por otra parte, las docentes elevan sus expectativas con respecto a las capacidades potenciales de estos alumnos. Así, una docente, después de relatar una experiencia, escribe su reflexión en la revista "Eco niño", que publica la Fundación: "Nuevamente los estoy subestimando. ¿Por qué digo esto? Si un niño bien incentivado puede realizar cualquier actividad que esté de acuerdo con sus capacidades, ¡los míos también!"♦

HACIA UNA ALFABETIZACIÓN AVANZADA

La fundación "Felices los niños" publica su propia revista que se distribuye entre los padres y maestros de los chicos de la Escuela Presbítero Manuel Alberti. En su editorial, la Licenciada Berta Braslavsky pone el acento en esta nueva forma de encarar la alfabetización y su importancia en la vida de estos chicos:

"(...) En nuestro tiempo se acrecientan las exigencias de la alfabetización. Ya no alcanza, para las mayorías, una "alfabetización funcional" que sólo permitía leer textos simples y escribir una solicitud de empleo. Ahora, aun para instalar un artefacto, un trabajador debe leer prospectos de difícil comprensión y le es aun más difícil en las alternativas que presenta la vida cívica, comunitaria o profesional. El objeto de la educación formal consiste ahora en lograr la "alfabetización avanzada" que requiere la comprensión y la producción activa, independiente, crítica, creadora de textos complejos."

Por eso son tan serios los compromisos con la alfabetización, no sólo para la escuela sino también para su entorno social.

Las "escuelas chárter"



*Hoy tiene lugar en Estados Unidos la discusión acerca de los primeros resultados educativos que están obteniendo las llamadas "escuelas chárter" de escaso desarrollo cuantitativo. Son ante todo un intento por reformar la educación pública y, lógicamente, tienen sus defensores y detractores. En nuestro país la larga experiencia de gestión privada puede ser reinterpretada a la luz de estas nuevas iniciativas. Para contribuir a este análisis se publica parte del **Proyecto de investigación de escuelas chárter** que se encuentra en Internet: <http://csr.syr.edu>*

La educación en Estados Unidos está convulsionada. Hay una gran insatisfacción con el sistema actual. Mucha gente cree que el sistema educativo es un monopolio moribundo y altamente burocrático, indiferente a las críticas, fal-

to de deseos de cambio, y poco transparente para el público. En todas partes se escuchan clamores por una reforma, por una mayor transparencia y por más poder de decisión para los padres.

Una estrategia reformista que ha recibido atención, desde que la men-

cionara Albert Shanker por primera vez en 1988, es la de las "escuelas chárter". Hoy, veinticinco estados han autorizado las escuelas chárter, y 226 escuelas con un total de 28.000 alumnos están operando actualmente con este sistema en todo el territorio norteamericano.

¿Qué son las escuelas chárter?

Ésta es una pregunta simple y compleja a la vez. En la respuesta están en juego numerosas políticas, objetivos, formas de trabajo e intereses alrededor de los niños. Las escuelas chárter no son todas iguales. Entendiendo este sistema como una reforma del sistema público de educación, lo mejor será plantearlo primero en un plano legal.

Fundamentalmente, las escuelas chárter son escuelas públicas autónomas dirigidas por grupos de maestros, padres y miembros de la comunidad. La idea ha sido resumida como "autonomía para una mayor responsabilidad y transparencia".

El carácter legal de las escuelas chárter varía de un estado a otro, pero la idea básica es que se les confiere una autonomía y desregulación casi total a cambio de un contrato de tiempo limitado para demostrar ciertos logros por parte de los estudiantes. La propuesta que presenta la escuela sirve como declaración de la misión a cumplir y como *contrato legal*. Líneas curriculares, políticas de gestión y metas generales son parte de ese contrato.

Los términos de ese contrato rigen generalmente por cinco años, luego de los cuales es abierto para un proceso de renovación y revisión. Las escuelas chárter, generalmente no tienen condiciones de admisión y se manejan con el sistema de "repartición por alumno", por lo tanto se supone que los dineros públicos siguen al estudiante directamente hasta la escuela chárter.

Dependiendo de la legislación estas escuelas son manejadas como instituciones públicas autogobernadas. También dependiendo de la normativa regional, están subvencionadas

por distritos, autoridades de nivel estatal o por universidades públicas. En cualquier caso el "sponsor" tiene la función y las responsabilidades propias de un "supervisor público" por el desempeño de estas escuelas independientes.

Como puede verse, estas escuelas reúnen características propias de las instituciones públicas y de las privadas. En principio, la fuente de

“La propuesta que presenta la escuela sirve como declaración de la misión a cumplir y como contrato legal.”

recursos más importante es el mencionado "fondo por alumno", es decir, aquellos dineros públicos que le corresponden a cada estudiante. Claro que, previsiblemente, todas las escuelas de este tipo pondrán el máximo esfuerzo en tener la mayor cantidad de alumnos, y por lo tanto de recursos financieros. La idea básica es, entonces, que para tener más alumnos, se deberá ofrecer un servicio superior. La conclusión final es que promover la competencia entre las escuelas mejorará la calidad de la educación.

Para que esta competencia por los fondos públicos educativos sea posible, cada familia debe tener la posibilidad de optar por la escuela de su preferencia. Esto es factible desde 1988 gracias a la llamada "ley de elección de escuela" que permite que un estudiante asista a una institución fuera de su distrito escolar sin penalización alguna. En la educación pública tradicional, esto no era posible. Si bien persiste la discusión acerca de si estas escuelas están en condi-

ciones de brindar una mejor educación que las escuelas públicas comunes, es cierto que se ha incrementado la diversidad de posibilidades y la complejidad de la elección que cada padre debe llevar a cabo para orientar la educación de sus hijos.

Las raíces del movimiento chárter son vastas y profundas. En cada estado desarrolló una historia diferente. Los movimientos de control comunitario de los años '60, las organizaciones alternativas de educación, las de gestión por zonas, la privatización, las estructuras de dirección comunitaria o de padres, y una inmensa variedad de otros movimientos de descentralización y desregulación son importantes antecesores del fenómeno "chárter".

La escuela chárter nació en Minnesota con una legislación propia en 1991. El término fue acuñado oficialmente por "Al" Shanker a finales de los '80 haciendo referencia a este sistema innovador. A lo largo de esa década se escribieron miles de artículos analizando la idea.

Cerca de 1991 una nueva visión de este concepto germinó en el estado de Minnesota poniendo más énfasis en la desregulación, en la posibilidad de elegir libremente la escuela y en la concreción de instituciones de este tipo.

Apologistas y críticos

Quienes apoyan la reforma "chárter" consideran que estas escuelas van a:

1. alentar innovaciones;
2. ser más transparentes y enfocadas en los resultados;
3. expandir el poder de decisión sobre la escuela pública;
4. proveer nuevas y mejores oportunidades profesionales para los docentes;
5. requerir poco o ningún dinero adicional para implementarlas o mantenerlas;

6. actuar como un catalizador para mejoras del sistema público.

Los detractores de las escuelas charter, previsiblemente, asumen una concepción diferente. Ellos creen que las escuelas charter:

1. no se encargarán de los estudiantes más destacados y a aquellos con logros académicos más altos, dejando a la escuela pública carente de recursos y con la responsabilidad de educar a los estudiantes *alto riesgo - alto costo*;
2. no serán más innovadoras que las escuelas existentes, las cuales, tomadas como un todo, no son particularmente innovadoras;
3. se apoyarán en el trabajo barato y explotarán al personal docente y no docente;
4. reducirán los recursos disponibles para la escuela pública;
5. no serán más transparentes que las escuelas públicas.

Todas estas presunciones serán puestas a prueba empíricamente a medida que el movimiento de este tipo de escuelas se desenvuelva en los próximos años. De cualquier modo, es muy pronto para predecir sus resultados. Por la novedad de sus operaciones, no hay suficiente información para confirmar o negar las presunciones, pero sí hay una legislación que determina las características de las escuelas charter incluyendo los niveles de autonomía y transparencia.

Los puntos de vista

A veces las miras están puestas en el proceso; otras, en la opinión generalizada acerca de las escuelas públicas. El acento recae sobre la manera de llevar a cabo una reforma de la escuela pública que la ha-

ga más transparente en relación con la administración de los fondos y el logro de las metas generales. Estas tres prioridades se interrelacionan de diferentes maneras de un Estado a otro a lo largo del país. Es dentro de esta dinámica que ha surgido el movimiento "charter" y donde se asienta la disputa referida a la reforma de la escuela pública.

Las escuelas charter representan una significativa y nueva forma de

“Las escuelas charter son escuelas públicas autónomas dirigidas por grupos de maestros, padres y miembros de la comunidad.”

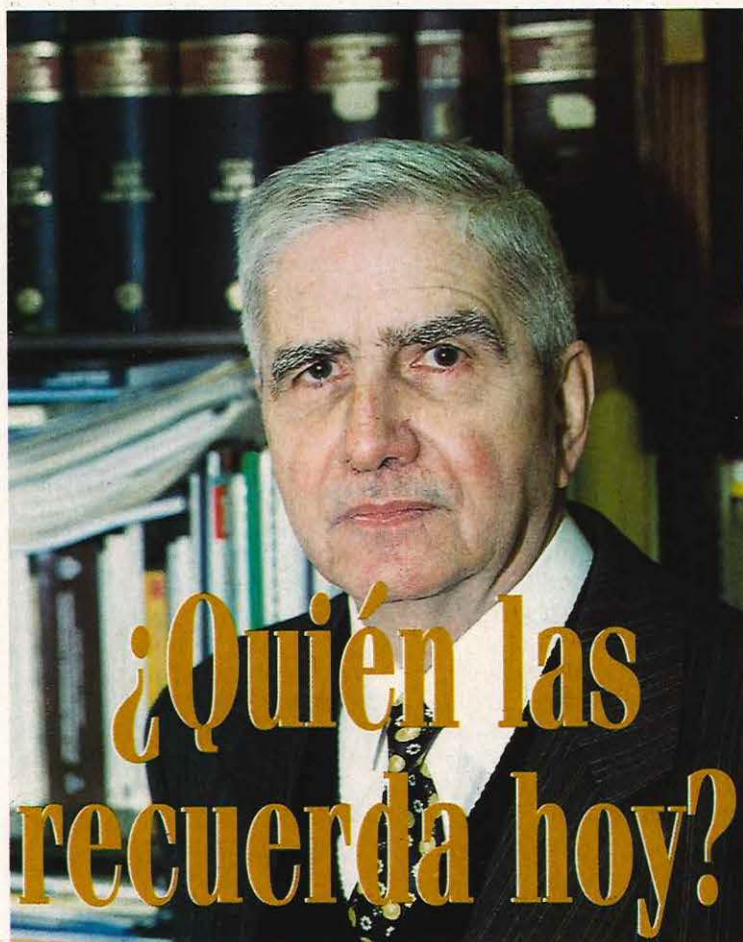
educación pública, donde se combinan ciertas claves que buscan satisfacer las necesidades de la sociedad:

- Los líderes de la educación tienen el poder de crear ambientes educativos, guiados por creencias y motivos propios acerca de lo que padres y alumnos buscan. Mucho más de lo que pueden hacer las lejanas directivas distantes del día a día de una escuela individual y de la experiencia educativa de un estudiante en concreto.
- Los docentes tienen el poder de elegir los lineamientos educativos basados en sus propios criterios profesionales y de decidir cuál es la mejor forma de enseñar los conocimientos que verdaderamente cuentan para los logros que persigue la escuela.
- Los padres tienen el poder de elegir escuelas que, según sus propias creencias, brindan el mejor ambiente para sus hijos y donde su opinión es decisiva a la hora de pedir que se le rindan cuentas. ♦

(Anna Amato, Charter School)



GUSTAVO CIRIGLIANO



Gustavo Cirigliano ha sido profesor de Filosofía de la Educación en las universidades nacionales de La Plata y de Buenos Aires, y Director de la Comisión de Educación del Senado de la Nación. Actualmente es miembro de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. En este texto realizado especialmente para Zona Educativa evoca a las pioneras del normalismo argentino.

¿Quién las recuerda hoy? Y fueron más de cien. Llegaron entre 1869 y el fin de siglo, y enseñaron casi hasta la década del '30. (Yo le había preguntado al viejo profesor de Política Educativa su opinión sobre **la formación de los docentes cuando se produce un cambio de sistema educativo** y

éste me había respondido así, desconcertándome. Y me aclaró): Estaba pensando en las maestras norteamericanas que pusieron el fundamento del normalismo argentino, iniciando o dirigiendo veinte escuelas normales. Quiénes eran y por qué vinieron, son pocos los argentinos que hoy

se lo preguntan. ¿Qué atracción había aquí para lograr que vinieran? La historia comienza en la Escuela Normal de Paraná. (¿Por qué le interesa recordar todo esto? le interrumpí). Porque creo que se lo puede vincular con el hoy. El Profesorado Normal era en el esquema sarmienti-

no el equivalente de la universidad en el esquema Mitre-Avellaneda. José M. Torres lo denominaba "la Facultad Normal". La escuela se funda en 1869, pero las cosas no eran fáciles: revueltas políticas, conmoción social, la demoran hasta el año siguiente. *Primera observación* (destacó): instaurar

un nuevo sistema educativo nunca será fácil. Sarmiento no tenía más remedio que crear una Escuela Normal porque necesitaba al protagonista del nuevo sistema educativo: el maestro o, mejor, la maestra, que era la posibilidad de educación primaria para todos. *Segunda observación:* sin educador formado específicamente no hay sistema educativo nuevo. El primer director de la Escuela fue el norteamericano G. Stearns. Quizá Ud. no recuerde (me hizo notar) que Stearns traía un posgrado de Harvard. Porque Sarmiento para estas cosas no se quedaba corto. Con decirle que estimaba que habrían de venir atraídas por su proyecto un millar de maestras norteamericanas. *Tercero:* en los cambios de sistema hay que pensar en grande. (Se detuvo como indeciso sobre qué rumbo seguir y luego como si hubiera organizado su clase -porque los profesores, hasta cuando conversamos o escribimos seguimos dando clase-, prosiguió:...)

Llegan las maestras norteamericanas

La primera en llegar fue Mary Elizabeth Gorman en 1869 y Sarmiento la destinaba a crear la primera Escuela Normal que habría en el país y -natu-

ralmente- en San Juan. Lo que no fue. La situación en la provincia parecía tan insegura que algunos compatriotas suyos le aconsejaron desistir. Y no fue. De todos modos se quedó y enseñó. Vivió 55 años en la Argentina y murió en Buenos Aires en 1924 después de haberse casado y radicado en Pigüé, provincia de Buenos Aires. Y aquí tiene Ud. un dato del hoy. Ella es abuela de la campeona argentina de natación Jeannette Campbell.

Otro nombre. Para mí decisiva es Clara J. Armstrong, egresada en 1868 de la Escuela Normal de Oswego, centro clave en la fundamentación teórica del normalismo argentino, que fue creadora y directora de la Escuela Normal de Catamarca que hoy lleva su nombre.

Uno cuenta esto muy fácil, pero colóquelo en la época e imagine las peripecias. Llegar al puerto de Buenos Aires cuando no había puerto, luego de un viaje que iba primero a Liverpool, porque la vinculación con Gran Bretaña era más fuerte que con los EE.UU., y luego de unos días en Buenos Aires, por barco a Paraná donde por unos tres o más meses aprendían o perfeccionaban su español y se familiarizaban con los costumbres del país que sentían diferentes cuando no chocantes. ¿Sabe Ud. cuánto tardaba un viaje entonces? A.Mary E. Gorman le

habría llevado 10 días en diligencia su viaje a San Juan. De Paraná a La Rioja se requerían por 1883 dos semanas en galera.

Y sin embargo se quedaron.

(Y ¿Ud. cree que verdaderamente tuvieron éxito -le pregunté viéndolo tan entusiasmado- si hoy nadie las recuerda?) Basta mirar cómo prendió el Normalismo en la Argentina para saber que lograron lo que se proponían. Y al Normalismo todos lo recuerdan. Víctor Mercante, que se forma en la Escuela Normal de Paraná entre 1885 y 1890, funda en 1905 la primera Facultad de Ciencias de la Educación de América del Sur en la Universidad Nacional de La Plata. ¿Qué poder misterioso se concentró en Paraná, que energía poderosa logró crear y sostener un sistema educativo expandido a todo el país, *la educación popular* como el título del libro de Sarmiento?

Y vuelvo a las maestras norteamericanas. Las que vinieron habían sido formadas en las mejores escuelas normales de los EE.UU. La pregunta inevitable: ¿Por qué vinieron? ¿Sabe por qué? *Cuarta observación:* Porque el país tenía un proyecto. Un proyecto que convocó no sólo a las maestras sino a millones de inmigrantes. Un proyecto en el cual participar. Un proyecto que era generoso en educación al proponerla para todos.



Su formación

¿Cuál era la formación de estas mujeres? (pregunté) Qué encuadre filosófico las impelía a volcarse a esta acción casi evangélica? Porque he leído que algunas de ellas luego de la Argentina fueron a fundar Escuelas Normales en Cuba.

¿Ud. oyó hablar de **The Oswego Movement?** Y sin embargo tiene que ver con la formación de aquellas maestras. El director de esa escuela, Edward A.



Sheldon, tuvo activa participación en interesar a sus egresadas a viajar a la Argentina. De ahí vinieron cinco maestras, entre ellas Clara J. Armstrong. Pero las ideas se habían esparcido por otras escuelas Normales de los EE.UU. Y fíjese Ud. que cuando Clara J. hace un viaje a los EE.UU. regresa trayendo trece maestras. En la conducta de esas maestras hay un componente de "entrega" de sí, de donación que penetró profundamente en el espíritu del normalismo ar-

gentino. Ese "ideal heroico" quizá provenga del *trascendentalismo* de Emerson.

En 1945 mueren en Charcas de Coria, Mendoza, las dos últimas de estas pioneras. ¿Quién las recuerda hoy? ¿Hay acaso una calle, una plaza, con sus nombres?

Cuando se quiere cambiar un sistema educativo bueno es saber cómo se formó e instaló alguno anterior. Hay que saber cómo se forma el protagonista del nuevo sistema. (Pero, lo que valía para el siglo pasado quizá no vale hoy, le arguyo). Sepa Ud. que la citada Escuela Normal de Oswego hoy integra State University of New York at Oswego. (¿Por qué me dice eso?, inquirí). Porque es como si le estuviera diciendo que la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta hoy es una universidad pedagógica o integra como escuela de educación un instituto universitario.

Educación y proyecto de país

La creación de un sistema educativo siempre se articula, depende, se concierda con un proyecto de país. (Pero, ¿tenemos hoy un Proyecto de País deseable?, pregunté).

En un cambio de sistema educativo es necesario tener claro el proyecto de País que orientará y con el cual acordará el docente.

Un docente es eficaz en la transformación de un sistema educativo no tanto si acuerda con la reforma técnica que siempre es opinable sino si acuerda con el proyecto de país deseable.

El criterio final que guía el saber y el obrar del docente es el país que se quiere que exista. Si el proyecto de país no está claro ¿cómo formar al formador de los docentes? ¿Cómo sabrá el docente hacia dónde lleva lo que enseña? Porque sólo el país que se quiere valida el contenido a enseñar.

(Volví a la pregunta que había quedado pendiente: ¿cuál es el proyecto de país deseable hoy? ¿Existe algún elemento que permita al docente vislumbrarlo y tenerlo como referencia, como marco refrendador?) Ahí tienen Uds. (retomó el profesor) una guía posible en la misma Ley Federal de Educación que habitualmente se pasa por alto y que puede proponerse como el esbozo de un proyecto de país en el que o con el que una gran mayoría podría acordar. Y habría luego que ser coherentes y consecuentes con él. Se puede resumir así: la política educativa del Estado apunta a conformar **una sociedad argentina justa y autónoma, a la vez que integrada a la región, al continente y al mundo** -art. 2º- y guiada entre otros por los **valores de vida, libertad, paz, so-**

lidad y justicia

-art.6º-. Vayan y cúmplalo. Operativícenlo. Hagan que esa semilla suelte el árbol que lleva dentro. Porque la semilla no nació para ser semilla sino para ser árbol (s subrayó con mucha intención). Que esos lineamientos diseñen la formación de los docentes, que cuando estén siendo formados se pregunten si lo que aprenden los conduce o no a ese proyecto de país. ¿Le parece poco que en la Argentina de hoy el primer valor enunciado sea el de la vida? Convertir ese esquema en proyecto viviente. Porque los países como las personas tienen proyectos y cuando no los tienen quedan a merced de otros que sí los tienen. Formen al educador para ese proyecto. Y háganlo en el análogo de la Escuela Normal de Paraná: la universidad pedagógica de hoy. Imagino ese educador: si el primer valor es la vida, que fuera pisoteada durante una década, el educador ha de ser vida -"en él estaba la vida" y la sociedad debe hacer posible que él sea la vida porque ha de ser luz- "la vida era la luz de los hombres" Juan I. 4.

La vida es antes que nada donación y el educador es donación. (El profesor concluyó): Aunque nadie lo recuerde (Y se despidió con un gesto).

Junio de 1998

Gustavo F. J. Cirigliano

Vistas de escuelas comunes, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Samuel Boote, 1889.

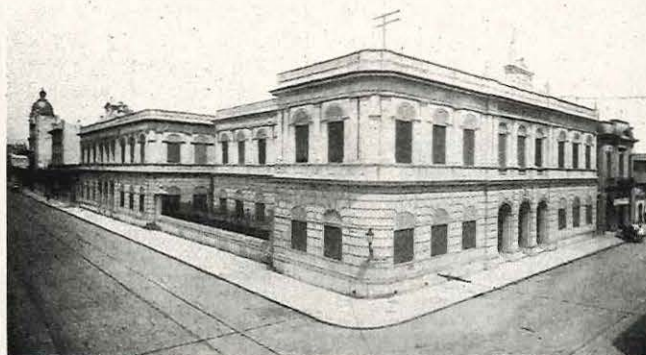
Vistas de escuelas comunes es un álbum de fotos que forma parte de la biblioteca digital que se encuentra en la página de Internet de la Biblioteca Nacional de Maestros.

Los chicos que concurren a la Escuela Onésimo Leguizamón de la ciudad de Buenos Aires se asombrarán al ver que ese edificio de dos pisos era el más alto en la esquina de la avenida Santa Fe y Paraná.

La fotografía muestra un carro tirado por caballos y los rieles del tren. Los niños entraban a clase por la calle Santa Fe y las niñas lo hacían por la puerta de Paraná. Ambas puertas son exactamente

iguales pero en el edificio funcionaban dos escuelas distintas. La educación primaria no era mixta y, unos años atrás, esa esquina era parte de las afueras de la ciudad.

El fotógrafo tomó esta imagen, y otras tantas, para ilustrar las memorias que el Consejo Nacional de Educación envió en ocho gruesos volúmenes a la Exposición Universal en París. Las autoridades deseaban mostrar que, cruzando el Atlántico, la civilización llevaba el ritmo vertiginoso de la época. El mundo conmemoraba el centenario de la Revolución Francesa. La imponente torre de hierro diseñada por el arquitecto Eif-



fel se convirtió en el símbolo de la era de la luz. Francia se enorgullecía de su historia y este país nuevo se complacía de sus leyes educativas y sus escuelas.

Estas *Vistas de escuelas comunes* capturan imágenes de una ciudad que se

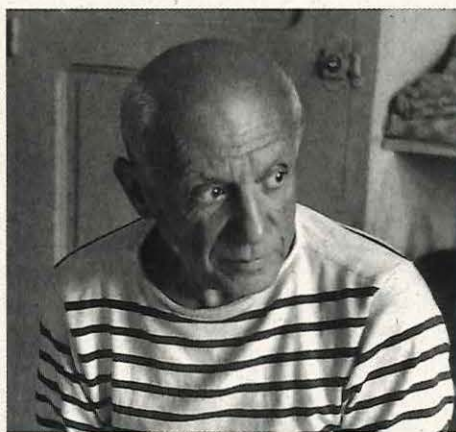
siente próxima y ajena: hombres con galera tomando el sol, edificios familiares, calles de barro con veredas recién hechas y escolares sin guardapolvo. Un lugar para ver el pasado desde la esquina de todos los días.

Picasso: el hombre y su obra, ATEL, Ministerio de Cultura, España.

Como el de Borges, *Picasso: el hombre y su obra* es otro documento testimonial que revela aspectos de la vida de un grande: Pablo Picasso; sus amigos, sus marchantes, sus mujeres, sus hijos, su residencia en Francia, etc.

Se incluyen además, más de 600 trabajos que abarcan todo el espectro de la obra artística del genial pintor: su obra más temprana, marcadamente realista; el período azul,

lívido y desolado; el período rosa, de una melancolía reposada; el cubismo analítico y el cubismo sintético, de estructura cerrada; el período neoclásico, de figuras monumentales; el período del gran cubismo y la desaparición de los períodos, el Guernica, la serie del pintor y la



modelo y sus últimas obras.

Picasso experimentó toda

clase de procedimientos y técnicas: realizó decorados, incursionó en la escultura, la cerámica, el grabado y la litografía.

Inquisidor, dotado de una curiosidad inagotable, la búsqueda permanente de formas lo llevó a crear una obra polifacética. Picasso, considerado por muchos como el genio artístico más grande de nuestro tiempo, se auto-definiría como un pintor "sin estilo".

En este número, la sección Libros sigue dedicada a reseñar obras que forman parte de la biblioteca digital de la Biblioteca Nacional de Maestros (<http://www.bnm.mcy.gov.ar>) a través de la cual se puede acceder a documentos, libros, ilustraciones y videos. En esta oportunidad se han seleccionado tres videos y una serie de fotografías.

Borges para millones, ATEI, Ministerio de Cultura, España.

Otro video de la colección ATEI está dedicado a Jorge Luis Borges. Este escritor nacido en Buenos Aires en 1899 funda con un grupo de amigos en 1921 la revista mural *Prisma*. Años más tarde publicaría sus primeros libros: *Fervor de Buenos Aires* y *Luna de enfrente*. Miembro de la Academia Argentina de Letras, director de la Biblioteca Nacional, profesor de Literatura Inglesa y Norteamericana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires fue merecedor de numerosos pre-

mios, nombramientos y homenajes.

Un recorrido por algunos aspectos de la vida del genial escritor nos introduce en su obra, desde la aparición de su primer libro hasta la publicación de *El oro de los tigres* en 1972.

Este documento propone compartir con el espectador algunos de los temas más relevantes del pensamiento borgiano y es él quien nos los revela: su ascendencia y la pluralidad de razas, "la nostalgia del destino épico de sus mayores", Palermo de Buenos Aires, Juan Muraña y los cuchilleros, la lectura hedónica, el laberinto como



símbolo de perplejidad pero también como esperanza de un orden arquitectónico secreto, el idioma como sistema rígido desbordado por la realidad, la

plasticidad del inglés y la sonoridad del español, la ceguera y el oro de los tigres, la negación de la eternidad y la esperanza de la mortalidad.

Las Artes, paisajes del siglo XIX, ATEI, Ministerio de Cultura, España.

El adelanto de este video se encuentra en la página de la Biblioteca Nacional de Maestros en Internet a disposición de los docentes.

El video *Las Artes, paisajes del siglo XIX* de la serie "Las Artes" propone una visita al Museo del Prado. Los pintores españoles de los períodos impresionista y naturalista resultan una apertura di-

ferente a las reseñas clásicas. La visita comienza con los viajeros románticos, como David Roberts, fascinados por el paisaje español. Se propone un encuentro con el naturalismo y el realismo para terminar con el expresionismo abstracto de Agustín Riancho. Un recorrido por una época donde la naturaleza se transformó en la protagonista, y el retrato se convirtió en

parte del paisaje rebelándose contra el lugar secundario que le adjudicaba la pintura renacentistas; hasta llegar al siglo XX con el triunfo del color sobre la línea.

El Museo del Prado se transforma en una puerta para percibir la sensibilidad romántica en la mirada ensoñada de Valencia, la fuerza del paisaje español o la incipiente modernización de Madrid en

el siglo XIX. Además, la pintura propone un viaje en el tiempo hacia la España del ochocientos con sus rincones urbanos, paisajes marinos y populares, escenas cotidianas como las lavanderas a la orilla del río o el homenaje al valor de los toreros. Estas imágenes son una vía para conocer a esos pintores que redescubrieron su tierra y la cultura de su gente.

Mejorar la calidad con equidad

Una de las metas de la transformación es lograr una educación de calidad para todos los alumnos del país. Para ello se llevan adelante políticas compensatorias que se focalizan en las escuelas con menores recursos. Los Operativos Nacionales de Evaluación que monitorean el incremento de los resultados año a año muestran algunos logros en la búsqueda de la calidad con equidad.

7^{mo} grado - educación primaria

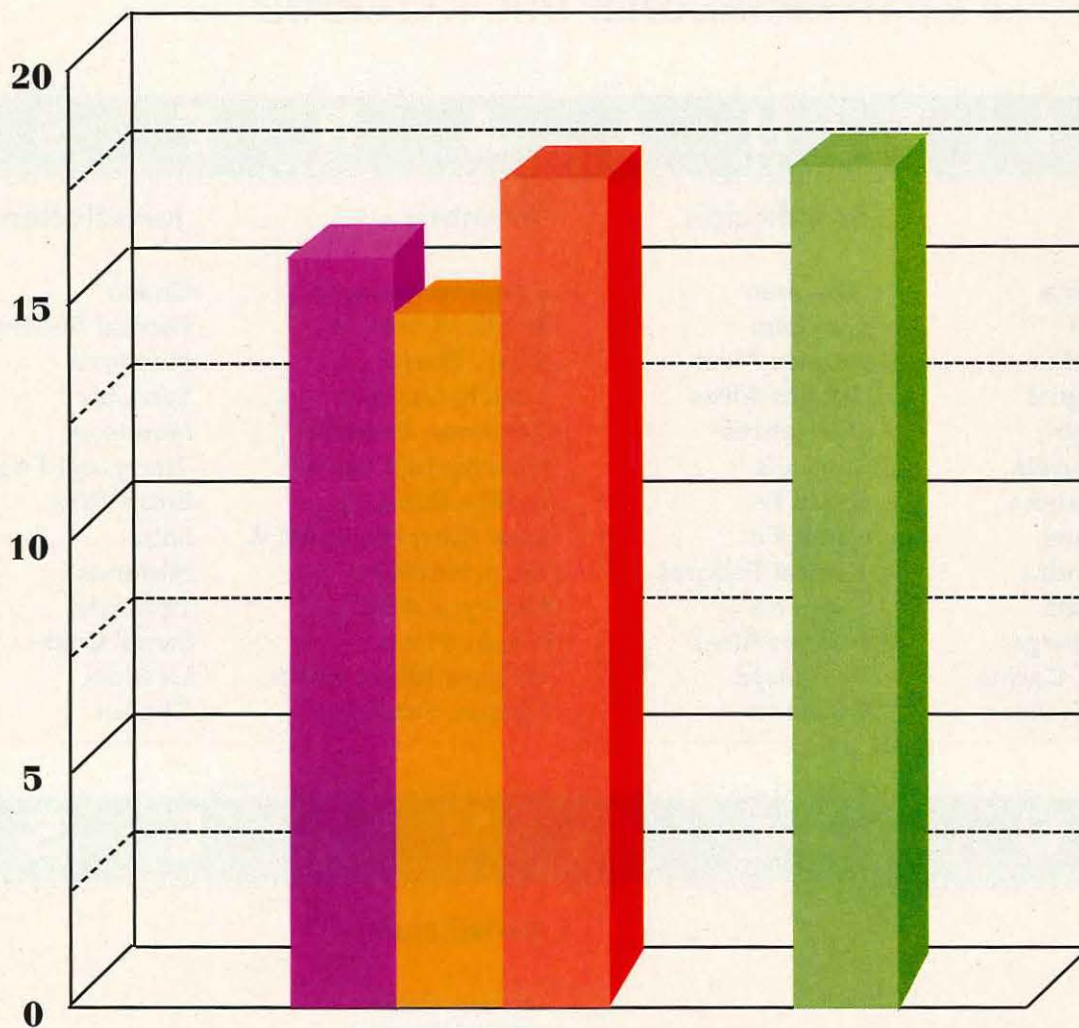
Entre 1993 y 1996 el Plan Social Educativo invirtió en la compra de libros, útiles, bibliotecas escolares y capacitación de docentes para escuelas primarias de todo el país. Puede observarse cómo estas inversiones han posibilitado en la mejora de la calidad educativa, sobre todo en las regiones más pobres de la Nación.

Regiones	Inversión (\$) total de Plan Social Educativo	Mejora en el rendimiento de las pruebas de calidad de 1996 respecto de 1993
Total país	269.144.877	+ 14
Noreste	67.108.201	+ 24
Noroeste	64.831.103	+ 15
Nuevo Cuyo	36.878.080	+ 19
Patagonia	40.059.464	+ 12
Centro	60.368.029	+ 14

Fuente: Elaboración a partir de datos de los resultados de Lengua y Matemática en los Operativos Nacionales de Evaluación 1993 y 1996 y de las inversiones del Plan Social Educativo. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

5^{to} año - educación secundaria

En el nivel secundario, entre 1993 y 1997, los resultados de las pruebas de calidad mejoraron un 17%. Según la información disponible, la calidad aumentó en todas las provincias. Vale la pena destacar -como se observa en el gráfico- que mejoró mucho más en las provincias con mayor cantidad de hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI).



Porcentaje bajo: 7% - 16%
 Porcentaje medio: 17% - 25%
 Porcentaje alto: 25,1% y más
 Pais

Fuente: Subsecretaría de Evaluación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. INDEC, Censo de Población 1991.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Secretaría de Programación y Evaluación Educativa

PROFOR

**RESULTADOS 3ª
CONVOCATORIA
CICLO LECTIVO 1998/99
BECAS PARA REALIZAR MAESTRÍAS
EN UNIVERSIDADES DEL EXTERIOR**

T I T U L A R E S

Nombre	Jurisdicción	Nombre	Jurisdicción
Vilela, Adriana	Neuquén	Schahovskoy, Juan	Chaco
Monti, Mirta	Córdoba	Sevilla, Ariel	Capital Federal
Acher, Andrés	Buenos Aires	Salse, María	Mendoza
Nores, Milagros	Buenos Aires	Zarich, Carina	San Luis
Vincenti, Elsa	Corrientes	Giménez, Patricia	Mendoza
Troiani, Gabriela	San Luis	Moschetta, Valeria	Tierra del Fuego
Rosas S., Claudio	Santa Fe	Fariña, Roberto	Entre Ríos
Molina, Miguel	Santa Fe	Díaz Ruiz, María del V.	Salta
Musanti, Sandra	Capital Federal	Arce, Héctor	Misiones
Williner, Alicia	Santa Fe	Ferreyra, Alba	Tucumán
Salduondo, Jorge	Buenos Aires	Mosso, María	Santa Cruz
Embeita R., Carina	La Pampa	Vergara Aibar, María	La Rioja
Concorda, Esteban	Córdoba	Basabe, Fabián	Chubut

S U P L E N T E S

Nombre	Jurisdicción
Flood, Cecilia	Buenos Aires
Arias, Roberto	Capital Federal
Dabin, Pedro	Santa Fe
Enríquez, Pedro	San Luis
Pedroche, Patricia	Buenos Aires

PRESIDENCIA DE LA NACIÓN

A través de Zona de Servicios se difunden actividades de interés tanto para docentes como para alumnos. Quienes deseen enviar información sobre congresos, concursos, etc. deben hacerlo -como mínimo- dos meses antes de su realización e incluir la mayor cantidad de datos: dirección, código postal, teléfono, fax, correo electrónico, etc.

Revista "Zona Educativa"
Sección Zona de Servicios
Pizzurno 935 - 1^{er}. piso, oficina 144
(1020) Capital Federal

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

Encuentros

■ Del 8 al 12 de octubre se realizará el *II Festival de Medios de Comunicación Audiovisual en el Ámbito Escolar: AULA AUDIOVISUAL*, en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Tendrá lugar un seminario de capacitación coordinado por el Dr. Roberto Aparici, dirigido a docentes de todos los niveles, estudiantes universitarios, etc. Además se realizará una presentación de experiencias de trabajo con medios; y una muestra competitiva de trabajos realizados por alumnos entre 12 y 18 años de edad, en las áreas de video, radio, fotografía y multimedia. Para informes e inscripción (antes del 22 de septiembre): Bolívar 263, Capital Federal, Tel. (01) 222-4169, en Internet: www.cnba.uba.ar/aula
E-mail: aula@cnba.uba.ar

■ Del 9 al 11 de octubre se realizará en Tandil el **Segundo Congreso Nacional y Tercer Congreso Bonaerense "El Aprendizaje y las Di-**

dácticas Específicas de la Educación Básica". Está destinado a docentes de EGB, de formación docente y a alumnos del último año de las carreras de magisterio y profesorado. Cuenta con el auspicio del Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires y de la Universidad Nacional del Centro. Para mayor información dirigirse al Centro de Investigaciones Educativas (C.I.E.), Garibaldi 853, (7000) Tandil, telefax: (0293) 40131, e-mail: raulguevara@necsus.com.ar o aciancia@necsus.com.ar.

■ La Escuela de Enseñanza General Básica N° 28 "Hilario Ascasubi" de Quilmes, provincia de Buenos Aires, convoca a niños de educación general básica de todo el país al **Primer Encuentro de Expresión Infantil** que tendrá lugar el día 12 de octubre. Las obras -con formato de postal (9 x 13 cm.)- sobre el tema: "mi paisaje", deberán enviarse antes del 31 de agosto inclusive a la Escuela N° 28

"Hilario Ascasubi". Hilario Ascasubi N° 475, (1878) Quilmes, provincia de Buenos Aires. Para mayor información comunicarse a la Escuela N° 28: (01) 254-5040 o con el coordinador del encuentro, Prof. Norberto Servando Díaz: (01) 252-8455, fax: (01) 257-0212.



■ El Instituto Estrategia Genérica invita a participar del **5° Congreso Federal de Intercambio y Capacitación Docente**, a realizarse los

días 11 y 12 de septiembre en Puerto Iguazú, provincia de Misiones. Está destinado a docentes de todos los niveles, investigadores y al público en general. Los temas a desarrollar serán: los contenidos actitudinales: objeto y agente de cambio; sugerencias técnicas de estudios para los contenidos procedimentales; métodos de organización en los contenidos conceptuales; y la gestión participativa. Para informes e inscripción dirigirse a Bulnes 1950, 1° B, (1425) Ciudad de Buenos Aires, telefax: (01) 824-4725.

GRANDES CHICOS

Con la finalidad de integrar a chicos de todo el país para consolidar los derechos del niño, el Colegio Argentino organiza y convoca el 25 y 26 de septiembre a la **Primera Exposición de Arte Infantil** (dibujo, pintura, cuentos y poesía). La participación está abierta para niños de entre 4 y 9 años de edad. Pueden enviar sus trabajos hasta el 30 de agosto inclusive a Manuela Pedraza 2458 (1429) Capital Federal. Con posterioridad a la muestra se seleccionarán trabajos para incorporar a la segunda edición del libro: *Primero los niños. Qué dicen los chicos en el Jardín de Infantes y sus padres ignoran*. Para mayor información comunicarse al Colegio Argentino: Manuela Pedraza 2458, (1429) Capital Federal, telefax: (01) 544-4240, e-mail: secret@colarg.rffdc.edu.ar

■ La Prefectura de Kanagawa, Japón, invita a niños de 4 a 15 años a participar en la **10^{ma} Exposición Bienal Mundial de Kanagawa para el Arte Infantil**. Esta exposición tiene por objetivo promover el entendimiento mutuo entre los estilos de vida y las culturas de las personas de todo el mundo a través del arte. La fecha de cierre para la entrega de trabajos es el 30 de septiembre. Para informes e inscripción dirigirse a la Dirección Nacional de Cooperación Internacional - Programa de Becas, Pizurno 935, 2^{do} piso, Of. 25 bis, (1020) Buenos Aires, de lunes a viernes de 10 a 14.

■ Del 21 al 25 de septiembre se realizará la **Reunión Anual de la Unión Matemática Argentina** en San Carlos de Bariloche. Se llevarán a cabo conferencias y cursos destinados a estudiantes y profesores. Para informes e inscripción dirigirse al Centro Regional Universitario Bariloche, Quintral 1250, (8400) Bariloche, provincia de Río Negro, fax (0652) 26759 o (0944) 22111, correo electrónico: uma98@unsl.edu.ar

■ Del 20 al 24 de septiembre tendrá lugar la **Novena Reunión de Educadores de Química** en la Facultad de Ciencias Exactas de la Univer-

sidad Nacional de Salta. Los interesados deben dirigirse a: Av. Bolivia 5150, (4400) Salta, provincia de Salta, Tel. (087) 25-5360, fax (087) 25-5449, e-mail: varillas@ciunsa.edu.ar

■ Entre el 24 y el 26 de septiembre se realizará en la ciudad de Bahía Blanca el **Congreso Anual de la Federación Argentina de Asociaciones de Profesores de Inglés**. El temario incluye programación neurolingüística, inglés para necesidades específicas y lingüística aplicada. Se contará con la presencia de disertantes locales y extranjeros.

Para mayor información comunicarse a la Asociación de Profesores de Inglés de Bahía Blanca: Las Heras 71, 1^{ro} "D", (8000) Bahía Blanca, telefax: (091) 563166, e-mail: apibb@impsat1.com.ar

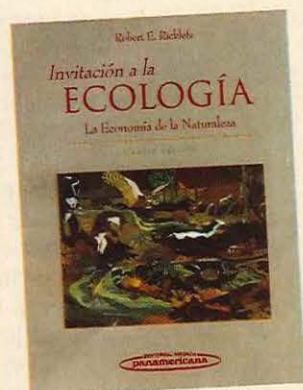
Cursos

■ El Grupo de Investigación del Deporte y la Educación Física (G.I.D.E.F.) ofrece **cursos de capacitación y perfeccionamiento** en áreas específicas: **La educación física en la EGB y en el Nivel Inicial; La iniciación deportiva, nuevas**

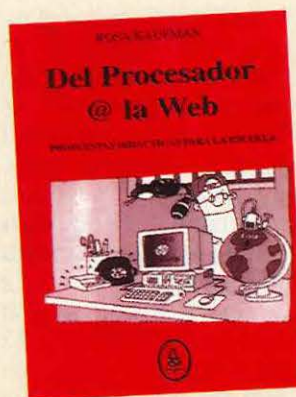
tendencias; El rol del docente de educación física; El desarrollo de las capacidades condicionales en el tercer ciclo de la EGB y el Nivel Polimodal. Estos cursos se dictarán en distintos institutos de Educación Física de la provincia de Buenos Aires y la Capital Federal. Para los docentes del interior del país, se dictarán cursos a distancia. Mayor información en el G.I.D.E.F.: Calchaqués 1390, (1661) Bella Vista, provincia de Buenos Aires, Tel. (15) 445-1256, e-mail: jcribera@interserver.com.ar

Publicaciones recibidas

■ *Invitación a la ecología. La economía de la naturaleza* (Robert E. Ricklefs). Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires. 1998. 692 páginas.



■ *Del procesador a la web. Propuestas didácticas para la escuela*. (Rosa Kaufman). Colección El maestro en su acción cotidiana. Editorial Marymar. Buenos Aires. 1998. 256 páginas.



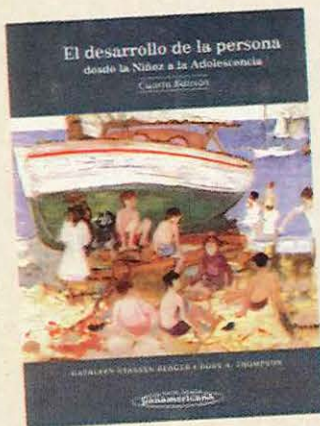
■ *Homo ludens. El hombre que juega* (Erwin Glonnegger, Brian Sutton Smith y otros). Instituto para la Investigación del Juego y la Pedagogía del Juego de la Escuela Superior de Música y Bellas Artes, "Mozarteum" Salzburg - Austria (Sede Sudamérica). Buenos Aires. 1996. 189 páginas.



■ La Fundación Walter Benjamin informa que está abierta la inscripción para el **Seminario-taller Comunicación, Medios y Educación**, que comenzará el 7 de septiembre de 18 a 20. Informes e inscripción en Mansilla 2686, 1º "4", (1425) Capital Federal, Tel. (01) 961-3764, e-mail: aentel@ciudad.com.ar

■ El Instituto de Capacitación Docente "Constancia" de Rosario planea para el mes de agosto realizar dos de sus **cursos-taller** para docentes de todos los niveles. Las temáticas serán **La diversi-**

■ *El desarrollo de la persona desde la niñez hasta la adolescencia* (Kathleen Stassen Berger y Ross A. Thompson). Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires. 1998. 705 páginas.



dad en la huerta orgánica y Educación ambiental. Ambos cuentan con el reconocimiento del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Para mayores informes contactarse con el (041) 634109.

Misceláneas

■ La comunidad educativa de adultos C.E.N.S. N° 3-447 de Parque General San Martín, en la zona oeste de la ciudad de Mendoza, organiza las **Competencias del Saber** a realizarse durante la semana del estudiante en septiembre. Con la participación de otros centros educativos se llevarán a cabo concursos de teatro, de comunicación social, jugando con la matemática, manejo de documentación contable, de maquetas, etc. En todos los casos se abordarán temáticas del diseño curricular. Cualquier institución educativa que desee participar debe escribir a: C.E.N.S. N° 3-447, Calle de la escuela s/n°, Sector La Favorita, (5500) Mendoza, provincia de Mendoza.

■ La Asociación Ribera Norte está dictando desde el 16 de agosto el **4º Curso de Jóvenes Naturalistas**. Se realiza en la Reserva Natural de la Municipalidad de San Isidro, donde se recorre la selva ribereña, el bosque, la la-

guna, la playa y el pantano. Está dirigido a chicos de 7 a 12 años y se dicta los domingos de 10 a 12 o de 15 a 17 durante dos meses. Para informes e inscripción: (01) 747-6179.

■ Fundaleu (Fundación para combatir la Leucemia) ha puesto en marcha su **Primera Maratón Académica por la Vida**. Convoca a estudiantes del último año del ciclo secundario de Capital Federal y Gran Buenos Aires, a presentar un artículo periodístico y un afiche publicitario que informen a la comunidad sobre las enfermedades oncológicas de la sangre. Los trabajos serán recibidos hasta el 30 de septiembre. Para mayor información dirigirse a: José E. Uriburu 1450 (1114) Capital Federal, Telefax: (01) 807-1313.

■ Desde el 1º de junio pasado la nueva sede de la **Unión Latina** en Buenos Aires funciona en Azcuénaga 1517, 2º piso, dpto. "E", (1115) Ciudad de Buenos Aires, telefax: (01) 803-1636 y 801-3231.

■ La Confederación Argentina de Instituciones Educativas Privadas (CAIEP) organiza en el marco de las **Décimo Primeras Olimpíadas Federales "Vivencias Estudiantiles '98"** un **concurso literario** y un **concurso de realizaciones audiovisuales**.

Ambos están dirigidos a alumnos de los distintos niveles educativos de todo el país. En el primer caso, los trabajos deben enviarse antes del 9 de octubre al Instituto Superior General Paz, Av. Vélez Sársfield 1285/89, (5000) Córdoba, telefax: (051) 60-3620/9132. En el segundo caso, los envíos deben realizarse antes del 1º de octubre a Buenos Aires Televisión, Av. Colonia 156, (1437) Capital Federal, Tel. (01) 308-4705, telefax: (01) 308-4711, e-mail: Nisebew@bat.com.ar En esas mismas direcciones puede solicitarse más información sobre los certámenes.



■ El **Exploratorio** ha abierto una nueva sede en Cochabamba 4067, Capital Federal. Desarrolla actividades relacionadas con la tecnología, la física, la biología, la química, la informática, la astronomía, etc. En **Exploratorio** los alumnos interactúan con exhibidores dinámicos que estimulan la participación. Otra alternativa es **Exploratorio Móvil**, que consiste en la instalación de equipos en la misma escuela para la realización de talleres participativos. Para mayor información comunicarse al (01) 743-1177/ 766-1178 o por e-mail: telecom1@starnet.net.ar

PRÓXIMO NÚMERO

N o t a d e t a p a

PASANTÍAS: ENRIQUECIMIENTO ENTRE PARES

Un informe especial sobre las experiencias de pasantías docentes que desde 1995 se realizan en todo el país.

Un análisis del exitoso sistema de colegios - sede que reciben a docentes de otras provincias para ayudarlos en su gestión escolar.

En foco

DESPUÉS DE LA INUNDACIÓN

Si bien para los medios los inundados del litoral dejaron de ser noticia de primera plana, desde el Plan Social Educativo se continúa con la tarea de recuperación y asistencia de todas las escuelas afectadas.

E G B

EL CUERPO Y EL MOVIMIENTO EN EDUCACIÓN

La Educación Física siempre ha sido considerada como un pilar fundamental del desarrollo del alumno. ¿Cómo encararla desde una óptica transformadora? Hoy se piensa que la misma práctica corporal debe incluir una reflexión sobre ese "hacer".

Formación Docente Continua

LA HORA DE LA INVESTIGACIÓN

Con su aporte como investigadores, los docentes de los Institutos de Formación Docente se acercan a las escuelas para realizar un trabajo de campo que permita recolectar datos sobre la situación institucional y del aula.

Toda la información que el docente necesita léala en el número de Septiembre de

ZonaEducativa

¡Pídasela a su director!

¡AGRANDEN LA VITRINA!

Cada vez son más los premios conseguidos por alumnos argentinos en competencias internacionales. Éstos son los ganadores en las últimas olimpiadas de matemática y química.

39ª Olimpiada Internacional de Matemática - Taipei, China

Martín Mereb

Inst. Industrial "Ing. Luis A. Huergo" (Cap. Fed.)

Medalla de oro

Juan Ignacio Fuxman Bass

Inst. Moorlands (Tortuguitas - Prov. Bs. As.)

Medalla de bronce

Fernando Pastawski

Acad. Argüello (Argüello - Prov. Córdoba)

Medalla de bronce

Juan Sebastián Rodríguez

Colegio Monserrat (Córdoba - Prov. Córdoba)

Medalla de bronce

9ª Olimpiada Matemática del Cono Sur - Salvador de Bahía, Brasil

Fernando Pastawski

Acad. Argüello (Argüello - Prov. Córdoba)

Medalla de oro y primer puntaje

Leandro Groisman

Esc. Sup. de Comercio "Carlos Pellegrini" (Cap. Fed.)

Medalla de oro

Manuel Tassara

Inst. Politécnico "Gral. San Martín" (Rosario - Prov. Santa Fe)

Medalla de plata

Matías Del Hoyo

Esc. de Educ. Media N° 8 (Necochea - Prov. Bs. As.)

Medalla de bronce

30ª Olimpiada Internacional de Química - Australia

Juan Carlos Risso Patrón

Colegio Nac. de Buenos Aires (Cap. Fed.)

Medalla de oro

Mario Tagliazzucchi

Inst. Don Zeno (Prov. Bs. As.)

Medalla de oro

Pablo Oijemberg

Esc. Técn. ORT (Cap. Fed.)

Medalla de plata

Jose Antonio Basutto

EEMT N° 455 "Gral. José de San Martín" (Esperanza - Prov. Santa Fe)

Medalla de bronce

29ª Olimpiada Internacional de Física - Islandia

Juan Manuel Tonello

Inst. Industrial "Ing. Luis A. Huergo" (Cap. Fed.)

Medalla de bronce

¡FELICITACIONES!



Después de la evaluación... ¿Qué?

Todas las escuelas del país están recibiendo los resultados de los Operativos de Evaluación acompañados de una serie de materiales para darles un mejor uso.

¿Qué es el SINEC?



(sólo lo reciben las escuelas primarias)

(sólo lo reciben las escuelas secundarias)

¿Qué, cómo y a quiénes se evaluó en el Primer Operativo Censal de Evaluación de Finalización del Secundario?



¿Qué hacer... con los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación?



La evaluación, una herramienta para mejorar la calidad de la institución



1er Operativo Nacional de Evaluación de Finalización del Secundario '97



Operativo Nacional de Evaluación 1997



Video: Después de la evaluación... ¿Qué?



Si su escuela aún no los recibió, comuníquese con la línea de consultas del Ministerio de Educación: 0-800-MCCE (66293)



en el aula



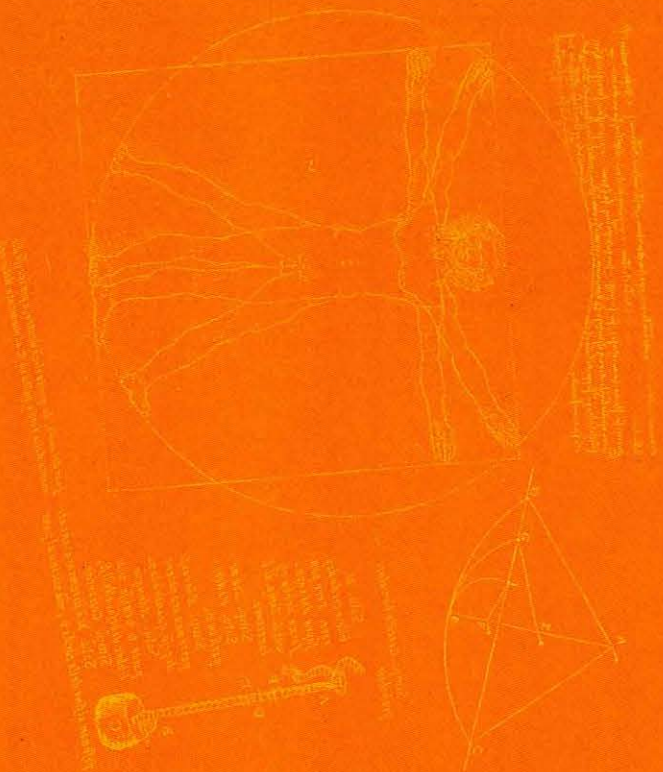
Herramientas matemáticas Para abordar problemas de diferentes áreas

La matemática provee herramientas útiles para diversos campos del conocimiento, que pueden emplearse en la enseñanza de diferentes áreas.

En este número, en el aula trae un artículo en el cual la geografía se sirve de la estadística para abordar información demográfica y propone analizar algunos aspectos del complejo problema actual de la desocupación, con alumnos de 9º año y de Polimodal.



En el segundo artículo, la física utiliza elementos matemáticos para analizar las variables de un péndulo, lo cual permite también introducir a los alumnos de EGB 3 en las características del método científico.



Agosto de 1998

Población y empleo en Argentina: una mirada desde los datos



Leticia García - Beatriz Dillón ¹

A fin de analizar algunos aspectos relacionados con la situación laboral y social de la población argentina, a partir de los datos oficiales suministrados por el INDEC, se presenta una estrategia de trabajo para realizar en el aula, a partir del 9º año (3º ciclo de EGB)². Los materiales utilizados son publicaciones del Instituto Nacional de Estadística y Censos: el Anuario Estadístico de la República Argentina (1997) —que integra la Biblioteca Profesional Docente— y el Informe de la Encuesta Permanente de Hogares. Total Aglomerados Urbanos (Octubre 1997).

El siguiente marco conceptual aclara desde qué perspectiva está encarada esta secuencia didáctica.

La Geografía de la población surge por la necesidad de integración de los fenómenos demográficos, sociales y espaciales. Es una ciencia social que da prioridad al aspecto espacial de los fenómenos, pero sobre todo al análisis de las diferenciaciones espaciales. En síntesis, en el comportamiento diferencial de las dinámicas socio-espaciales y demográficas según la escala y la dimensión temporal.

La dimensión social de los fenómenos de población, permite explicar los cambios que afectan el reparto territorial de los habitantes, sus movimientos y sus estructuras.

La Geografía de la población debe basarse necesariamente en el aporte de los datos estadísticos. A partir de su análisis y de la obtención de datos cualitativos, la geografía intenta explicar el comportamiento (social y demográfico) de los grupos humanos en distintas escalas espaciales (local, regional, mundial) debido a la multiplicidad y complejidad de los procesos que influyen sobre la población.

El estudio de la población incluye en sus aspectos generales: distribución territorial, movilidad natural y espacial, crecimiento y estructura de las poblaciones³

La estructura analiza las características de las poblaciones, que influyen y a la vez son influidas por las variables demográficas básicas (natalidad, mortalidad, movimientos espaciales, etc.) Dentro de ellas pueden diferenciarse, la demográfica por la que se establece la diferenciación por sexo y edades, la económica o estudio de la población activa o pasiva y la cultural relacionada con el nivel de instrucción de la población. (Puyol et. al; 1995)

¹ Beatriz DILLON: Profesora de Geografía. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.
Leticia GARCIA: Profesora de Geografía. Docente de Nivel Medio. Provincia de La Pampa. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.

² En la Provincia de La Pampa, la estructura curricular hasta ahora planteada prevé la inclusión de contenidos conceptuales referidos a Argentina en 9º año del Tercer Ciclo de la EGB y en 3º año del Polimodal.

³ Es necesario destacar la multiplicidad de temas y enfoques que incluye la geografía de la población, existiendo además, problemas específicos en cada ámbito territorial o cultural.

¿Qué nos proponemos? Identificar “posibles” diferenciaciones sociales y espaciales en la Argentina a partir de variables como Empleo - Desempleo - Necesidades Básicas Insatisfechas.

Al momento de iniciar esta actividad, es necesario haber abordado previamente datos generales de población de nuestro país, la distribución y dentro de la estructura, la composición de la población.

En primera instancia será necesario relevar las ideas previas que tiene el grupo acerca de contenidos conceptuales y procedimentales. Conocer si puede interpretar gráficos y algunos conceptos claves como empleo y desempleo.

Será importante tener en cuenta la escala de análisis (local-regional).

En general los datos que se analizan son de localidades, o sea población urbana. Para poder establecer claramente las diferencias se toman en forma separada el Gran Buenos Aires, el interior del país y el país en su conjunto. Este dato es muy importante desde la disciplina ya que nos permite detectar diferencias o semejanzas en el comportamiento de los datos según espacios.

Otro elemento a tener en cuenta es la variable explicativa. Los datos por sí solos pueden describir pero no explicar. Por esto, la información cualitativa completará la simple descripción, que los alumnos -en este caso- pueden argumentar desde una tabla estadística o desde un gráfico.

Una vez finalizadas las actividades, se requerirá de una producción escrita, a través de informes grupales o individuales.

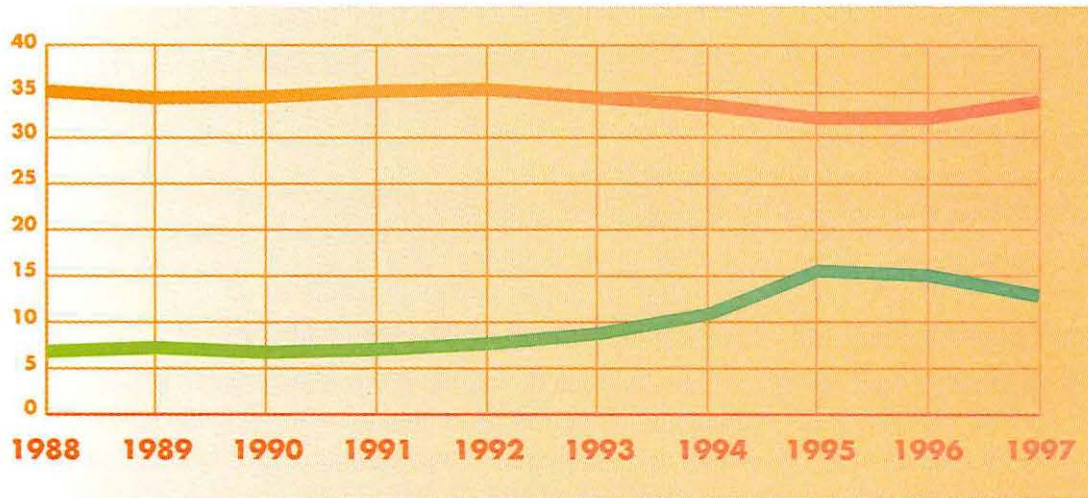
La idea es seguir algunos pasos del análisis de datos que permitan a los alumnos construir nuevos conceptos y que éstos a su vez sean disparadores o indagadores de nuevas situaciones problemáticas.



- De los 32.608.687 de habitantes que según el Censo de 1991 tiene la Argentina, la población económicamente activa (de 15 a 64 años) ascendía a 23.288.242 (71,4%) y la población ocupada a 13.000.000 (39,86%).

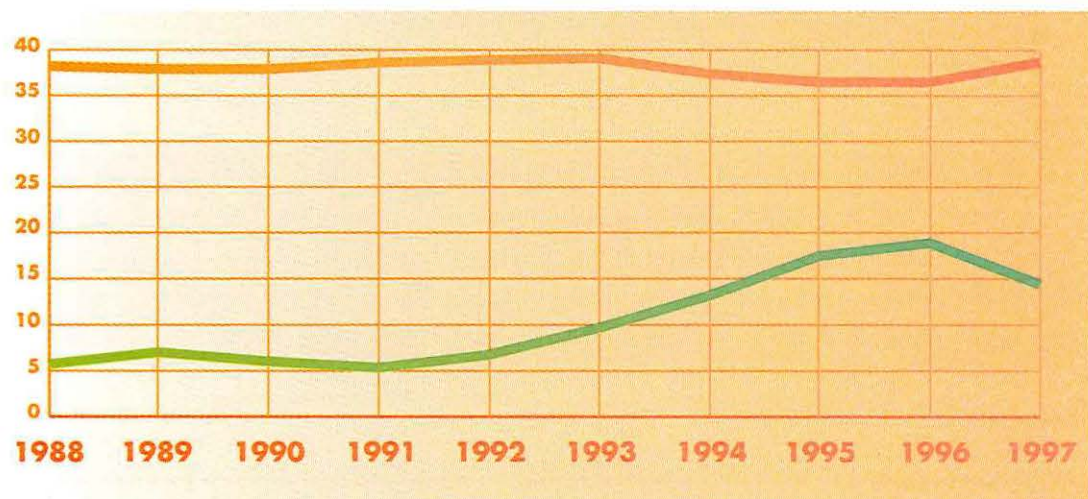
 Observa detenidamente los siguientes gráficos –tienes además los valores absolutos en las tablas– y analiza la evolución de las tasas en el tiempo.

 Identifica posibles diferenciaciones espaciales –entre el Gran Buenos Aires y los aglomerados del interior– teniendo en cuenta las tasas de Empleo y Desempleo. ¿Qué conclusiones puedes extraer? Registra por escrito.



Fuente: INDEC. Encuesta Permanente de Hogares. Total Aglomerados Urbanos. Octubre 1997

Año	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Tasa de Empleo	35,0	34,3	34,4	35,0	35,2	34,3	33,5	32,1	32,1	33,9
Tasa de Desocupación	6,8	7,2	6,7	7,0	7,6	8,7	10,8	15,5	15,0	12,8



Fuente: INDEC. Encuesta Permanente de Hogares. Total Aglomerados Urbanos. Octubre 1997

Año	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Tasa de Empleo	38,2	37,9	37,9	38,6	38,9	39,1	37,4	36,5	36,5	38,7
Tasa de Desocupación	5,7	7,0	6,0	5,3	6,7	9,6	13,1	17,4	18,8	14,3

Es necesario recuperar permanentemente las ideas previas de los alumnos.

Convendrá retomar algunos conceptos básicos (Población Económicamente Activa. Población Pasiva).

Construir nuevos conceptos (Población Ocupada, Desocupada, Subempleada, Tasa de Actividad, de Desocupación).

Sería conveniente brindar una explicación o recomendar la lectura de un texto para aclarar el contexto nacional por el cual se produce un estancamiento del empleo y el aumento de la desocupación en el período 93-96.

Para el análisis inverso de los datos sería interesante mostrarles los cuadros de la página 181, 182 y 183 del Anuario de INDEC –referido a P.E.A, ocupada y desocupada– para que crucen los datos del país según sexo y edad, advirtiéndoles que son los datos de 1991.

ALGUNAS DEFINICIONES BÁSICAS

- **Población económicamente activa:** la integran las personas que tienen una ocupación o que, sin tenerla, la están buscando activamente. Está compuesta por la población ocupada más la desocupada.
- **Tasa de Empleo:** calculada como porcentaje entre la población ocupada y la población total.
- **Tasa de Desocupación:** calculada como porcentaje entre la población desocupada y la población económicamente activa



¿En qué trabajan varones y mujeres?

A continuación proponemos incorporar en el análisis las variables edad y sexo.


- Datos de 1991 sobre niveles de actividad por sexo y edad demuestran que los hombres participan con mayor intensidad en el mercado laboral en todas las edades.
- A pesar de esto –en el Gran Buenos Aires– las mujeres fueron quienes en los últimos 15 años aumentaron su participación en la actividad económica. Este incremento se verifica para el total de la población femenina, aunque se dio de manera más intensa entre las mujeres con niveles educativos medios y bajos.

Vayamos a los datos que sirvan para corroborar o no la afirmación anterior.

Las Categorías Ocupacionales involucran distintas situaciones laborales para los que trabajan: por un lado los/las obreros/as o empleados/as a quienes se los clasifica según trabajen en el sector público, en el sector privado o en el sector doméstico; por otro lado aparecen los trabajadores por cuenta propia, patronos y trabajadores familiares sin remuneración fija.

En las páginas 194, 195, 196, 197 y 198 se presentan cuadros de población ocupada por categoría ocupacional, según sexo y localidad. En grupos seleccionen 5 localidades de distintos puntos del país incluida Buenos Aires y construyan un histograma con los totales según sexo.

 **A partir de ello: compara la proporción de varones y mujeres por edad según sean obreras/os o empleadas/os, patronas/es, etc.**

 **¿A qué conclusión llegaste? A partir de los datos analizados: ¿encuentras relación, acuerdo o desacuerdo, con el texto inicial?**

La puesta en común permitirá registrar la totalidad de las localidades tomadas por el INDEC. Realizadas estas actividades, el docente registrará en la pizarra los resultados de los alumnos. Con esos datos se solicitará:

 **¿Cuál es tu apreciación general?**

 **Elabora algunas conclusiones acerca del trabajo según sexo y localidad.**



¿En qué condiciones trabajan varones y mujeres?

 **Veamos, según los datos de la localidad elegida, ¿qué cantidad de trabajadores tienen descuentos jubilatorios? Para ello, los cuadros de las páginas 214, 215, 216 y 217 te brindan información.**

 **Evalúa sobre el total de los empleados a cuántos le descuentan y a cuántos no. ¿Qué sector (público, privado, doméstico) tiene los valores más altos de ambos?**



Vincula estos resultados con la actividad anterior y determina quiénes (varones o mujeres) tienen en mayor y menor medida, los descuentos jubilatorios.



¿Observas valores distintos para el Gran Buenos Aires y el resto del país? ¿Qué conclusiones puedes extraer?



¿Y los subocupados?

Los **subocupados** también forman parte de los que trabajan, o sea que son parte de la población económicamente activa. Pero ¿por qué se los separa de los ocupados? Se entiende por **Subocupación visible** a los ocupados que trabajan menos de 35 horas semanales por causas involuntarias. De ellos, algunos son **Subocupados demandantes** y otros no. Los primeros son los que buscan activamente otra ocupación y los segundos no están en la búsqueda activa de otra ocupación.



En la página 241 del Anuario estadístico del INDEC, están representados estos datos para el Gran Buenos Aires. Analiza la proporción de subempleados y desempleados y su evolución desde 1992 hasta 1996. ¿Recuerdas cuál era el porcentaje de personas ocupadas en el Gran Buenos Aires? (Regresa a la página 194)



¿A qué conclusiones te llevan estos datos?



¿Y los que no tienen trabajo?

Como pudiste observar, existe un elevado porcentaje de personas que no tienen trabajo o que buscan y no lo encuentran. Pero... ¿a quién ataca la desocupación? ¿A los más jóvenes? ¿a las mujeres? Veamos.

En las páginas 186, 187, 188 y 189 del Anuario del INDEC se presentan distintos cuadros con datos absolutos –no índices– sobre “condición de actividad económica” según “varones y mujeres” de unas 50 localidades de la Argentina.



Selecciona la localidad que te interese.



Analiza la relación entre Población Económicamente Activa y la No Económicamente Activa.



¿Qué relación encuentras entre Varones y Mujeres Económicamente activos?



De los No Económicamente activos tenemos a: Jubilados o Pensionados, Estudiantes y Otra Situación (varones y mujeres). Compara cada uno con el total de población activa. Piensa... ¿quiénes entran en la categoría "Otra Situación"?



En las páginas 182 y 183 pueden analizar los grupos según sean Ocupados o Desocupados. Determina en qué grupos de edad y sexo se agudiza la desocupación.



Actividades de cierre



Selecciona artículos de diarios, suplementos económicos, referidos a distintas problemáticas del empleo. Retomen las conclusiones parciales de cada actividad y vuelvan al eje inicial ¿Pueden determinar diferenciaciones sociales y espaciales en Argentina?



Elabora conclusiones finales.



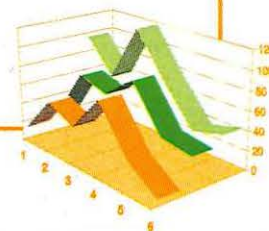
Busca, para las provincias de las localidades seleccionadas en las actividades anteriores, las siguientes relaciones:

/// Población total de la Provincia con Población en hogares con NBI (Pág. 84, 85).⁴

/// Diferencia estas provincias según tipos de indicadores (hacinamiento, vivienda etc.) en página 86. A modo de ejemplo: en la Pcia. de La Pampa existe un 12 % de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas. De ellos el mayor porcentaje -28,9%- tiene problemas de hacinamiento (indicador 1) y de condiciones sanitarias deficientes.



Con estos datos realiza un informe general utilizando fuentes cualitativas (diarios, revistas, textos, etc.) y cruzándolas con los datos extraídos sobre Empleo, Subempleo, Desocupación por Sexo, etc.



Bibliografía



INDEC (1997): *Anuario estadístico de la República Argentina*. Buenos Aires. Ministerio de Economía y Obras y Servicios Públicos. Secretaría de Política Económica. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.



INDEC (1997): *Encuesta Permanente de Hogares. Total Aglomerados Urbanos. Octubre 1997*. Buenos Aires.



MINUJIN, A. (1992): *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires. UNICEF/ LOSADA.



PUYOL, R.; ESTEBANEZ, J. y MENDEZ R. (1995): *Geografía Humana*. Madrid. Ed. Cátedra.

⁴ Recuerden que en la mayoría de los casos, las mayores aglomeraciones de las provincias concentran un elevado porcentaje de la población total provincial.

Metódicas oscilaciones

Lic Gustavo Bender ¹

Los péndulos fueron uno de los primeros elementos analizados por Galileo como parte de su método experimental. Por eso se los encuentra en casi todos los cursos de física de nivel medio, terciario y universitario. Veremos que, igualmente, los péndulos esconden todavía un cierto encanto. A partir de ellos podemos realizar actividades que son sencillas y profundas para acercar el “método científico” a los alumnos de 3^{er} ciclo de EGB

Introducción

En la escuela, la enseñanza de las ciencias suele realizarse presentándolas como un saber acabado y sin hacer mención a lo que se conoce como “método científico”. Esto hace que, por un lado, la ciencia natural aparezca como un compendio de saberes de los que se desconoce el autor (salvo el caso de las leyes bautizadas con los nombres de sus descubridores) y por otro lado rara vez se comenta la manera en que llegó a producirse y establecerse un determinado saber.

No es nuestro interés discutir sobre epistemología ni sobre la existencia de un único método científico, pero sí creemos importante que el alumno que se aproxima a las ciencias naturales reconozca los pasos necesarios para formular una hipótesis, controlar una variable y obtener una conclusión de manera crítica.

Pensamos que estas herramientas ayudan a comprender y humanizar la ciencia natural, sin pretender ingenuamente que toda la ciencia

pueda aprenderse ni enseñarse por descubrimiento. Si sabemos que los contenidos resultan más amenos y se logra un mejor anclaje cognitivo en los casos en que se puede simular el proceso de descubrimiento.

Un factor esencial del método científico consiste en la posibilidad de concebir lo real como un caso particular de lo posible. El conjunto de los casos posibles está formado por las hipótesis que podemos hacer respecto de cierto fenómeno. El caso real será la hipótesis que se mantenga luego de haber refutado las incorrectas, aunque nunca una hipótesis es estrictamente verdadera.

Otro factor importante consiste en la puesta a prueba de las hipótesis. No basta con enunciarlas y reconocerlas como tales, es necesario poder elegir las de acuerdo con su corrección. Esto se hace mediante la observación o la experimentación y en esto se basa el llamado método hipotético deductivo.

El uso de hipótesis² es una de las características del pensamiento formal, ya que sólo se



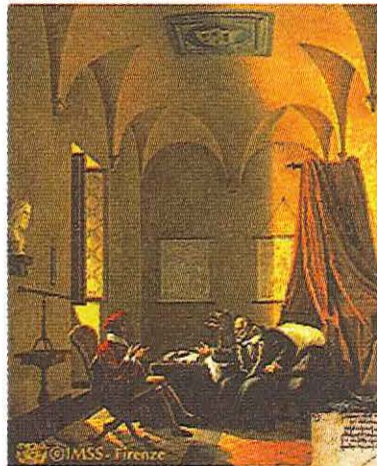
¹ Bender, Gustavo es Licenciado en Ciencias Físicas (UBA). Se desempeña como Profesor Adjunto de Física del CBC. Investigador de la UBA en Enseñanza de las Ciencias. Director de proyecto de Investigación año 1998 de UBACyT.

² Existen distintas categorías de hipótesis que no analizaremos aquí: hipótesis teóricas, hipótesis auxiliares, hipótesis nulas, etc.

En esta página encontrarán información que podrán ampliar en el trabajo interdisciplinario con docentes de Música, Plástica e Historia

puede llegar a ellas una vez que podemos separar la forma del contenido, mientras que el sujeto ligado a las operaciones concretas no puede efectuar esta separación: es incapaz de operar sobre situaciones imaginadas, necesita un referente directo. Según afirma Castorina dicha característica del pensamiento formal reside "en la posibilidad de razonar sobre hipótesis, es decir sobre proposiciones verbales desvinculadas de los hechos concretos o perceptibles, mientras que los niños hacen operaciones sólo referidas a objetos y luego las van generalizando progresivamente a diversos contenidos..." (CASTORINA; 1985).

Acerquémonos, entonces, al método científico, a través de uno de sus más famosos representantes.



Una vez en Pisa...

En la ciudad de Pisa, en una casa oscura, iluminado solamente por unas velas, nació en 1564 un niño. Era el primer hijo de Vincenzo Galilei, un músico bastante conocido y de Giulia Ammannati. Llamaron al niño Galileo.

En su adolescencia Galileo estudió matemáticas

en Pisa y también participó con su padre de algunas experiencias con instrumentos musicales. En una de ellas, se quería determinar cuánto debía aumentarse la tensión de una cuerda musical para aumentar el sonido en una octava. La creencia era que duplicando la tensión se lograría el resultado esperado. Sin embargo, Galileo demostró (mediante experiencias) que la tensión debería cuadruplicarse en vez de duplicarse. Este experimento dio por finalizada una larga discusión entre los teóricos de la música.

Galileo se crió en un ambiente culto, inmerso en el Renacimiento italiano. En este ambiente había comenzado a surgir un gran interés por la matematización de los conocimientos. Hacia el 1400 los arquitectos florentinos -Brunelleschi y otros- habían empezado a desarrollar la técnica de la perspectiva: un uso de la matemática en el arte que permitía representar objetos de tres dimensiones en un papel, es decir, en dos dimensiones.³

Dentro de ese mismo movimiento filosófico y cultural podemos ubicar el conocido dibujo de Leonardo Da Vinci de un cuerpo humano dentro de un cuadrado inscripto en un círculo y también sus diseños y sus cálculos acerca de máquinas para volar. Este espíritu filosófico era parte de la cultura de la época y Galileo no fue ajeno a él. Fue él quien lo trasladó a la descripción de los fenómenos naturales.

³La necesidad de esta representación apareció a medida que las obras arquitectónicas aumentaban de tamaño y quien las encargaba deseaba saber cómo se verían una vez terminadas.

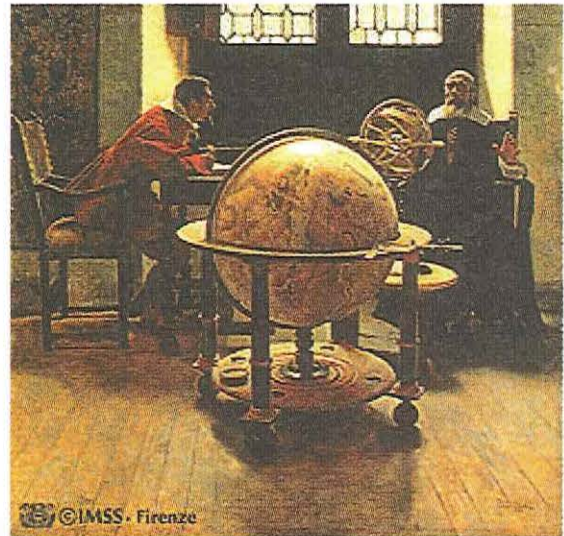
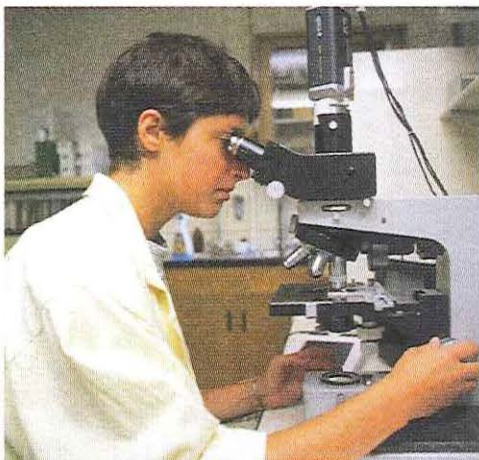


“La filosofía está escrita en ese grandioso libro que es el universo y que está continuamente abierto a nuestros ojos. Pero no se puede descifrar si antes no se comprende el lenguaje y los caracteres con que está escrito.

Está escrito en lenguaje matemático siendo sus caracteres triángulos, círculos y figuras geométricas. Sin estos medios es humanamente imposible comprender una palabra del libro; sin ellos deambulamos por un oscuro laberinto”

(Il saggiaiore, Galileo Galilei)

Propuso además —a diferencia de sus antecesores— que el conocimiento de estas leyes se obtiene a partir de la observación y la experimentación. Con esta postura Galileo dio inicio a lo que mencionamos más arriba como “método experimental” o método científico⁴. Sus observaciones astronómicas mostraron que los cuerpos estelares no son esferas perfectas como se había creído hasta entonces. También observó que Venus tenía fases (como nuestra Luna) y



esto mostró que este planeta giraba alrededor del Sol y no de la Tierra.

El método iniciado por Galileo fue adoptado por toda la ciencia natural posterior a él y, en la actualidad, está tan difundido que nos resulta casi imposible imaginar a un científico investigando sin laboratorios y sin herramientas de la época (como la computadora).

La propuesta de trabajo que presentamos aquí, pretende dar una base para la introducción al método experimental y sugerir una forma de trabajo en el aula para los alumnos de 3^{er} ciclo de EGB. Utilizaremos los péndulos como excusa para aproximarnos al método, debido a la simpleza de las relaciones y la accesibilidad de los materiales. Este escrito no pretende ser un estudio sistemático acerca de los péndulos, que ya han sido tratados y descritos en muchos otros trabajos. De cualquier manera agradecemos a los péndulos su presencia.

⁴ No todos los autores consideran que el llamado método científico sea el método experimental pero reservaremos esta discusión para otros artículos.

Un pequeño repaso

El péndulo: un péndulo es esencialmente un objeto colocado en un extremo de un hilo. El otro extremo se cuelga de alguna parte. Si el tamaño del objeto es pequeño respecto del largo del hilo diremos que es un "péndulo ideal" y, si no es así, diremos que se trata de un "péndulo físico" cuyo tratamiento y análisis son mucho más complicados. Péndulos ideales son, por ejemplo, un objeto colgando de un piolín, las hamacas de una plaza, la plomada y la tanza de una caña de pescar, la pesa de las máquinas de demolición, etc. Péndulos físicos son, por ejemplo, un gimnasta que se balancea en una barra, un cartel que se mueve con el viento, etc.

El período del péndulo: es el tiempo que tarda un péndulo en ir y volver hasta la posición desde donde fue soltado. Se lo de-

signa con la letra (T). Podría pensarse que el período de un péndulo depende de muchas cosas, sin embargo sólo depende de dos:

El período de un péndulo depende exclusivamente de la longitud del hilo y de la gravedad, y se puede demostrar que se cumple la siguiente relación:

$$T^2 = 4\pi^2 \cdot L / g$$

donde L es la longitud del péndulo y

$$g = 9,81 \text{ m/s}^2$$

De acuerdo con esta relación, el período del péndulo al cuadrado aumenta con la longitud del hilo o bien al disminuir la atracción gravitatoria (desgraciadamente este tipo de experiencias se saldría del presupuesto escolar, pero un péndulo en la Luna tendría mayor período que en la Tierra).



Conociendo la cuestión

La primera actividad de aula que proponemos es sugerir a los alumnos que inventen o encuentren distintos objetos a los que se pueda llamar péndulos. Así lo haremos hasta poder configurar una categoría que nos permita saber qué objetos responden a la noción de péndulo y cuáles no. Nuestra experiencia muestra que la hamaca es el ejemplo más frecuente y cotidiano; tanto para ejemplificar como para empezar a pensar. El movimiento que realiza el péndulo es oscilatorio pero no todas las oscilaciones rítmicas que se nos pueden ocurrir se ajustan a la ecuación del período. Por

ejemplo, la oscilación de la rama de un árbol movida por un chico que se cuelga tiene un movimiento rítmico que depende de la elasticidad de la rama y de la masa del chico que cuelga.

El próximo paso consiste en presentar la noción de período. Podríamos enunciarla y definirla formalmente y luego trabajar sobre lo dicho, pero creemos que es una noción suficientemente natural y que se puede llegar a ella a través de preguntas como "¿cuál vuelve más rápido?" o "¿cuál tarda menos?"



Una vez presentada la noción es útil recordar que el período refiere a una cierta cantidad de tiempo transcurrido y que puede medirse en cualquiera de las unidades que los alumnos manejen. Habitualmente los péndulos dentro del aula tendrán períodos que convendrá expresar en segundos aunque se podrían medir contando latidos del corazón o usando algún otro mecanismo que los alumnos sugieran. Recordemos que cuando Galileo inició sus observaciones acerca de los péndulos no disponía de relojes como los actuales.

Podemos adoptar dos estrategias: preguntarnos de qué depende el período de un péndulo o bien cómo se hace para que un péndulo vuelva antes que otro.⁵ Aquí los alumnos sugerirán las variables que ellos crean que pueden influir en el período del péndulo. Probablemente mencionarán variables como el largo del hilo, el peso del objeto colgado, la fuerza con que se lo lance, la forma del objeto colgado, la altura desde la que se lo suelte, el tipo de hilo, etc.

Existen entre los alumnos dos preconcepciones muy fuertes respecto de los factores que afectan al período: una es que el período depende del peso del objeto y la otra es que el período depende de la amplitud de la oscilación (o de la altura desde la que se lo lanza)⁶. En este caso, como el contenido a trabajar no es el péndulo sino el método para determinar una propiedad, consideraremos que sólo se trata de variables y no de preconcepciones. Por lo visto antes, sabemos que el tiempo de ida y vuelta depende solamente del largo del hilo y de nada más (que podamos constatar en condiciones de aula).

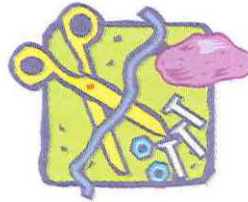
⁵ Como estrategia de aula se puede sugerir una competencia por grupos, destinada a lograr el péndulo de menor, o mayor período.

⁶ En rigor el período del péndulo depende de la amplitud de la oscilación pero para el nivel de exactitud con que podemos medir en el aula, esa dependencia no se notará.

⁷ Este tipo de consensos se establecen en el campo científico y muchas veces la falta de un acuerdo general ha llevado a que ciertos grupos de investigadores afirmaran que los resultados de otros grupos eran irrelevantes o que no bastaban para demostrar o falsar una hipótesis. En general el grupo de mayor poder o ascendiente es el que determina las pautas de trabajo de los demás. De hecho la fijación de estos criterios no resulta en la práctica científica tan democrática como se puede hacer en el aula.

Desarrollo de la experiencia

Los investigadores de períodos tendrán que construir péndulos y medir sus períodos.



La construcción

El péndulo se hará pegando una "bolita de plastilina" al extremo del hilo. Si se desea aumentar el peso de la bolita se pueden hacer dos cosas: o bien agregarle plastilina (lo cual varía el tamaño de la pesa) o bien insertar tornillos o tuercas en una misma bolita, lo cual mantiene su tamaño y aumenta el peso. La plastilina es ideal porque se puede variar el peso y la forma independientemente.



La medición del período

Deberá realizarse contando el tiempo que tarda el péndulo en realizar un cierto número de oscilaciones (sugerimos 5' ó 10') y luego tomar el promedio. En este punto es importante consensuar cuándo consideraremos que dos resultados son iguales o distintos (definir cuál es la incertidumbre aceptada para la determinación del período).⁷

Una vez armados los péndulos pondremos a prueba los factores sugeridos por los alumnos. Cada variable mencionada por los alumnos se podrá transformar en una hipótesis que deberán comprobar o refutar con material concreto.



El proceso que permita determinar lo correcto o incorrecto de cada hipótesis se discutirá con los alumnos para decidir de qué manera se hará la experiencia.

Podemos inclusive introducir el término de "hipótesis" entre los alumnos para identificar las distintas propuestas respecto de las variables. Por ejemplo:

Hipótesis del peso del objeto : "Al cambiar el peso del objeto que cuelga, variará el período".

Se hacen las mediciones y se acepta o descarta la hipótesis.



Registro de datos

Una vez que lleguemos a la convicción de que el período sólo depende de la longitud podremos armar péndulos de distintas longitudes y, siguiendo el ejemplo de Galileo, tratar de cuantificar la relación entre las variables. Armaremos un cuadro de tres columnas donde se coloquen valores de longitud, valores de período y valores de esos periodos al cuadrado.

Para esta etapa sugerimos usar longitudes de 25 cm, 50 cm, 75 cm, 1 m y algún péndulo que tenga una longitud que no sea un múltiplo entero de 25 cm (por ejemplo 90 cm).

Una vez tomadas las medidas (de la forma indicada antes) los alumnos podrán ver si existe alguna relación entre longitudes y

períodos o longitudes y periodos al cuadrado. No resultará difícil encontrar esa relación que deberá darse entre periodos al cuadrado y longitudes. Hay dos conclusiones principales que se pueden obtener de la observación y un comentario para hacer:

● el período aumenta a medida que se aumenta la longitud del hilo, pero ambas magnitudes no son directamente proporcionales;

● la longitud del péndulo es directamente proporcional al cuadrado del período⁸;

▶ los péndulos pueden usarse como relojes universales ya que todos tienen la misma constante de proporcionalidad y por lo tanto puede construirse un péndulo patrón y usarlo como unidad de medida⁹.

Una actividad adicional podría ser el uso de gráficos de coordenadas para representar periodos al cuadrado en un eje y longitudes en el otro observando que los puntos quedan todos sobre una recta.



Comunicación de la experiencia

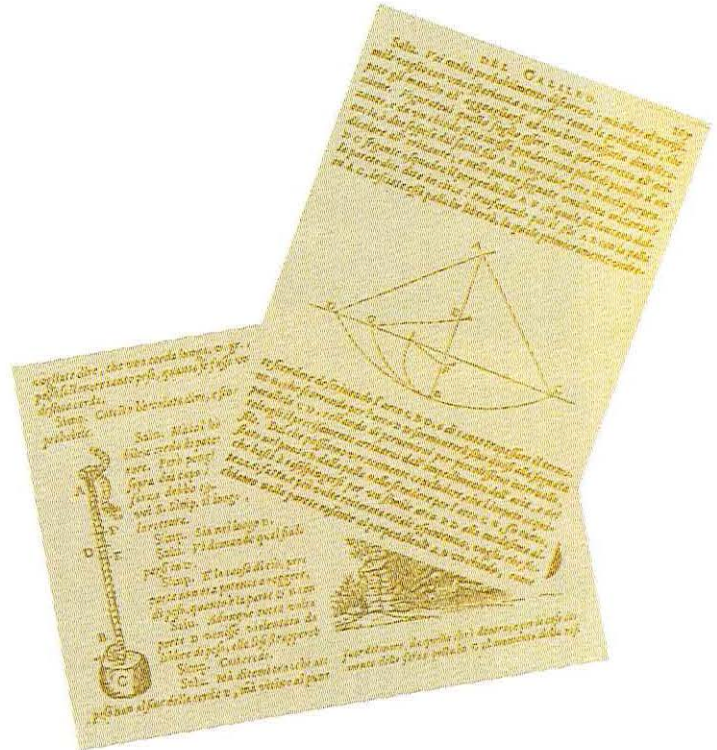
Es importante que la actividad termine con la elaboración de un informe en donde se consignen las tareas llevadas a cabo, los datos y las conclusiones

⁸ Podría inclusive intentarse el cálculo del factor de proporcionalidad, que será $4\pi^2/g$ para todos los péndulos.

⁹ En particular si elegimos un péndulo cuya longitud valga $g/4\pi^2$ (lo cual resulta aproximadamente 25 cm), su período será de un segundo.



a las que se llegó. La elaboración de informes es una práctica necesaria como cierre y evaluación de una actividad experimental porque permite al alumno hacer una integración de todo lo realizado y además porque forma parte de la ciencia el hecho de comunicar los resultados. Es importante resaltar que la mera observación y obtención de conclusiones no constituye un acto científico de por sí. Es necesario que los conocimientos y los datos obtenidos puedan ser socializados.



Contenidos y conclusiones

Esta actividad durará seguramente varias clases y nos permitirá discutir con los alumnos algunas cuestiones y llegar a ciertas conclusiones:

Para estudiar un fenómeno, en este caso el péndulo, es necesario conocerlo y observarlo.




El paso siguiente consiste en analizar de qué variables depende el fenómeno observado. Formular las hipótesis y descartar aquellas incorrectas.

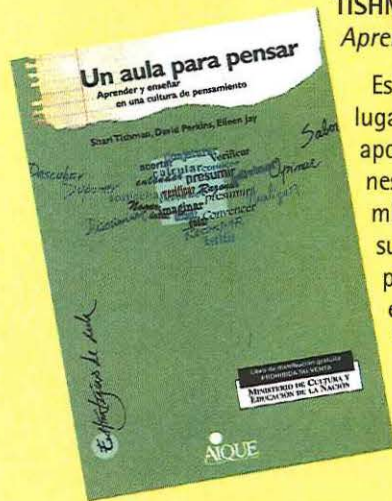
Para conocer la relación que guardan las magnitudes es necesario medirlas en distintas condiciones y luego sacar conclusiones.

En general los investigadores en ciencias naturales trabajan así, aunque las variables que utilizan resultan de difícil medición y las conclusiones que obtienen no son tan obvias como en este caso.

La ciencia avanza a medida que los investigadores encuentran relaciones que antes no se conocían y las informan a otros investigadores.

Bibliografía

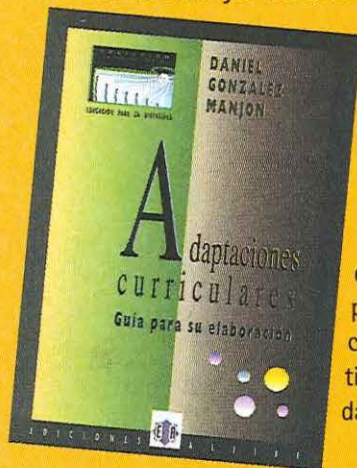
-  CASTORINA, José Antonio (1985): *Reflexiones sobre la formación y el alcance del pensamiento formal en Adolescencia de la metapsicología a la clínica*. Ed Amorrortu.
-  KLIMOVSKY, Gregorio (1995): *Las desventuras del pensamiento científico*. Tusquets.
-  HALLBAWACHS, F.: *La física del profesor: entre la física del Físico y la física del alumno*. Revista de la Asociación de Profesores de Física de la Argentina. Año 1. N° 2.



TISHMAN, Shari; PERKINS, David y JAY, Eileen (1994): *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires. Aique.

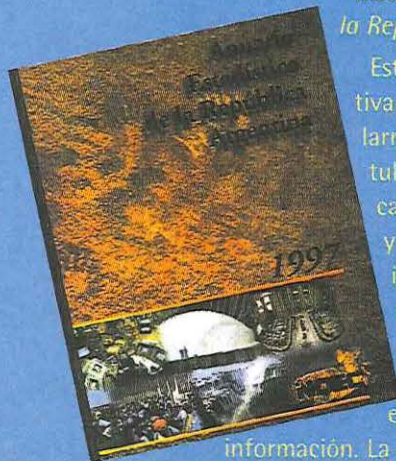
Este libro muestra cómo convertir el aula en una cultura de pensamiento, un lugar en donde habilidades, actitudes, valores y hábitos de pensamiento sean apoyados y alentados por el ámbito de aprendizaje. Se centra en seis dimensiones fundamentales: el lenguaje de pensamiento, las predisposiciones al pensamiento, el monitoreo mental, el espíritu estratégico, el conocimiento de orden superior y enseñar a transferir. A cada una de ellas le dedica dos capítulos, el primero de los cuales presenta la idea básica y el segundo ofrece técnicas y ejemplos para emplear en el aula. Asimismo, un capítulo presenta la idea de "cultura de pensamiento" y el capítulo final aborda la armonización del conjunto, para pasar de un aula para pensar a una escuela para pensar. Los autores son investigadores del Proyecto Zero de la Harvard Graduate School of Education, que se ocupa del desarrollo y de las habilidades cognitivas, tanto en el campo humanístico como en el científico.

GONZÁLEZ MANJÓN, D. (Coord.) (1995). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Ediciones Aljibe. Archidona (Málaga), España.



El ámbito de la educación especial es relativamente poco considerado desde la reflexión acerca de marcos conceptuales adecuados y de las implicaciones prácticas de nuevas propuestas. Este libro es un aporte más para salvar esa diferencia y si bien intenta mantenerse en la línea de vinculación entre la reflexión teórica y el valor práctico, se destaca más en relación con este último en la medida en que la experiencia de su autor está ligada a la práctica escolar. Retoma al comienzo el concepto de *necesidades educativas especiales* que desplaza el centro de atención desde el individuo considerado como portador o pacientes de un trastorno hacia la interacción educativa. Luego pone en relación las NEE y los proyectos institucionales y de aula. Finalmente aborda la cuestión de las adaptaciones curriculares en cuanto a su posibilidad y significatividad, por un lado, y al proceso de elaboración de las mismas, por otro.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (1997): *Anuario Estadístico de la República Argentina*. Buenos Aires. INDEC.



Este material del INDEC recoge una información cuantitativa de significativa importancia para proyectos de enseñanza de diferentes áreas, particularmente en EGB 3, Nivel Polimodal y educación superior. Luego de un capítulo de información geográfica y general sobre el país, los restantes nueve capítulos contienen datos sobre distintos aspectos demográficos, sociales y económicos. Ellos son: población; aspectos sociales; seguridad social; índices de precios; sectores económicos; actividades financieras; sector público; sector externo; cuentas nacionales. Asimismo, se presentan cuadros de carácter estructural para el total del país, como los relativos a los censos nacionales: agropecuario, de población y vivienda y económico. Finalmente, un índice alfabético facilita la búsqueda de la información. La presente edición corresponde al volumen 13 de una serie que abarca la información desde el año 1948 en adelante.

Zona Dirección

Agosto de 1998

ÍNDICE

Temas para pensar juntos <i>Cómo detectar necesidades de capacitación</i> _____	1	Dirección y Gestión <i>Centrarse en lo pedagógico</i> _____	5
Dirección y Gestión <i>Qué hacer ante el "desajuste estructural"</i> _____	2	Capacitación a Distancia <i>El rol del autor</i> _____	6
Proyectos Educativos Institucionales <i>Evaluar para mejorar</i> _____	4	Zona de Servicios _____	8

Suplemento de Zona Educativa N° 26

TEMAS PARA PENSAR JUNTOS

Cómo detectar necesidades de capacitación

Los caminos mediante los cuales los directivos detecten las necesidades de capacitación pueden ser distintos unos de otros. En algunas situaciones, las personas podrán expresar sus demandas en forma explícita. En otras circunstancias, la lectura que los directivos realizan de la realidad institucional será la manera de dar cuenta de necesidades que muchas veces permanecen latentes e incluso ocultas. En todo caso serán las prioridades las que determinen la forma en que se dará curso a futuras capacitaciones que impacten en los objetivos institucionales.

Dos modelos

Teniendo en cuenta lo planteado por el especialista español Joaquín Gairín, durante sus últimas visitas a la

En el número anterior nos referimos a la capacitación para mejorar las prácticas y acciones de los actores educativos. ¿Cómo detectar las necesidades de capacitación? ¿De qué forma el directivo puede identificar las demandas que se presentan?

Argentina, los directivos pueden detectar necesidades de capacitación mediante los esquemas:

- de la discrepancia: lo que existe/lo que debería existir;
- del marketing: lo que es/lo que se demanda;
- de la toma de decisiones: lo que es/lo que exige la práctica.

A partir de estos esquemas, ¿con qué estrategias el directivo puede dar cuenta de las necesidades que detectan los diferentes esquemas? Podemos mencionar dos enfoques: el "crítico" y el "tecnológico". El siguiente cuadro resume las características de cada uno:

	Enfoque Tecnológico	Enfoque Crítico
Énfasis	en organizar/secuenciar/estructurar la acción.	en los intereses de los actores institucionales.
Objetivo	la realización de secuencias de tipo conceptual (contexto-objetivos generales-acciones realizadas) y de tipo formal (justificación-objetivos-actividades-implementación-seguimiento).	la detección de necesidades en la evaluación de procesos para generar cambios.
Estrategias	En necesidades normativas: revisando documentos, materiales bibliográficos y leyes vigentes. En necesidades explícitas: realizando entrevistas, cuestionarios, encuestas. En necesidades implícitas: observaciones, interpretación de indicadores curriculares, resultados de reuniones/proyectos, entrevistas.	Para las distintas necesidades: Autoanálisis: de cada actor en forma individual o de los diferentes equipos que funcionan en la escuela (por escrito o cara a cara). Historia institucional: haciendo un relevamiento de las anteriores capacitaciones, sus resultados e impactos. Análisis de situaciones reales: mediante reuniones colectivas o de equipos de proyectos/áreas por escrito o en forma oral: qué debilidades/problemas actuales podrían revertirse con capacitaciones (de qué tipo/con qué impacto previsto).

Qué hacer ante el "desajuste estructural"

Como adelantamos, el hecho de que las escuelas sean organizaciones de tipo complejo, hace que se puedan dar contradicciones entre los objetivos y los procesos en funcionamiento. No se trata de responsabilizar a las personas por esta realidad: son las estructuras institucionales las que la fomentan. En ese sentido, la intervención del equipo directivo puede menguar los efectos que produce una estructura desajustada, creando lazos y generando estrategias que permitan aumentar el grado de coordinación entre las acciones y los fines. Para ampliar las definiciones antes mencionadas, una "estructura desajustada" (en inglés "loosely coupled") se caracteriza por la falta de cohesión entre:

- ❖ los objetivos deliberados y explícitos y los objetivos que se llevan a la práctica;
- ❖ los procesos y los fines organizativos;
- ❖ las partes en funcionamiento (las personas y los objetivos, las prácticas y los procesos y resultados);
- ❖ los dichos y los hechos;
- ❖ los roles y funciones teóricas y los ejercidos en la práctica;
- ❖ las áreas de interés (como si la suma de las partes fuera igual al todo cuando en realidad el todo -la institución- es más que la suma de sus partes).

Del aislamiento a la colaboración

Uno de los rasgos presentes en las estructuras débilmente cohesionadas es la evidencia de que las personas actúan en forma aislada: "cada maestro con su librito" dice una conocida frase en relación con lo metodológico ¿Qué efectos produce esta circunstancia? Que los docentes (aun más en el caso del Nivel Medio/Polimodal) se aislen en sus au-

Las instituciones educativas son organizaciones de estructura compleja. Esta situación hace que —muchas veces— las personas actúen en forma aislada, produciéndose desajustes entre los objetivos a seguir y los procesos en marcha.

las sin mantener contactos y vínculos profesionales con sus colegas ¿Conocen los profesores y maestros los objetivos elaborados en el PEI? ¿Continúan los contactos una vez redactado el Proyecto? ¿Están al tanto de los proyectos y prácticas que se han puesto en marcha para llegar a esos objetivos? ¿Existen espacios y tiempos institucionales compartidos entre las personas? Los actuales canales de comunicación ¿fomentan o más bien dificultan el intercambio de propuestas y sugerencias entre los actores involucrados? ¿Participan los docentes de instancias de trabajo en equipo donde se tomen decisiones de interés para la escuela? Responder a estas cuestiones es revisar el grado de colaboración o de aislamiento, es preguntarse también el nivel de compromiso que los actores tienen pa-

ra decidir y actuar, para compartir y generar innovaciones que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Superar conflictos

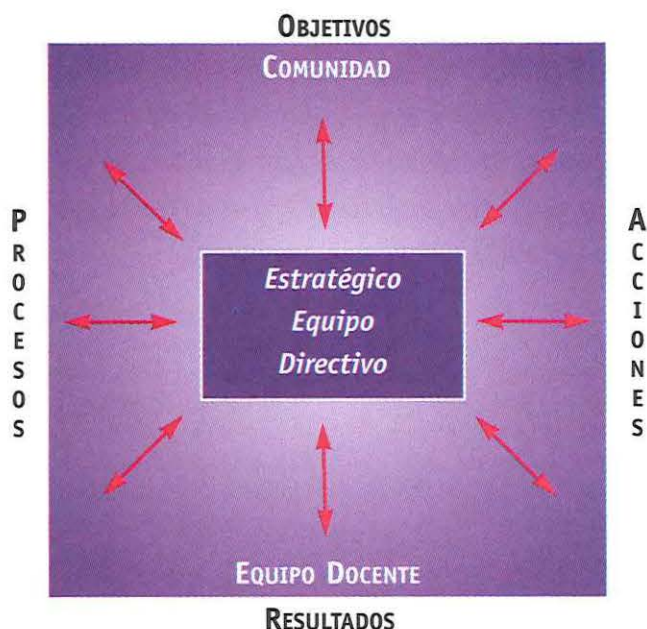
Otra de las características que asume una estructura desajustada es la falta de correspondencia entre la "autoridad burocrática" y la "autoridad profesional". Esto quiere decir que se dan casos donde quien ejerce la dirección de la escuela ("autoridad burocrática") no posee mayores saberes y competencias en determinada asignatura que los docentes que la dictan en las aulas. Se cuestiona (explícita o implícitamente) su capacidad para asesorar pedagógicamente en esas materias. Este ejemplo es uno de los tantos que pueden darse: tapar este conflicto no lleva a nada, crea más contradicciones y dobles men-

Alternativas de acción

Si el director conduce una institución cuya estructura está débilmente cohesionada, es conveniente:

- ❖ emplear una parte importante del tiempo en relacionarse con las personas: orientándolas y marcando aquellas acciones y métodos que se contraponen (en mayor o menor medida) con los objetivos y metas;
- ❖ acentuar la importancia de contar con elementos estructurales que mejoren la marcha de la organización en forma coherente a los fines;
- ❖ ser tolerante durante los períodos de transición que toda etapa de cambio trae aparejada;
- ❖ estar dispuesto a responder a las resistencias y conflictos que conlleva una transformación estructural.

Menos desajuste, más colaboración



"La dirección puede proponer estrategias que disminuyan los efectos del desajuste estructural."

sajes. En este caso, por parte del directivo es esperable que -como responsable del asesoramiento pedagógico de la institución- pueda ejercer esta responsabilidad: orientando sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, trabajando en equipo para diseñar estrategias de mejoramiento, generando espacios para que los docentes puedan compartir con sus pares sus dificultades y problemas, instalando canales de comunicación más eficaces entre las personas (reuniones, carteleras, cuadernos, boletines, buzones de sugerencias para enviar y recibir mensajes ante determinadas cuestiones que por estas vías se plantean), solicitando asesoramiento externo a especialistas de otras instituciones que puedan orientar internamente, generando vínculos de ida y vuelta donde los propios docentes se asesoren mutuamente sobre los pasos que habría que seguir. D

Hacia el liderazgo pedagógico

¿Qué pueden hacer los directivos ante una estructura desajustada? Principalmente ejercer una conducción que refleje un verdadero liderazgo pedagógico; una gestión integral que centre sus estrategias, acciones y prácticas en brindar una educación de mayor calidad. Para ello, habrá que tomar un papel activo para responder a los problemas que se presentan, sin olvidar que los procesos y proyectos en juego deben estar orientados para cumplir los objetivos por todos acordados en el PEI. Desde esta perspectiva, es conveniente:

- ❖ estar atento al desarrollo del proyecto y fomentar espacios para la participación de las personas en su puesta en marcha;
- ❖ difundir los objetivos y prioridades de forma clara y precisa entre los docentes, padres y alumnos de años superiores;
- ❖ centrar las prácticas y acciones en la mejora del rendimiento de los alumnos;
- ❖ demostrar satisfacción ante los logros y preocupación ante las dificultades (proponiendo alternativas de superación);
- ❖ procurar que los recursos tanto humanos como materiales y de funcionamiento se distribuyan en relación con los fines y necesidades;
- ❖ generar espacios y tiempos para la planificación / implementación / evaluación de estrategias pedagógicas de forma colaborativa;
- ❖ facilitar el crecimiento profesional del cuerpo docente descubriendo y respondiendo a las necesidades de capacitación;
- ❖ generar estrategias para recolectar información que pueda dar cuenta de la marcha del proceso de enseñanza y aprendizaje;
- ❖ interpretar junto con los docentes los datos obtenidos para tomar las decisiones más acertadas;
- ❖ establecer mejores canales de comunicación para el intercambio institucional;
- ❖ coordinar mecanismos que fomenten una cultura evaluativa durante todo el ciclo lectivo (la evaluación como herramienta para realizar ajustes y correcciones de la práctica vigente).

Evaluar para mejorar

La puesta en marcha del PEI es un proceso que contempla la definición de momentos intermedios de evaluación: instancias que buscan ajustar la relación entre los objetivos planteados y la distancia que existe para su logro. ¿En qué medida las tareas implementadas permiten conseguir las finalidades propuestas? ¿Es necesario realizar ajustes a las acciones, recursos, tiempos o responsables inicialmente fijados? Al promediar el ciclo lectivo, las respuestas a este tipo de preguntas pueden servir de punto de entrada para evaluar el curso del proyecto.

Algunas orientaciones

La tarea evaluativa implica tomar decisiones y elegir entre las estrategias posibles: no puede evaluarse todo en forma continua, y en todo momento y circunstancia. En ese sentido, hace falta seleccionar determinados elementos, indicadores y procesos, y descartar otros, discriminando entre lo que es y lo que no es importante. Desde esta perspectiva, evaluar la marcha del PEI supone:

- ◆ utilizar múltiples fuentes e instrumentos: cruzando y contrastando informaciones de todo tipo (oral/escrita, recogidas formal e informalmente, provenientes de los alumnos, padres, profesores y maestros, supervisores, etcétera). Hace falta estimar también las evidencias y datos explícitos en documentos escritos: informes, instrumentos de evaluación, actas, planillas, etcétera;
- ◆ integrar el proceso evaluador en las actividades corrientes de la escuela: no es un ejercicio excepcional sino de una instancia de desarrollo periódico;
- ◆ considerar a la reflexión compartida como el primer paso para una evaluación participativa;
- ◆ recuperar las condiciones, restricciones, logros y experiencias previas de la institución;

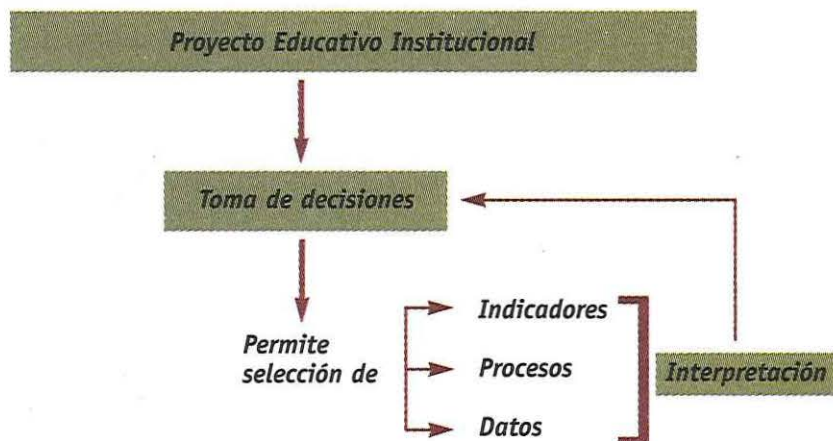
El desarrollo del PEI supone la planificación de etapas para valorar el curso de acción de las estrategias implementadas. Se trata de una cultura evaluativa que se remonta a las acciones presentes y pasadas para tomar decisiones que afectarán el futuro de la gestión.

- ◆ generar un clima de confidencialidad, sinceridad, confianza mutua e intercambio participativo;
- ◆ planificar/realizar las acciones evaluadoras dedicándoles el tiempo suficiente, aun a expensas de dejar pendientes o delegar otras tareas;
- ◆ recoger informaciones y datos, ana-

lizarlos e interpretarlos para guiar la toma de decisiones;

- ◆ tener en cuenta que el equipo docente y directivo son los protagonistas activos de la evaluación del PEI: se trata de una formación permanente que promueve procesos de investigación en la acción. D

Evaluar el PEI



"Evaluar el PEI genera un proceso continuo de toma de decisiones para mejorar la gestión."

Alternativas de análisis

Diversas son las formas que puede seguir el propósito de evaluar el PEI. Algunos ejemplos:

- ◆ la reflexión personal de cada docente sobre sus prácticas en el aula y fuera de ella, como integrante de la institución;
- ◆ el análisis grupal sobre aspectos generales;
- ◆ el diseño, aplicación y resultados de los diferentes proyectos específicos;
- ◆ el control periódico y sistemático de aspectos o indicadores que se hayan señalado de antemano como prioritarios y relevantes.

Centrarse en lo pedagógico

Como conductores de la gestión, los directivos encaran cotidianamente una multiplicidad de tareas ¿Cómo hacer para distinguir lo “importante” de lo “urgente”?

La dirección de una institución educativa reconoce funciones indelegables: la planificación, el asesoramiento y la evaluación son ejes inherentes al rol del directivo. Estos aspectos conllevan una multiplicidad de tareas a realizar: algunas podrán estructurarse de manera planificada, otras surgirán de forma imprevista con el curso de los días y las horas. Ante este panorama: ¿cómo respetar los tiempos necesarios para abocarse a la dimensión pedagógica de la gestión?

Del aislamiento al equipo

Una de las ideas tradicionales que han debilitado que el centro de la gestión sea lo pedagógico ha sido el pensar que el directivo está solo en su rol y que todo lo puede. Hoy en día, en las distintas organizaciones, se sabe que si bien existe una cabeza que conduce, también funciona un

“El equipo se constituye en función de la tarea.”

grupo de personas que la acompañan. En ese sentido, es necesario que los directivos fomenten y participen del trabajo en equipo, como estrategia para aumentar la calidad del tiempo dedicado al proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunas cuestiones a tener en cuenta:

- ◆ analizar el uso del propio tiempo (trabajando con la agenda de aquello que se hizo en el pasado para identificar acciones que podrían no haberse hecho, podrían haberse delegado, no se hicieron, podrían haberse previsto y planificado);
- ◆ formar equipos con las personas que estén de acuerdo (las que voluntariamente quieran integrarlos, las que estén motivadas para hacerlo, las que no ofrezcan resistencias);

- ◆ tener en claro que no siempre es posible hallar consensos de manera inmediata;
- ◆ difundir los resultados de este trabajo en grupo (para generar la incorporación de personas que se muestran reticentes);
- ◆ tener en cuenta que el equipo se constituye en función de una tarea que une a quienes participan (no es un encuentro social sino un agrupamiento profesional a partir de objetivos y tareas comunes). **D**

Códigos de Procedimiento

¿Cómo disminuir la carga que implica la multiplicidad de tareas? Algunas claves:

- ◆ prever (y comunicar) horarios y días de reunión con padres, alumnos y personas de la comunidad (salvo para casos que requieran respuestas inmediatas);
- ◆ recorrer la escuela en determinados horarios y a la vez hacer sentir al personal que están disponibles ante sus consultas y reclamos (acordando entrevistas en los momentos más convenientes);
- ◆ establecer responsables ante las llamadas telefónicas (derivando a otros su respuesta o contestando personalmente en el momento oportuno);
- ◆ fijar fechas y lugares planificados para encuentros de personal o del equipo directivo (con agenda de temas comunicada previamente);
- ◆ realizar simulacros ante situaciones (¿quién se hace cargo? ¿dónde están los insumos necesarios? ¿dónde llamar? ¿a quién recurrir si...?);
- ◆ trabajar en redes con la comunidad no sólo para mejorar los vínculos sino para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- ◆ respetar los tiempos para planificaciones, evaluaciones, devoluciones y elaboración de proyectos específicos;
- ◆ disponer de determinados espacios para el trabajo individual en la dirección.

El rol del tutor

Desde el número 23 de Zona Dirección hemos mencionado algunas de las características de la función tutorial; ahora detallaremos los alcances de este rol tan importante en toda capacitación a distancia.

La educación a distancia tiene la particularidad de contar con la figura del tutor como nexo entre los destinatarios y los saberes ¿Qué funciones específicas asumen los tutores en el marco del Proyecto de Capacitación a Distancia para Equipos de Conducción? En términos generales, el papel de los tutores es actuar como facilitadores de los aprendizajes: acompañando, asesorando, informando, elaborando estrategias para el trabajo grupal e individual, orientando sobre el uso y el manejo de los materiales ¿En particular, qué tareas desempeñan los tutores? ¿Qué deben esperar de ellos los destinatarios?

Tareas específicas

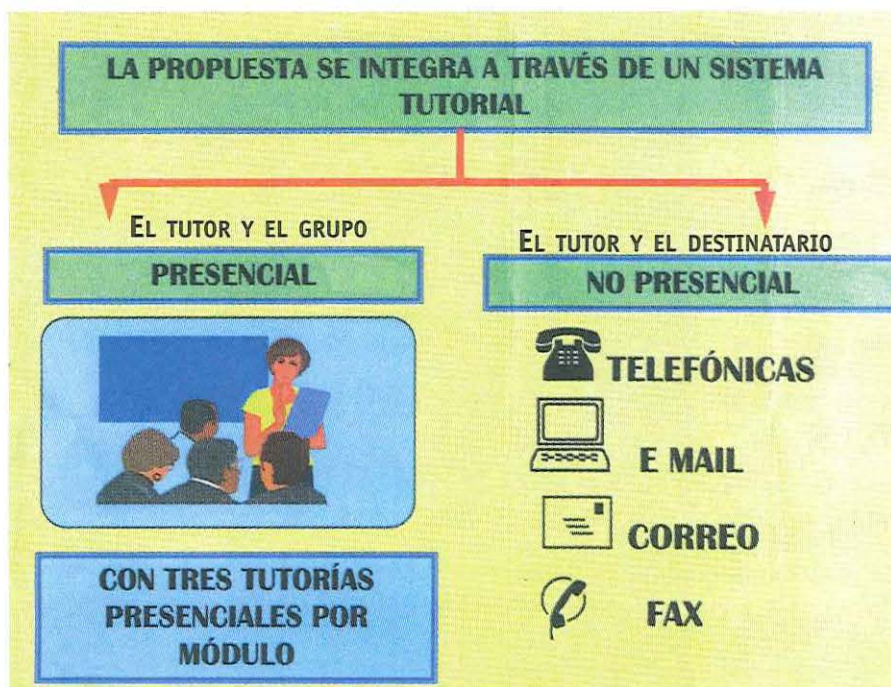
Para llevar adelante el rol de facilitadores de aprendizajes, los tutores cuentan con recursos como: los encuentros presenciales donde se realizan actividades grupales e individuales, y las comunicaciones a distancia, me-

dante el uso del teléfono, el fax, el correo convencional y el electrónico. A través de estas herramientas, los tutores se relacionan con los destinatarios del proyecto (directivos, supervisores y equipos de conducción de los IFD de 11 provincias). Para indagar aún más sobre

“La educación a distancia tiene la particularidad de contar con el tutor como nexo entre destinatarios y saberes.”

las tareas puntuales de los tutores, y poder así evacuar las dudas que puedan tener al respecto los participantes, podemos mencionar, entre otras, las siguientes funciones:

- ◆ sugerir cursos de acción en función del proceso individual de capacitación;
- ◆ asesorar teóricamente acerca de las dudas que el proceso de capacitación genere;
- ◆ diseñar, implementar y evaluar las diferentes tutorías a realizar;
- ◆ estimular la participación y el compromiso de cada destinatario;
- ◆ conocer aptitudes, actitudes, intereses, posibilidades y dificultades de cada destinatario en relación con la tarea;
- ◆ acompañar a los participantes en el proceso de adquisición y aplicación de los conocimientos abordados;
- ◆ realización de la instancia de evaluación y corrección de lo producido;
- ◆ favorecer la cohesión del grupo y el clima de cooperación y participación;
- ◆ establecer canales de comunicación entre los diferentes grupos;
- ◆ conformar un equipo de trabajo con



Tutor-destinatario

La capacitación a distancia es un ámbito de formación que promueve tanto el autoaprendizaje como el trabajo en grupo. Desde esta perspectiva, los tutores deben:

- ◆ brindar el tiempo suficiente para que la información recibida pueda ser analizada y procesada;
- ◆ estimular en todo momento la autonomía frente al proceso de aprendizaje;
- ◆ dar lugar a la formulación de preguntas para abrir canales de comunicación;
- ◆ favorecer el estudio comentado en subgrupos, seguido de una reunión plenaria para poner en común las dudas y conclusiones.

otros equipos involucrados con el fin de contextualizar la propuesta a las características propias de cada provincia;

- ◆ acompañar el proceso de elaboración de los trabajos prácticos;
- ◆ detectar las problemáticas que surjan durante la capacitación;
- ◆ elaborar informes sobre el dispositivo de capacitación para ser presentados y discutidos en la coordinación de tutores;

Fases de intervención

En el desarrollo de un proceso de formación a distancia es posible identificar etapas que se diferencian, ya sea por los objetivos que se persiguen como por el período de la capacitación en el que se está trabajando. Como hicimos referencia en la edición anterior de **Zona Dirección** (Nro.25) cada uno de los módulos del Proyecto de Capacitación a Distancia se dicta en un lapso de tres meses. Durante ese tiempo, se pueden reconocer los siguientes momentos de intervención tutorial:

- ◆ matriculación y orientación al

Para el destinatario, el tutor es...

- ◆ un asesor que informa;
- ◆ un guía que clarifica;
- ◆ un observador que pregunta;
- ◆ un consejero que responde.


alumno (objetivos: conocerse, presentar la propuesta, negociar los espacios de encuentros en las fechas y horarios más convenientes, indagar acerca de las expectativas que se generan);

- ◆ sesión inicial presencial (objetivos: conocer los materiales, contenidos, objetivos y procesos; establecer vínculos entre los participantes; discutir el calendario; establecer criterios de evaluación y fechas para recepción de trabajos; determinar los tiempos y modalidad de las consultas);
- ◆ seguimiento (objetivos: recibir comunicaciones establecidas, tratar diferencialmente a cada destinatario, seguir el proceso de aprendizaje, relevar necesidades y demandas). Esta fase se repite entre una y otra sesión presencial;
- ◆ segunda sesión presencial (objetivos: reorientar el trabajo de los participantes en forma individual y en equipo, revisar errores recurrentes, reforzar contenidos, conocer y dar respuesta a las situaciones conflictivas, revisar el contrato de trabajo elaborado);
- ◆ sesión final (objetivos: aclarar dudas, prepararse para la evaluación, trabajar sobre un instrumento similar al de la evaluación, evaluar el proceso de capacitación);
- ◆ informe final (objetivos: revisar la

propuesta en general para introducir mejoras, papel del tutor, materiales, características de los encuentros, resultados obtenidos, etcétera).

Un espacio para aprender

Como vimos, las tutorías constituyen ese punto de encuentro entre el participante y el tutor: es un lugar que avanza en dirección al logro de los objetivos de aprendizaje. En ese sentido, el papel del tutor genera compromisos como:

- ◆ promover una actitud de revisión crítica de la propia práctica a partir de la apropiación de los nuevos contenidos, tomando como punto de partida la experiencia laboral;
- ◆ tener en cuenta que el aprendizaje es un proceso individual que se enriquece con la producción colectiva del conocimiento;
- ◆ facilitar los aprendizajes, suscitando y promoviendo las condiciones adecuadas para que se produzcan, localizando y removiendo los obstáculos;
- ◆ buscar transformar el error en un estímulo para el aprendizaje, dándole el lugar de una situación a resolver, y no el de una evidencia de limitaciones personales;
- ◆ ayudar a los individuos y a los grupos a plantearse cambios posibles, realistas y alcanzables;
- ◆ estar atento a los procesos que van siguiendo los alumnos, llevando un registro de los hechos significativos y de los progresos y dificultades. 

El tutor:

- ◆ orienta sin prescribir;
- ◆ escucha para comprender;
- ◆ acompaña para reflexionar;
- ◆ guía para permitir el crecimiento.

Zona de servicios

Revista "Zona Dirección"

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

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

Congresos

Fundaustral 98

- La Fundaustral invita a directivos y docentes de todos los niveles (con o sin conocimientos de informática) al "Congreso Internacional de Informática Educativa" a realizarse entre el 15 y el 17 de octubre próximo en el Colegio Del Salvador (Riobamba 545, Capital Federal). Para mayores informes, comunicarse con la sede de la entidad organizadora los lunes, miércoles y viernes de 14 a 19 horas, Gavilán 2116 (1416) Capital Federal, teléfono (01) 632-6036, fax (01) 583-9806, E-mail: congresounaus.org.ar, Home-page: <http://www.nalejandria.com./fundaustral>

CACIC '98

- La Universidad Nacional del Comahue y la Fundación Serpac organizan el "4to. Congreso Argentino de Ciencias de la Computación" destinado a profesores universitarios del área, directivos y docentes (se llevará a cabo entre el 26 y el 31 de octubre próximo). Para más datos, comunicarse con la sede de la Casa de Altos Estudios, Buenos Aires 1400 (8300) Neuquén, provincia del Neuquén, teléfonos (099) 490312/5 int. 433, fax (099) 490313, E-mail: cacic98@uncoma.edu.ar

- Entre el 24 y el 26 de setiembre próximo, se llevará a cabo el "2º Congreso Nacional sobre Políticas Educativas: Las experiencias y proyectos pedagógicos en las escuelas: el proceso de transformación en marcha". Este evento está organizado por el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa. Para informes, comunicarse con la Subsecretaría de Coordinación, O'Higgins 660 (6300) Santa Rosa, La Pampa, teléfono (0954) 53-444, fax (0954) 53-672, E-mail: congreso@cablp.lp.rffdc.edu



Concursos

- La Organización de Integración Educativa llama al Concurso Premio "Convenio Andrés Bello de Pensamiento Latinoamericano", cuyo objetivo es debatir temas de educación y cultura dentro de la óptica del desarrollo y la integración. El límite para inscripciones es el 31 de octubre. Para más datos, contactarse con la entidad organizadora, Av. 13 (paralela Autopista Norte) Nro. 85-60, Santa Fe de Bogotá, Colombia, teléfonos (0057-1) 6181701/6181712/5301639, E-mail: ecobellonti.cab.int.co, Home-page: <http://www.cab.int.com>

Becas

- La Red Iberoamericana de Supervisión Escolar (REDISE) y el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) del Ministerio de Educación de la República de Cuba ofrecen becas destinadas a directivos y docentes para dictar cursos de Planeamiento, Supervisión y Gerencia Educativa. El cierre de inscripción es el 30 de octubre próximo. Para informes e inscripciones, comunicarse con el telefax (01) 650-2634, las 24 horas, o personalmente los jueves y viernes de 15 a 18 horas en Suipacha 872/920, (1706) Haedo, provincia de Buenos Aires.

Páginas Web en Castellano

- Indec (Instituto Nacional de Estadística y Censos) para obtener informaciones estadísticas e índices para estudios y trabajos de investigación: <http://www.indec.mecon.ar/>
- Formación de equipos directivos para obtener datos y materiales de apoyo sobre la gestión y organización escolar: <http://www.pntic.mec.es/recaula/organ/curso/menu.htm>
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura) ha incorporado un banco de datos con información estadística de más de 200 países: <http://www.unescostat.unesco.org/>