

# Zona Educativa

Año 4 - N° 30

República Argentina

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

## Polimodal: el nuevo secundario en marcha

Contemplando las necesidades de la población estudiantil, las características de cada escuela, la planta docente y el entorno de la comunidad en la que está inserta, la nueva enseñanza secundaria propone una educación más flexible, atenta a las demandas regionales e institucionales.

**ESCUELAS EN TRANSFORMACIÓN**  
**100 experiencias**  
**pedagógicas**  
**innovadoras**

**FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA**  
**Seminario**  
**Cooperativo**  
**Virtual**



# Toda la información sobre la Red Federal de Formación Docente Continua encuéntrala en los nuevos servidores Internet provinciales:

## Servidores provinciales

### Cabecera Nacional

<http://www.rffdc.edu.ar>

### Catamarca

<http://www.ct.rffdc.edu.ar>

### Corrientes

<http://www.cn.rffdc.edu.ar>

### Formosa

<http://www.fm.rffdc.edu.ar/>

### Chaco

<http://www.cc.rffdc.edu.ar>

### Buenos Aires\*

<http://www.ba.rffdc.edu.ar>

### Ciudad de Buenos Aires

<http://www.cba.rffdc.edu.ar>

### Córdoba\*

<http://www.cb.rffdc.edu.ar>

### Mendoza\*

<http://www.mz.rffdc.edu.ar>

### Neuquén\*

<http://www.nq.rffdc.edu.ar>

### San Luis\*

<http://www.sl.rffdc.edu.ar>

### Santa Cruz\*

<http://www.sc.rffdc.edu.ar>

### La Pampa

<http://www.lp.rffdc.edu.ar>

### La Rioja

<http://www.lr.rffdc.edu.ar>

### Misiones

<http://www.mn.rffdc.edu.ar/>

### San Juan

<http://www.sj.rffdc.edu.ar>

### Santiago del Estero

<http://www.se.rffdc.edu.ar/>

### Santa Fe

<http://www.sf.rffdc.edu.ar/>

### Entre Ríos

<http://www.er.rffdc.edu.ar/>

### Río Negro

<http://www.rn.rffdc.edu.ar/>

### Salta

<http://www.sa.rffdc.edu.ar/>

### Tucumán

<http://www.tm.rffdc.edu.ar/>

### Chubut

<http://www.ch.rffdc.edu.ar/>

### Tierra del Fuego\*

<http://www.tf.rffdc.edu.ar/>

### Jujuy

<http://www.jy.rffdc.edu.ar/>

programas  
temas  
normativa  
cursos  
documentos  
instituciones  
proyectos  
bibliografía  
eventos  
capacitación  
efemérides  
investigación  
información  
aula  
convocatorias  
autoridades  
consultas  
jornadas  
reportajes  
virtualidad  
conocimiento

y como siempre

[www.mcye.gov.ar](http://www.mcye.gov.ar)

Revista Zona Educativa: [www.zona.mcye.gov.ar](http://www.zona.mcye.gov.ar)

\* En próxima instalación



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación



# El rol de la familia

**M**uchas veces me habrán escuchado pedirles a los padres que acompañen la tarea de la escuela y se comprometan más decididamente con la educación de sus hijos. La escuela tiene ante sí múltiples desafíos y sola no puede resolverlos. Necesita de la colaboración de otros actores y especialmente de las familias.

En esta línea, sería un paso realmente significativo e importante que al iniciar las tareas escolares los docentes explicitaran a las familias los aprendizajes esperados de los chicos en este año. De esta forma podrá comprometerse más decididamente a los padres a generar un clima favorable para los aprendizajes deseables en su ámbito familiar.

Se trata de expresar con mucha claridad y en forma precisa qué se espera que los chicos logren en el año escolar y, por otra parte, de señalar qué actividades concretas pueden encararse en casa en esa misma dirección.

Por ejemplo, para afirmar aprendizajes en el campo de la lectoescritura, promoviendo la lectura en forma permanente, la consulta de material en la biblioteca del barrio, el uso de los materiales disponibles en la casa y en el colegio, la lectura del diario o la reflexión sobre artículos de fondo, etc. o llevando a la aplicación práctica conceptos presentados en la escuela que resuelvan temas hogareños.

En breve se publicarán en los principales diarios nacionales y provinciales las expectativas de logro



en cada año, ciclo y nivel para que la sociedad y las familias conozcan cuáles son los desafíos de la reforma educativa que estamos desarrollando en el sentido de los nuevos contenidos básicos que se acordaron implementar.

Resulta fundamental superar el aislamiento tradicional del trabajo docente y sumar más energías, en este caso de las familias, al objetivo mayor de que los chicos aprendan más y mejor.

La participación familiar no puede reducirse a tareas vinculadas únicamente con el mejoramiento material de la escuela y sus recursos. Se

trata de involucrarlos, también, a partir de la iniciativa de directivos y docentes, en el seguimiento de los resultados pedagógicos de sus hijos. De esa forma la tarea será compartida, la participación más auténtica y los chicos estarán acompañados por la escuela y las familias, que trabajarán juntas por la mejora constante de sus aprendizajes.

Susana Decibe

Ministra de Cultura y Educación de la Nación



### 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 4 - NÚMERO 30

FEBRERO DE 1999

REPÚBLICA ARGENTINA

PIZZURNO 935

1ER PISO, OF. 144

(1020) BUENOS AIRES

TEL. (011) - 4814-5158

PUBLICACIÓN MENSUAL DEL

MINISTERIO DE CULTURA

Y EDUCACIÓN

DISTRIBUCIÓN GRATUITA

REGISTRO DE PROPIEDAD

INTELLECTUAL EN TRÁMITE

IMPRESO EN LOS TALLERES DE  
Artes Gráficas Rioplatense S.A.

TIRADA DE ESTA EDICIÓN:  
600.000 EJEMPLARES

## Polimodal: tiempo de transición

1999 es un año clave para la nueva educación secundaria. Los Contenidos Básicos Comunes, la Estructura Curricular Básica y los espacios curriculares son los elementos que servirán de marco para articular un nuevo modo de encarar la enseñanza media.

**Página 28**

## Docentes y niños adoptados

La problemática en la escuela del niño adoptado ha sido abordada por Zona Educativa varias veces. Ahora, a pedido de los lectores, la especialista Eva Giberti, analizará los problemas más frecuentes que se presentan en relación con este tema y aportará, desde su experiencia, reflexiones y soluciones prácticas.

**Página 56**

## Fichas para coleccionar

Una nueva sección que será de mucha utilidad para todos los docentes: todos los meses, una serie de fichas para sacarle provecho a la Biblioteca Profesional Docente. Se comenta cada libro y se sugieren actividades para utilizar este recurso al máximo. Para recortar y guardar.

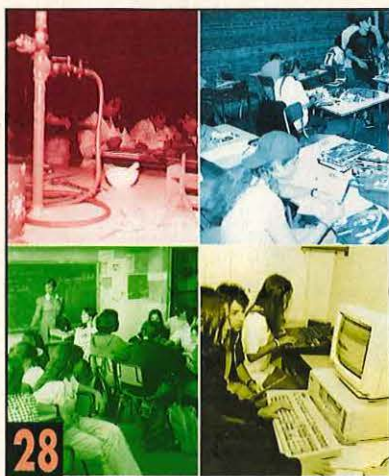
**Página 57**

## Joyas de la educación

La Sala del Tesoro de la Biblioteca Nacional de Maestros agrupa a una colección de libros producidos durante los tres siglos posteriores a la invención de la imprenta, además de contar con todos los volúmenes de la biblioteca personal de Leopoldo Lugones, quien fuera su director. En éste y el próximo número, se comentan algunos de los libros históricos que posee esa sala en materia educativa.

**Página 58**





**Editorial** 3

**Correo entre lectores** 6

**Preguntas y respuestas** 10

**Noticias** 12

**Educación Inicial**  
**Conceptualizar el espacio** 14

**EGB**  
**La importancia del diálogo y la argumentación...** 16

**EGB 3**  
**Los contenidos en las áreas complejas** 18

**Educación Polimodal**  
**Los TTP se estrenan en el '99** 22

**Formación Docente Continua**  
**Seminario Cooperativo Virtual** 26

**Nota de tapa**  
**El nuevo secundario llega con todo** 28

**Reportajes**  
**Peter Donkers y Ron Sambursky** 34

**Benno Sander y José Rivero Herrera** 37

**Qué y cómo enseñar**  
**Los nuevos campos disciplinares** 40

**En Foco**  
**Radiografía del censo de 5º y 6º años** 44

**Innovaciones educativas**  
**La batalla de Salta** 46

**100 experiencias para todo el país** 48

**Educación en el mundo**  
**Los Bachilleratos franceses** 50

**El columnista invitado**  
**Cecilia Taiana** 53

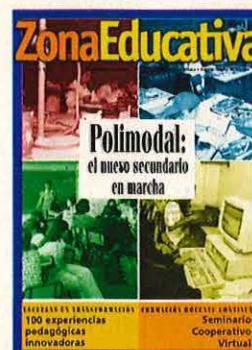
**Eva Giberti** 56

**Fichas de la BPF** 57

**Libros** 58

**Zona Estadística** 60

**Zona de servicios** 63



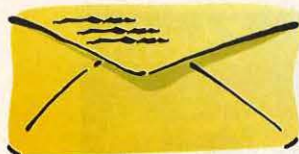




*Por la sección Correo entre lectores han pasado numerosas cartas; muchos contactos se han establecido entre docentes de distintos lugares del país e inclusive de otros países. En su cuarto año consecutivo la apuesta continúa: que este espacio sirva para construir vínculos entre quienes trabajan día a día por una mejor educación para todos.*

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

**E-mail: [postmaster@zona.mcye.gov.ar](mailto:postmaster@zona.mcye.gov.ar)**



## EN LA WEB

**Señores directores de Zona Educativa:**  
 Tenemos el agrado de dirigirnos a ustedes para contarles un nuevo emprendi-

miento informático educativo que realizamos recientemente. Somos alumnos de séptimo año de EGB de la Escuela de los Padres, de Venado Tuerto, Santa Fe. Nuestro trabajo se denomina "Que el mundo nos conozca" y se trata de nuestra primera página web en Internet. Para rea-

lizarla debimos aprender el idioma Html (de programación de páginas web), utilizar un procesador de texto, un scanner para las fotografías, el Explorer que es el navegador para Internet y el software FTP para colocar los archivos en el espacio gratis que pedimos a un servidor

norteamericano llamado Geocities. También registramos nuestra página en los buscadores más conocidos como: Yahoo en español, Yahoooligans, Grippo, Dónde y Gauchonet. Les queremos comentar que somos los primeros alumnos de Venado Tuerto que realizamos una página



## LA CARTA DEL MES

### EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INTERESCOLARES

De nuestra mayor consideración:

Los que suscriben, docentes de la Escuela N° 312 del municipio de Campo Ramón, departamento de Oberá, provincia de Misiones tenemos el agrado de dirigirnos a ustedes y en representación de numerosas instituciones escolares de esta zona, dar a conocer nuestras actividades institucionales e interescolares; las cuales para alegría y satisfacción de nuestras comunidades, se realizan periódicamente en las escuelas y constituyen el resultado de varios años de trabajo consensuado, solidario y programado de todos los actores sociales involucrados en el proceso educativo.

Estas propuestas innovadoras pretenden, entre otros objetivos:

- detectar necesidades y darles respuestas efectivas y creativas,
- mejorar la oferta educativa,
- capitalizar iniciativas institucionales integradas,
- estimular la creatividad y la imaginación, aprovechando el talento y la capacidad de cada persona,
- incorporar a los padres, vecinos e instituciones intermedias a los proyectos escolares.

En lo que hace a la modalidad de trabajo, se trata de jornadas educativas organizadas en cada caso sobre temáticas diversas, las que son incluidas convenientemente en el Proyecto Educativo Institucional de cada unidad escolar. A partir de allí surge la concreción de las mismas con la participación de los alumnos, docentes y padres de cada comunidad educativa, variando en cada oportunidad el escenario donde se llevan a cabo las actividades, cumpliéndose también con el proceso de seguimiento y evaluación. (...) Algunas de las actividades fueron: jornadas recreativas, festival de lectura, feria de ciencias zonal, jornada de teatro y títeres, día del docente, campamento educativo, jornada de salud e higiene, encuentro de la tradición, jornada de evaluación y caja viajera. (...) Esto es un resumen de lo que deseamos compartir con los docentes de todo el país (...).

**Orlando Spessott y Fabián Doretto**  
**Escuela N° 312**  
**Ernesto Bárbaro 35**  
**(3360) Oberá**  
**Prov. de Misiones**

web. (...) Somos chicos de 12 y 13 años y nos gustaría que visiten nuestra página y nos dejen su mensaje. También quisiéramos que otras escuelas se conecten con nosotros para comenzar un intercambio informático educativo. Muchas gracias.



### UNA MATEMÁTICA FELIZ

Sres. de Zona Educativa:

(...) Preocupado por el resultado del diagnóstico inicial del área de matemática y sorprendido por algunas cuestiones que tienen que ver con limitar su uso al entorno escolar, me planteé un cambio que hiciera más llevadera y menos rutinaria las actividades del área. (...) La na-

turalidad de este proyecto se basa en la idea de desestructurar al alumno en el uso de la matemática y ver a través de distintas propuestas cómo se pueden lograr cambios importantes en la interpretación de problemas. Si tenemos en cuenta que el juego es el mayor generador de ideas en todas las etapas relacionadas con el desarrollo del pensamiento en el niño, ¿por qué abandonarlo en el momento de operar con la matemática? (...) El disparador principal es la resolución de juegos de ingenio en sus domicilios con la participación de la familia. (...)

Luego se corrige y explica el porqué de las respuestas válidas y los errores de las incorrectas. (...) El trabajo en grupo que demanda mayor nivel de abstracción se realiza exclusivamente en el aula, por ejemplo, realizar una maqueta en la que se utilizan escalas y mediciones, (...) elaborar un geoplano, crucigramas numéricos y rompecabezas geométricos. (...) Es importante destacar que paralelamente a estas actividades se desarrollan aquellas que demandan la operatoria matemática necesaria para la resolución de los problemas. Trabajo con

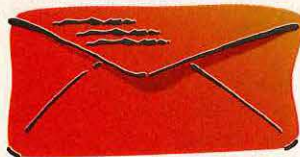
**Alumnos de**  
**7° año EGB**  
**Escuela de los Padres**  
**Paso 148**  
**(2600) Venado Tuerto**  
**Prov. de Santa Fe**  
**Tel.: (03462) 424534**  
**<http://freeweb.com.ar/epadres7>**  
**e-mail: [epadres7@waycom.com.ar](mailto:epadres7@waycom.com.ar)**



los alumnos de 7° año diariamente y con los de 5° y 6°, una vez por semana en talleres fuera del horario escolar.

(...) Con esta propuesta intento simplemente acercar a mis colegas una alternativa de trabajo que me dio muy buen resultado en la práctica, a tal punto que los padres me pedían problemas para resolver, a través del cuaderno de comunicaciones.

**Hugo Héctor Cipriotti**  
**Docente de la Escuela**  
**Municipal N° 8**  
**Calle Oneglia (ex 71)**  
**627 Faro Norte**  
**(7600) Mar del Plata**  
**e-mail:**  
**her@infovia.com.ar**



## ANIVERSARIO

Revista **Zona Educativa**:  
 La comunidad educativa

del Liceo "Paula A. de Sarmiento" de la ciudad de Paraná quiere compartir con la revista **Zona Educativa** y sus lectores la alegría de cumplir 50 años de fructífera actividad.

Durante la gobernación del Dr. Leónidas Echagüe se fundó el Colegio Nacional y años más tarde, cuando corría 1937, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, (...) estableció que sus aulas funcionarían en doble turno y en el horario vespertino con alumnas mujeres. El Liceo Nacional de Señoritas quedó anexado al Colegio hasta el 11 de abril de 1948.

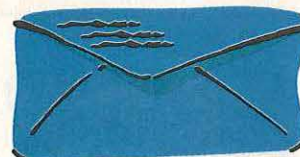
(...) En el año 1961, año del sesquicentenario del natalicio de Sarmiento, se le pone al Liceo el nombre de su madre. A partir de 1986 las aulas se ven completas con alumnos de ambos sexos y en 1993 es transferido a la provincia de Entre Ríos.

En la actualidad funcionan 27 divisiones que reciben alumnos de distintos ba-

rrios de la ciudad, que egresan con el título de bachiller, bachiller especializado en Ciencias Biológicas o Perito Mercantil, y a partir del próximo ciclo lectivo se incorporará el 7° año de la Educación General Básica.

Con todo lo anteriormente expuesto el Liceo "Paula A. de Sarmiento" sigue teniendo el lema "...porque la enseñanza es un dar y un recibir...".

**María Grasso y**  
**Carina Greca**  
**Liceo "Paula A. de**  
**Sarmiento"**  
**San Martín 336 y/o**  
**Garay 9**  
**(3100) Paraná**  
**Prov. de Entre Ríos**



## PROYECTOS EDUCATIVOS

A la revista **Zona Educativa**:

Tenemos el agrado de dirigirnos a ustedes con el objeto de dar a conocer algunos de los proyectos educativos que se desarrollan en la Escuela Agrotécnica de la localidad de Adelia María, provincia de Córdoba. El proyecto de formación de un grupo vocacional de teatro ha cumplido ya cinco años y par-

ticipan en él profesores y alumnos pertenecientes a todos los cursos de la escuela.

El emprendimiento propicia la participación creativa de la población escolar favoreciendo a su vez la interacción con nuestra comunidad y el intercambio con otros grupos que desarrollan la misma actividad dentro de la provincia.

Por otro lado, el proyecto de formación laboral orientado a la huerta y el vivero forestal fue elaborado por docentes de la escuela, para chicos de educación especial de nuestra localidad, conjuntamente con profesores técnicos que tienen a su cargo las secciones de "huerta" y "vivero forestal" en nuestra institución. Se pretende capacitar a los alumnos en una salida laboral, como medio de inserción en la sociedad y de futuros ingresos económicos. Este proyecto cumple el segundo año de ejecución.

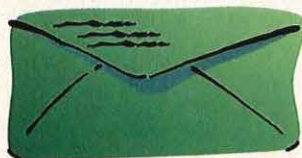
En el presente se han incorporado nuevos proyectos. Podemos mencionar el trabajo interdisciplinario "La lectura y el aprendizaje en la escuela", el cual pretende formar lectores competentes que mejoren de este modo la calidad de sus aprendizajes. Es preciso crear en los alumnos hábitos y estrategias de observación y





reflexión para llegar a la comprensión de todo texto. Partiendo de las demandas que cada área manifestó, se planificaron en forma conjunta con los docentes del área de Lengua algunas alternativas para la satisfacción de los requerimientos presentados. Además las asignaturas de "Gestión de microemprendimientos", "Producción vegetal y animal" del ciclo de especialización o Polimodal han encarado un proyecto conjunto en el que se capacita a los alumnos de 4º año en los distintos sistemas de producción y comercialización de hortalizas y carne, tras la realización de un minucioso estudio de mercado (...).

**I.P.E.M. N° 292**  
**Escuela Agrotécnica**  
**Adelia María**  
**Ruta provincial N° 24**  
**(5843) Adelia María**  
**Prov. de Córdoba**  
**e-mail:**  
**agrotecnico@**  
**amaria.datacop4.com.ar**



## ESCUELAS DE FRONTERA

Hola gente de **Zona Educativa!**  
 Quiero contarles sobre las

actividades del contingente Frontera'98. Es un grupo de alumnos, ex-alumnos y amigos de la Escuela Media N° 21 "Dr. Mariano Moreno" de la localidad de Moreno, provincia de Buenos Aires, que desde 1979 apadrina a cuatro escuelas de frontera. Estas están en Santa Victoria Oeste, provincia de Salta, muy cerca del límite con Bolivia y, lamentablemente, muy lejos de las comodidades ciudadanas. Ellas son: Escuela N° 738 de La Huerta, Escuela N° 584 de Combate de Acoyte, Escuela N° 271 de Papachacra y Escuela N° 271 de La Soledad.

(...) Durante estos años hemos logrado muchas cosas. Hemos ayudado a que estas escuelas dejaran de ser "ranchos", hemos logrado llevar agua por medio de sistemas de tuberías a lo largo de kilómetros y que esa agua permita el nacimiento de huer-tas (...). Hemos llevado luz eléctrica a donde hasta ese momento sólo había brillado la esperanza de la gente. Hemos luchado contra el cólera, la sarna, la tuberculosis, las fiebres tifoideas y el bocio endémico. Hemos fundado una biblioteca popular con más de dos mil libros de todo tipo, que son consultados y apreciados por toda la comunidad.

(...) Sólo las familias de los más de 300 jóvenes

que por medio del contingente han llegado a Santa Victoria saben del esfuerzo que esta tarea demanda. Es por eso que les escribo esta carta, para que el conocimiento de la tarea de esos chicos de Moreno sirva (...) para motivar a otros grupos a que se sumen en esta tarea. Considero esencial en la formación de los docentes de cualquier nivel, el conocimiento acabado de las diferentes realidades del país. Entre nosotros hay varios docentes de la provincia de Buenos Aires y de la ciudad de Buenos Aires que han visto nacer y

han fortalecido su vocación a través de esta tarea en las escuelas de frontera. Entre las cosas que son muy necesarias para nosotros podría mencionarles: alimentos no perecederos, ropa, útiles escolares, remedios, herramientas de labranza, semillas de cultivo, chapas, pinturas, etc.

**Fernando C.**  
**Lombardo**  
**Escuela**  
**"Mariano Moreno"**  
**Zeballos 822 (1744)**  
**Partido de Moreno**  
**Prov. de Buenos Aires**  
**Tel.: (0237) 462-0273**

## AGRADECIMIENTOS

Escuela Provincial N° 38 "Pte. Julio A. Roca" (Antártida, Tierra del Fuego), E.E.M.N° 3 "Rca. del Ecuador" (Tandil, Prov. de Buenos Aires), Escuela de Educación Media N° 9 "Pte. Juan D. Perón" (Moreno, Prov. de Buenos Aires), Escuela N° 6 D.E.13 (Capital Federal), Lic. Silvana M. Andrada (Río Tercero, Prov. de Córdoba), auxiliares docentes del Dpto. de San Fernando (Barranqueras, Prov. del Chaco), Instituto "Dr. Manuel Belgrano" (Santa Eufemia, Prov. de Córdoba), Escuela N° 703 "Rca. de Venezuela" (Andalgala Prov. de Catamarca), Escuela N° 63 "J.V. González" (Pergamino, Prov. de Buenos Aires), I.P.E.M. N° 167 "José Manuel Estrada" (Córdoba, Prov. de Córdoba), Escuela Media N° 201 y Ctro. Educativo Radial N° 248, Prof. José Luis Hisi (Coronda, Prov. de Santa Fe). Todos ellos y muchos más envían mes a mes cartas relatando los proyectos y experiencias que realizan cada año en los distintos niveles y áreas. Son tantas que el espacio del Correo entre lectores queda corto. De todos modos, se irán publicando en los siguientes números de **Zona Educativa**.



*Las distintas ofertas de capacitación docente desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las recomendaciones para la enseñanza, producto del Operativo Nacional de Evaluación y los futuros Trayectos Técnicos Profesionales son algunos de los temas más frecuentes en las consultas que se realizan al 0-800-666-6293 (MCYE), la línea gratuita de la Transformación Educativa.*



**P: Soy director y estoy interesado en que los docentes de mi escuela se capaciten en el Centro Nacional de Educación Tecnológica. ¿Cuáles son los pasos a seguir?**

R: El Centro Nacional de Educación Tecnológica (CENET) mantiene una oferta continua de cursos en sus laboratorios dirigidos a tres usuarios princi-

pales: docentes de Tecnología de EGB3 y Polimodal, docentes de otras áreas del currículo de EGB3 y Polimodal y docentes de especialidades técnicas (a incorporarse en el futuro en los Trayectos Técnicos Profesionales). Esta oferta permanente está organizada en cursos de frecuencia semanal, con reuniones de entre cuatro y seis horas. Los docentes o las instituciones pueden acceder a esta oferta comunicándose personal o telefónicamente con el departamento de alumnos, que cuenta con la información sobre programas de los cursos, duración, horarios y fechas de inicio y finalización.

Para el interior, el CENET diseña cursos intensivos

de jornadas completas a lo largo de una semana. Las convocatorias para concurrir a estos cursos se hacen a las provincias y son ellas las que en función de sus prioridades designan a los docentes.

Cuando grupos de docentes o instituciones manifiestan interés concreto en recibir capacitación o realizar actividades en los laboratorios del CENET, es posible organizar tiempos, contenidos y recursos de acuerdo con las demandas planteadas. Ello implica un trabajo previo entre la coordinación del Centro y los directores interesados en el desarrollo de la capacitación.

Si la institución está ubicada en un radio geográfi-

co accesible para hacer los cursos de frecuencia semanal, se deberá conocer la carpeta de ofertas que se envía a las instituciones y que también está a disposición en el departamento de alumnos del CENET y realizar la inscripción de los interesados personal o telefónicamente. Si la escuela se encuentra en otra localidad y no ha sido contemplada dentro de las prioridades de la provincia, puede comunicarse con la coordinación o el departamento de alumnos del CENET a los efectos de concretar actividades de acuerdo con sus intereses y a sus posibilidades de estadía en Buenos Aires. Estas actividades pueden desa-



rollarse en una jornada completa o en varias. Para mayor información comunicarse a la coordinación del CENET: (011) 4943-2207/0559 o a su departamento de alumnos: (011) 43080134 /0789/5999/3682/368.



**P: A partir del Operativo Nacional de Evaluación 1998 ¿se van a producir recomendaciones metodológicas para la enseñanza? ¿Qué características tendrán?**

R: Ya están en elaboración nuevas recomendaciones metodológicas para el mejoramiento de la enseñanza, para las áreas de Lengua y Matemática destinadas a todos los ciclos de EGB, que irán llegando a las escuelas durante el año 1999. Su objetivo es orientar en la interpretación de los resultados alcanzados por los alumnos y proponer la profundización de contenidos que presentaron dificultades en su abordaje a través de los ejercicios planteados en las pruebas. La intención es proponer un recorrido conceptual que abarque no sólo los problemas detectados, sino también

aquellos tópicos que funcionan como requisitos previos para la construcción de los conocimientos requeridos. Se espera que esta propuesta, tanto teórica como metodológica sea de utilidad para los docentes que desde su tarea cotidiana hacen lo posible para mejorar día a día la calidad de los aprendizajes. Contendrán además, el análisis pormenorizado de algunos ejercicios prototípicos, acompañados de una interpretación que intente explicar los procesos y las operaciones mentales que los alumnos ponen en juego para su resolución.



**P: En mi escuela recibimos la Biblioteca Profesional del Docente. Quisiera saber si está programado enviar algún material con actividades para trabajar con los libros.**

R: Los equipos de especialistas del Programa Nacional de Gestión de la Capacitación Docente y del Programa de Capacitación en Organización y Gestión para equipos de Conducción han elaborado materiales con actividades para trabajar con los libros de la Biblioteca Profesional del Docente que se en-

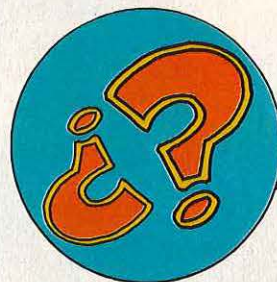
tregarán con los próximos números de **Zona Educativa**. Sin embargo, será muy enriquecedor que los equipos de cada escuela también generen sus propias actividades y creen sus propios espacios de capacitación a partir del material recibido.



**P: ¿En todas las escuelas en que se implemente el Polimodal habrá oferta de Trayectos Técnicos Profesionales?**

R: Los Trayectos Técnicos Profesionales constituyen ofertas formativas de carácter opcional. Es la Dirección de Educación Media de cada provincia la que realiza un diagnóstico de las necesidades y posibilidades de la comunidad o región y, de acuerdo con los resultados obtenidos, elabora un mapa de ofertas, decide qué trayecto implementar y en qué institución hacerlo. Por ejemplo, en la ciudad de Oberá, provincia de Misiones, en donde hay un gran desarrollo de la actividad turística, se desarrollará el TTP en Tiempo Libre, Recreación y Turismo. Por lo tanto, no todas las escuelas que implementen el Polimodal tendrán necesariamente que ofrecer

Trayectos Técnicos Profesionales.



**P: ¿Qué cursos pueden realizarse a través del Campus Federal Virtual?**

R: La oferta de cursos del Campus Federal Virtual puede consultarse en la opción "teleformación" de la página de Internet del campus (<http://campus.rffdc.edu.ar>). Allí se encuentran no sólo la oferta de cursos, sino también todas las propuestas que se realizan desde el campus. Es importante consultar periódicamente esta página pues se va actualizando día a día con nuevos cursos para los docentes de todo el país. También están disponibles las ofertas de las provincias en las páginas de cada una de ellas: La Pampa (<http://www.lp.rffdc.edu.ar>), La Rioja (<http://www.lr.rffdc.edu.ar>), Chaco (<http://www.cc.rffdc.edu.ar>), San Juan (<http://www.sj.rffdc.edu.ar>) y Corrientes (<http://www.cn.rffdc.edu.ar>). Para realizar otras consultas dirigirse a la siguiente dirección de correo electrónico: [MasterCampus@rffdc.edu.ar](mailto:MasterCampus@rffdc.edu.ar)



# El Presidente condecora a ganadores olímpicos



**El Presidente de la Nación, Dr. Carlos S. Menem, y la ministra de Cultura y Educación de la Nación, Lic. Susana Decibe, junto con los jóvenes que recibieron las medallas recordatorias.**

**E**l día 23 de diciembre de 1998, el Presidente de la Nación Dr. Carlos Saúl Menem entregó medallas recordatorias a todos los alumnos que participaron durante 1997 y 1998 en instancias internacionales de las diversas disciplinas olímpicas -Matemática, Física, Química, Biología, Informática y Geografía- y obtuvieron premios y menciones. También en ese acto se destacó de manera especial a la Dra. Cecilia Braslavsky por haber ganado el premio Comenio-UNESCO y al Lic. Francisco Piñón por haber si-

do elegido secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos. Estuvieron presentes en el Salón Blanco de la Casa Rosada el jefe de Gabinete, Ing. Jorge Rodríguez; la ministra de Cultura y Educación, Lic. Susana Decibe; el secretario de Programación y Evaluación Educativa, Dr. Manuel García Solá y otras autoridades del Ministerio. Al finalizar la ceremonia, el Presidente anunció que había instruido a la ministra para que se otorgaran becas universitarias a aquellos alumnos que las necesitaran.

Desde 1967 el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación promueve la participación en olimpiadas regionales e internacionales. En 1998 se creó el Programa Nacional de Olimpiadas que busca identificar jóvenes que demuestren aptitudes y talentos a fin de apoyarlos en sus estudios, difundir experiencias válidas en la enseñanza de las disciplinas olímpicas, contribuir a la implementación de innovaciones curriculares en el ámbito de cada una de ellas, fomentar la interrelación entre alumnos y profe-

sores de todo el país y facilitar el intercambio y la competencia sana con jóvenes de todo el mundo. En suma, brindar espacios y medios para una formación de excelencia acordes a sus capacidades y motivaciones personales que los prepare para participar activa y solidariamente en el crecimiento de su comunidad y el desarrollo nacional. Para alcanzar estos objetivos el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación brinda apoyo institucional, infraestructura y financiamiento.



## Validez Nacional de Títulos

**E**n la Asamblea del 16 de diciembre de 1998, el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó una serie de acuerdos que establecen el mecanismo a seguir para otorgar validez nacional a títulos y certificados.

A través del primero de ellos -serie E N° 1-, se resuelve la creación del Registro Nacional de Establecimientos Educativos que estará formado por una nómina de todas las instituciones autorizadas para emitir certificaciones y títulos válidos. Por su parte, las provincias y la Ciudad de Buenos Aires deberán dar alta administrativa a cada uno de sus establecimientos -nuevos o ya existentes- según las denominaciones de la nueva es-

tructura del sistema educativo. Este documento sugiere que las instituciones que dictan educación obligatoria (Nivel Inicial y EGB) se llamen *escuela*, los de Educación Polimodal y Trayectos Técnico-Profesionales, *colegio*, y los que se dedican al nivel terciario docente y no docente, *instituto*. La norma dictada por cada jurisdicción deberá ser comunicada a la Oficina de Validez Nacional del Ministerio de Cultura y Educación.

El acuerdo serie E N° 2 establece los criterios para la conformación y el funcionamiento de las Unidades de Evaluación de los Institutos de Formación Docente (IFD) y de sus nuevas carreras. La principal función de estas unidades es

determinar el cumplimiento de los criterios y parámetros de calidad de los IFD y de las carreras de formación docente que luego deberán ser acreditadas y aprobadas respectivamente por las autoridades de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires. Los dictámenes de las Unidades de Evaluación constituirán el fundamento para que el Ministerio de Cultura y Educación otorgue validez nacional a los títulos de las carreras aprobadas y de los IFD acreditados.

También a fines de 1998 el Ministerio nacional estableció a través de resoluciones ministeriales los CBC de todos los niveles educativos y las Estructuras Curriculares Básicas

de Nivel Inicial, EGB y Polimodal, que serán el marco para otorgar la validez nacional a estudios, certificados y títulos. A partir de estas resoluciones, las provincias y la Ciudad de Buenos Aires deben establecer las Estructuras Curriculares Específicas que servirán de marco a los planes de cada institución educativa y serán registradas por la Oficina de Validez Nacional de Estudios, Certificaciones y Títulos.

De esta manera todas las instituciones educativas del país y las estructuras curriculares que desarrollen estarán registradas en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, que según la ley 24.195 garantiza la validez y calidad de los títulos.

## Congreso de educación a distancia

**L**os días 15 y 16 de diciembre de 1998 se realizó en el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) el Congreso Internacional de Educación a Distancia, Nuevas Tecnologías y Educación Tecnológica organizado por el Centro Nacional de Educación Tecnológica (CENET) con la colaboración de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ).

El Congreso quedó inaugurado por la Lic. Inés Aguerrondo, subsecretaria de Programación Educativa, en representación de la ministra de Educación, Lic. Susana Deci-

be; por el Lic. Daniel Hernández, director del INET y por el embajador de la República Federal de Alemania, Dr. Adolf Ritter von Wagner. La ponencia introductoria *La revolución tecnológica en la educación a distancia y en el fenómeno técnico profesional* fue presentada por el Dr. Keith Williams, director de Desarrollos Académicos de la Open University Worldwide de Gran Bretaña.

Cada uno de los encuentros de trabajo contó con la participación de expertos nacionales y extranjeros y con un espacio de discusión con los participantes. Los trabajos

presentados estarán disponibles en la página del INET en Internet: **www.inet.edu.ar**

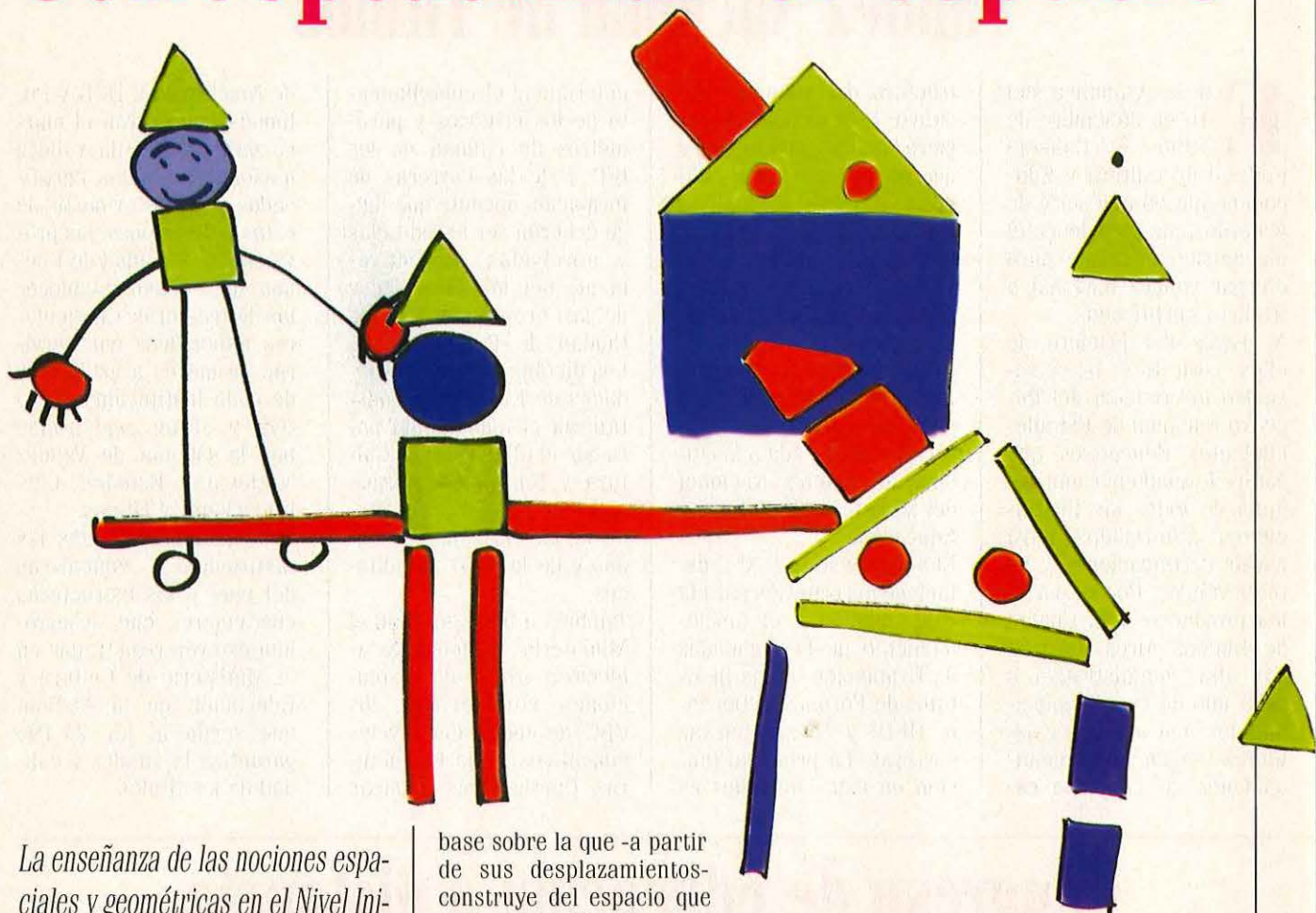
En el marco de las numerosas acciones que realiza el Ministerio de Educación de la Nación en materia de capacitación a distancia, este encuentro se planteó como la ocasión para aprovechar la experiencia realizada en este campo, conocer los estándares de calidad, determinar los aspectos clave para el éxito de programas de educación a distancia, que permitan un mayor alcance de la capacitación y profundizar el debate sobre la edu-

cación permanente y las distintas estrategias para concretarla.

Tomando como punto de partida la creciente importancia de la relación entre educación a distancia, nuevas tecnologías y educación tecnológica, la discusión se desarrolló en torno a cuatro ejes: el desarrollo de contenidos y estrategias didácticas para la educación a distancia, los estándares de calidad y evaluación en la educación a distancia, la formación de recursos humanos para la educación a distancia y la contribución de la educación a distancia en el aprendizaje permanente.



# Conceptualizar el espacio



*La enseñanza de las nociones espaciales y geométricas en el Nivel Inicial debiera permitir que los alumnos evolucionaran en su conceptualización del espacio, a partir de lo que llamamos un espacio vivido y la construcción de una imagen mental de su propio cuerpo, para comenzar a percibir la distinción entre objeto real y objeto geométrico.*

base sobre la que -a partir de sus desplazamientos- construye del espacio que lo circunda. El chico tiene que llegar a construir un sistema de referencia que le posibilite definir posiciones, distancias, organizar sus movimientos, representar los movimientos de otra persona u objeto,

etc. Este sistema *no* es innato. En los CBC, las nociones a enseñar están organizadas en tres grupos de contenidos: las relaciones *en* el obje-

## RELACIONES ENTRE LAS RELACIONES

La escuela debería posibilitar a los chicos trabajar en el patio, en la pantalla, en la hoja... y además de esta diversidad de espacios, ofrecerles la posibilidad de establecer relaciones entre ellos. Establecer relaciones entre las relaciones establecidas por un lado en el espacio representado y por otro en el espacio real. Esto resulta especialmente atractivo en actividades donde puedan realizar anticipaciones de formas, posiciones y relaciones reales a partir de su representación, como la construcción de una maqueta de un espacio real para que luego otros compañeros "adivinen" qué lugar es y lo constaten, o la interpretación de fotos y un plano de un lugar que visitarán, anticipando las formas de los objetos que encontrarán allí y sus posiciones, o la comparación de fotos de un mismo lugar en distintos momentos para observar las diferencias y, en una visita, determinar cuál es la más reciente.

**E**l punto de partida para la enseñanza de las nociones espaciales en el Nivel Inicial es necesariamente la corporalidad: la imagen mental que el chico construye de su propio cuerpo es la



to (propiedades, características), entre los objetos (ubicación, posición relativa) y en los desplazamientos (recorridos, puntos de referencia, dirección).

## Diagnóstico permanente

Una visión de los CBC desde el Nivel Inicial al Polimodal muestra que la problemática de la construcción de la espacialidad y los sistemas de referencia se trabaja en el Nivel Inicial y después se abandona, para hacer durante la escolaridad primaria una enseñanza más centrada en lo geométrico, las figuras y los cuerpos.

La Geometría nació vinculada con problemas espaciales prácticos, pero fue evolucionando para plantearse también problemas teóricos (de medición y representación), pasando de razonar inicialmente sobre un espa-

cio real, a deducir mediante reglas lógicas situaciones sobre un espacio imaginado. Su enseñanza debería plantearse un camino similar.

Para desarrollar ambos aspectos, lo espacial y lo geométrico, de manera equilibrada resulta fundamental trabajar con problemas y analizar las producciones de los chicos en un trabajo de diagnóstico permanente.

Es importante registrar cuáles son las propiedades geométricas que los chicos pueden tener en cuenta y cuáles las relaciones espaciales que manejan.

Una cuestión central para conside-

“Es importante registrar las propiedades geométricas que los chicos pueden tener en cuenta y las relaciones espaciales que manejan.”

rar al planificar es el tamaño del espacio en el que se trabaje, ya que éste determina conceptualizaciones del espacio diferentes. Un recorrido en el que alguien va

tres para adelante y dos para la derecha, es

distinto pensarlo en la ciudad (tres cuadras), que en el patio de la escuela (tres baldosas), que en la cuadrícula de una hoja, aunque es siempre el mismo recorrido.

La diferencia habla de un macroespacio (la ciudad), de un mesoespacio (en el que vivi-

mos) y un microespacio (el de la hoja). De ahí que resulte esencial el trabajo en los tres.

Esto se cruza con otro aspecto importante como es si en la situación problema, las acciones se desarrollan con el cuerpo (vivido) o sobre una hoja de papel (representado), ya que los aprendizajes en una y otra situación son diferentes y ambos necesarios.

## UNA SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Se les da a los chicos figuras geométricas con un esquema sencillo (cuadrados, círculos, triángulos, rectángulos). Se les pide que lo reproduzcan aprovechando este material. Una vez que pegan las figuras, se les dice que dibujen lo que produjeron. Ellos pueden hacer distintas representaciones de la escena que originalmente han armado, de acuerdo con la percepción que tengan y a lo que su motricidad les permita. Es importante que los alumnos comprendan que una representación no es buena o mala en sí misma, pero que su validez depende de las informaciones que se quieran transmitir.

Observar si los alumnos tienen en cuenta la posición relativa de las figuras, si conservan la forma y el número de figuras de la escena original, permite ver cuáles son las relaciones espaciales que pueden tener en cuenta y cuáles todavía no. No hay que olvidar que los niños en este nivel tienen una aproximación topológica al espacio, es decir que en una reproducción dibujada en general no conservarán las rectas, ni el paralelismo, ni las medidas, ni la relación entre ellas.

A partir de las producciones, se podría proponer una actividad en la que se les pidiera que explicaran qué hicieron y se propondría un análisis de semejanzas y diferencias entre el dibujo y las figuras, reflexionando con ellos sobre si “está algo parecido”, “poco parecido” o “parecido” y “qué necesitaría para estar más parecido”. Ya en otra clase, se podría pedir que hagan un nuevo dibujo de su producción pegada para ver si pueden tener en cuenta -o no- más elementos que los que tuvieron antes.

## ¡A jugar!

Los conocimientos espaciales se construyen a través de la resolución de problemas. Por ejemplo, las adivinanzas, juegos como el “Veo-Veo” o el “Gallo ciego”, involucran operaciones que favorecen la conceptualización del espacio. Dar consignas a un compañero o interpretarlas para responder a lo pedido, implica usar en situación relaciones sobre posiciones, formas o desplazamientos. Proponer un problema es plantear una pregunta o la realización de una tarea para resolver, sobre la cual los chicos, recurriendo a los conocimientos que tienen, deben construir conocimientos nuevos o volver a utilizarlos en una situación distinta. ♦



# La importancia del diálogo para la Formación Ética

*Para desarrollar en el aula una Formación Ética y Ciudadana reflexiva y crítica, que evite tanto la inculcación dogmática de valores como toda forma de escepticismo y relativismo, existe un procedimiento fundamental de trabajo: el diálogo. Aprender a dialogar es uno de los pilares fundamentales del desarrollo de la personalidad moral y de la preparación para la vida ciudadana.*



**N**o todo intercambio de opiniones es un diálogo, ni tampoco todo diálogo sirve a los efectos de la Formación Ética y Ciudadana. Es el diálogo argumentativo el que, en el ámbito de los problemas morales, ayuda a esclarecer la racionalidad de las posiciones que están en juego. Implica saber expresarse, escuchar, sostener una posición y justificarla, aceptar la divergencia de ideas, poder evaluar las razones propias y las ajenas. En esto consiste la argumentación, cuyas reglas lógicas permiten distinguir entre buenos y malos argumentos. Por ello, si se quiere desarrollar una educación en valores des-

de el punto de vista de la Formación Ética y Ciudadana, es necesario poder y saber argumentar.

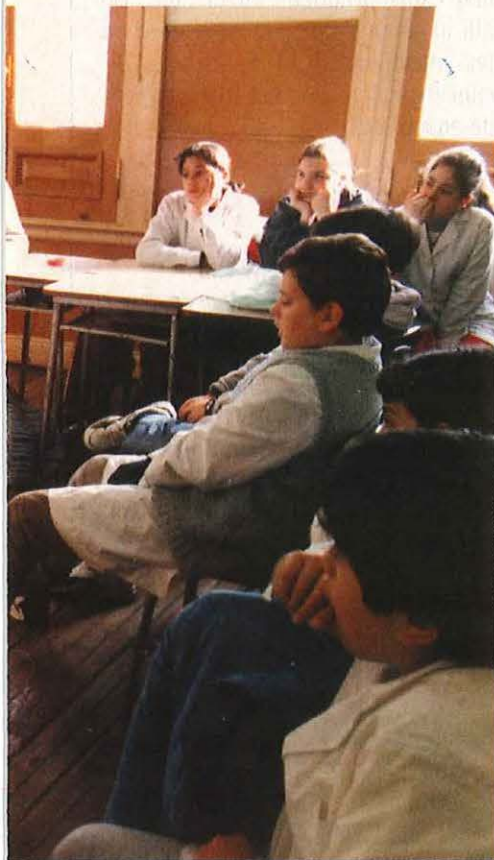
## El diálogo argumentativo en el aula

Una estrategia de enseñanza, particularmente adecuada para trabajar en el tercer ciclo y que mostró una gran potencialidad para el desarrollo de la personalidad moral, consiste en

trabajar dilemas morales con los alumnos. Éstas son situaciones donde se presentan conflictos de valores. Veamos un ejemplo propuesto por Lawrence Kohlberg, uno de los autores que más investigó y dio sustento teórico al trabajo con esta táctica. Un hombre pobre necesita comprar un remedio muy caro para su esposa. Como no tiene plata y teme mucho por la salud de su mujer, va a la farmacia y lo roba. ¿Cómo se evalúa la conducta de este hombre? ¿Está bien robar en este caso? ¿Qué es más importante respetar, el princi-



# Diálogo y la argumentación y Ciudadana



pio "no robarás" o el principio "salvar la vida"? ¿Se debe fomentar este tipo de acciones?

Es importante que, como en el ejemplo citado, la situación que se plante en el aula sea lo suficientemente controvertida y polémica como para despertar el interés de los chicos y que no les sea fácil tomar posición. El ejercicio continúa con un debate, donde cada uno debe ofrecer las razones para defender su postura en un clima de respeto y aceptación del pluralismo.

De esta manera, afrontar un proble-

ma moral mediante el diálogo argumentativo permite examinar los supuestos y las estructuras conceptuales que están implícitas en las distintas afirmaciones. En este ejercicio, tanto el docente como los alumnos tienen la posibilidad de examinar cuidadosamente los motivos sobre los que se apoyan los juicios propios y los ajenos.

También es una estrategia muy rica en posibilidades cuando se aplica a situaciones del aula o de la vida cotidiana de los alumnos. Al afrontar problemas reales mediante el diálogo argumentativo -como la elaboración de una norma de convivencia- pueden dispararse reflexiones que el profesor debe intentar conducir hacia el aprendizaje de cuestiones vinculadas, por ejemplo, al poder, la disciplina y el orden; y de lo que debe ser considerado bueno, justo o verdadero.

En síntesis:

- El diálogo, en tanto búsqueda de sentido, permite clarificar el pensamiento propio a través de la colaboración y el intercambio de opiniones y puntos de vista de los distintos integrantes de la clase;
- por medio de las reglas lógicas de la argumentación, el diálogo ofrece la posibilidad de la autocorrección y de la corrección recíproca;

- permite cuestionar e indagar colectivamente sobre temas de la vida cotidiana.

- en el diálogo se desarrollan distintos tipos de procedimientos: argumentativo (se ofrecen y se evalúan razones; se detectan falacias y supuestos; se

establecen analogías), de indaga-

ción (se dan ejemplos y

contraejemplos; se for-

mulan hipótesis y pregun-

tas) y de formación de con-

ceptos (se detectan conexiones y

semejanzas; se identi-

fican vaguedades y ambi-

güedades);

- el diálogo argumentativo permite alcanzar conocimientos racionalmente fundados, por lo que favorece el desarrollo de la capacidad para participar de manera crítica, reflexiva y responsable en la vida democrática.

"Dialogar implica saber expresarse, sostener una posición, aceptar la divergencia de ideas y evaluar razones propias y ajenas."

## Condiciones para el diálogo argumentativo

El diálogo argumentativo como proceso de comunicación es mucho más complejo que el mero intercambio y evaluación de argumentos. Por esta razón, es muy difícil que se pueda





desarrollar sin la generación de un clima de confianza y colaboración en el aula. Así, todo factor de violencia o discriminación atenta contra su eficacia, como estrategia de aprendizaje.

Por otra parte, también requiere que exista entre docentes y alumnos una actitud de respeto y cuidado en las expresiones que se utilizan en la comunicación: los principios de libertad y justicia se ponen en juego en las situaciones de diálogo en la medida que todos se sientan libres de poder expresar sus opiniones en igualdad de oportunidades y condiciones.

Hay una serie de elementos a tener en cuenta que facilitan la generación de este clima de aula:

- La disposición en el aula: los alumnos y el docente pueden ubicarse en círculo, de manera que todos los participantes estén en el mismo nivel y puedan comunicarse desde un lugar físico que garantice una relación equidistante entre todos.
- Creación de reglas: la elaboración conjunta de reglas contribuye a crear condiciones para este tipo de diálogo. Permite ordenar el debate de modo que se manifieste el respeto por el otro en sus semejanzas y diferencias. Estas reglas comprenden, entre otros, los métodos para marcar el inicio y el fin del diálogo, otorgar turno para hablar, los modos de recoger y apro-

bar las conclusiones a las que se llega.

## Formación ciudadana y diálogo argumentativo

Una de las características centrales de una sociedad abierta y democrática es la posibilidad de expresar

libremente las propias opiniones y participar en debates públicos para la toma de decisiones. De allí que una de las competencias fundamentales para la formación de perso-

nas que puedan hacer uso eficaz de sus derechos

ciudadanos sea la capacidad de participar, argumentar y sostener diálogos constructivos.

Por ello es necesario trasponer didácticamente al aula -con todo el cuidado y la responsabilidad que esto exige- las mismas condiciones y situaciones que se generan en una sociedad moderna. Así, participar en procesos de decisión y de construcción colectiva de normas, debatir en igualdad de oportunidades y resolver las diferencias mediante el voto cuando no es posible el consenso, o elegir representantes, son elementos sustanciales de la vida democrática que pueden ser vivenciados y experimentados en la escuela. Todas estas prácticas implican la capacidad de intervenir en procesos de diálogo,

ofreciendo y ponderando razones.

Por ello, es importante no perder de vista la finalidad pedagógica que tienen estas prácticas en el aula. De allí el cuidado que se debe tener en las modalidades de aplicación, alcance y adecuación según los niveles de enseñanza.

## El desafío para los docentes

Conducir procesos de diálogo basados en la argumentación exige a los docentes la adquisición de un conjunto de habilidades específicas. Por un lado, son necesarias la actitud y la capacidad para generar un clima escolar que favorezca la participación en acciones colectivas por parte de los alumnos. Algunos ejemplos:

- organización de un centro de estudiantes;
- realización de actividades colectivas como fiestas, kermesses, campamentos, etc.;
- campañas de vinculación con la comunidad, tanto educativas como solidarias.

Este tipo de situaciones favorece la formación de grupos que deben tomar decisiones que los involucran a todos, lo que implica el diálogo y el intercambio de puntos de vista a fin de lograr un consenso.

Por otro lado, para que el diálogo sea vehículo de una argumentación adecuada, y no un mero intercambio de opiniones, es fundamental que los docentes posean conocimientos suficientes de lógica, de modo de poder ponderar la corrección de los argumentos ofrecidos, reconocer aquellos supuestos no explicitados, e identificar y señalar eventuales falacias. ♦

“Es necesario trasponer didácticamente al aula las mismas condiciones y situaciones que se generan en una sociedad moderna.”



EN EL

2000

TODAS LAS ESCUELAS DEL PAÍS  
DEBEN ESTAR APLICANDO LA NUEVA  
ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO



DE LOS DOCENTES ARGENTINOS  
YA HAN COMENZADO  
A APLICAR ALGÚN ASPECTO  
DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA.



ESTÁN TRABAJANDO EN ESCUELAS  
QUE YA APLICAN LA NUEVA ESTRUCTURA  
DEL SISTEMA EDUCATIVO.

¡NO SE QUEDE ATRÁS!

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN  
MÁS Y MEJOR EDUCACIÓN  
PARA TODOS



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación



# Los contenidos en las áreas complejas

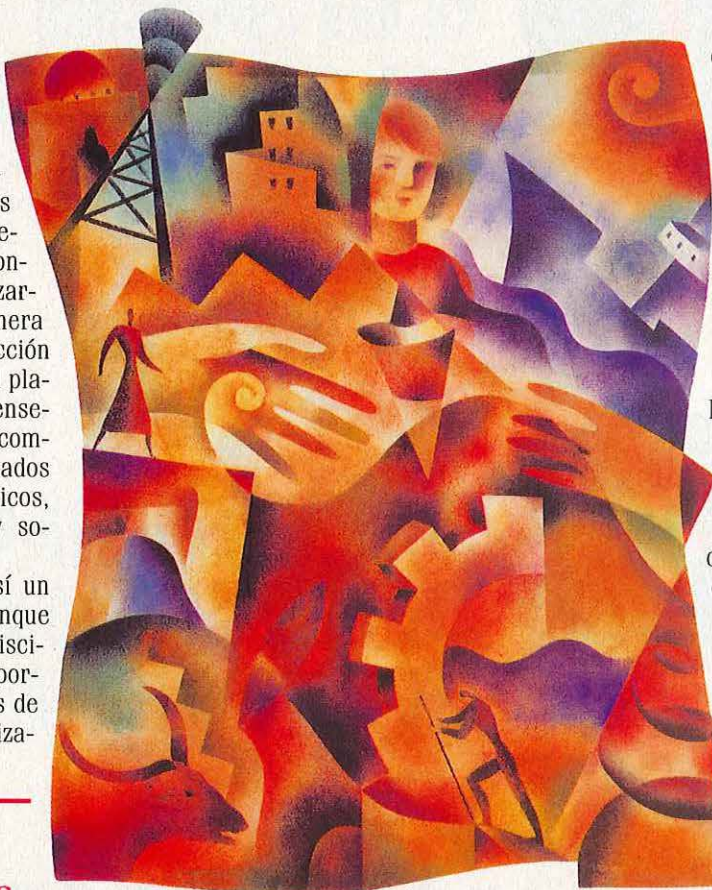
*Los contenidos que se enseñan en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales provienen de distintas disciplinas. El modo de organizarlos debe tener en cuenta la especificidad disciplinaria y la promoción de relaciones conceptuales que permitan profundizar el conocimiento de los fenómenos estudiados.*

Uno de los componentes centrales de los diseños curriculares es el del contenido a enseñar. Y en relación con él hay dos cuestiones sobre las que los diseños deben tomar posición: qué contenidos enseñar y cómo organizarlos para su enseñanza. La primera se ubica en el plano de la selección de contenidos y la segunda en el plano de su agrupamiento para la enseñanza. Ambos son dos procesos complementarios e indisolubles basados en criterios pedagógico-didácticos, epistemológicos, psicológicos y sociales. El contenido escolar resulta así un cuerpo de conocimientos que aunque toma como referente distintas disciplinas, se diferencia de éstas porque ha sido configurado a través de procesos de selección y organización para su enseñanza.

## Una disciplina, muchas disciplinas

El tercer ciclo de la EGB ha reinstalado el debate acerca de la organización curricular de los contenidos. ¿Cómo organizarlos?:

- en espacios curriculares que tomen como referente una única disciplina o
- en aquellos que se construyan alrededor de un agrupamiento de disci-



plinas. La respuesta no es única. En los nuevos diseños curriculares de EGB3 pueden distinguirse estructuras curriculares en las que se articulan algunos espacios curriculares organizados sobre la base de criterios disciplinares (por ejemplo Matemática, Lengua, Historia, Educación Física, etc.) y otros basados en criterios multidisciplinares (Cien-

cias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística, etc.). Esta segunda opción, por convención, podría denominarse área curricular compleja porque en ella se agrupan contenidos que provienen de diferentes disciplinas.

Es necesario repensar los procesos de organización de los contenidos en estas áreas con el objeto de producir criterios de articulación de los contenidos de distintas disciplinas en un área. Esto no significa integrar todos los contenidos de una disciplina con todos los contenidos de las otras que conforman el área, sino el tratamiento intencional

de las relaciones que pueden establecerse entre algunos contenidos de unas disciplinas y algunos contenidos de las otras del área.

## Qué tienen en común

Un área que articula diferentes disciplinas puede presentar procedimientos



tos de investigación comunes, actitudes similares frente al conocimiento y algunas relaciones conceptuales que articulen de modo sustantivo, temas centrales de unas disciplinas con los de otras.

Al elaborar el plan anual de trabajo, la organización curricular de un área compleja debe brindar oportunidades para establecer relaciones, cuando sea posible y deseable, entre los modelos teóricos de las disciplinas que la componen. Cuando sea posible: porque las relaciones deben ser de significado conceptual y cuando sea deseable: porque sólo se establecerán esas relaciones en el caso de que se considere que permiten profundizar y ampliar los esquemas de conocimiento de los alumnos.

## Ideas básicas y relaciones

**Agrupar los contenidos propuestos en el diseño curricular para el año, en unidades didácticas relevantes desde el punto de vista disciplinar.**

Algunas unidades didácticas de Ciencias Naturales de 8º año: 1) La nutrición del organismo humano, 2) Relación estructura-propiedades de los materiales y 3) Reacciones químicas.

Algunas unidades didácticas de Ciencias Sociales de 8º año: 1) Estado, Nación y ciudadanos, 2) Formación y consolidación de los Estados nacionales en América Latina, 3) Organización política territorial de los Estados americanos.

**Definir las ideas básicas a enseñar en cada unidad didáctica que delimitan el alcance de los contenidos y expresan de un modo simple la conceptualización que se espera que realice el alumno.**

Algunas de las ideas básicas asociadas a las unidades didácticas de Ciencias Naturales:

1a) los nutrientes proveen materiales para el crecimiento y la re-

paración de los tejidos del cuerpo y energía que sirve de combustible durante la respiración;

1b) la digestión de los alimentos implica procesos mecánicos y químicos.

1c) el proceso químico de la digestión consiste en la transformación de los alimentos en materiales más simples que pueden pasar a la sangre.

2a) todos los materiales están formados por partículas muy pequeñas.

3a) cuando se descompone un material se obtienen dos o más materiales. Hay algunos que no se pueden descomponer de ninguna manera. Se los llaman elementos. Los demás materiales son compuestos;

3b) cuando se produce una reacción química se forman materiales nuevos que tienen propiedades distintas a las de los materiales iniciales, pero el peso del conjunto es igual antes y después de la transformación;

Algunas de las ideas básicas asociadas a las unidades didácticas de Ciencias Sociales:

1a) La formación y consolidación de los estados nacionales se vincula con el desarrollo de los estados, su mayor injerencia en la sociedad, la expansión del capitalismo y la formación de las identidades nacionales.

1b) Los regímenes democráticos están asociados a la ampliación de la ciudadanía.

2a) La formación de los Estados nacionales en América Latina es relativamente reciente. Su organización definitiva fue posterior a un largo período de discusiones previas y confrontaciones entre proyectos alternativos.

2b) El Estado argentino implementó políticas destinadas a integrar a sus habitantes y construir una identidad nacional.

3a) La organización política del territorio está basada en el funcionamiento de una serie de reglas de convivencia, regulación y control de la sociedad que distinguen varios niveles espaciales.

3b) El papel de los estados en la organización política de los territorios se encuentra en proceso de redefinición.

3c) La organización del espacio americano se redefine a partir de los procesos de globalización e integración regional.

“Un área que articula diferentes disciplinas puede presentar procedimientos de investigación, actitudes y conceptos comunes.”

**Identificar las relaciones conceptuales entre las ideas básicas de distintas unidades didácticas. Estas relaciones pueden expresarse en nuevas ideas básicas.**

En Ciencias Naturales pueden relacionarse las ideas 1b), 1c), 3a) y 3b) y expresarse en dos nuevas ideas básicas:

■ La degradación de los alimentos es una reacción química.

■ Los alimentos contienen compuestos complejos que en la digestión se transforman en compuestos más simples.

En Ciencias Sociales pueden relacionarse las ideas 1a), 2a) y 3a) o 3b) y 3c) y expresarse en dos nuevas ideas básicas:

■ La organización político-territorial de los estados americanos resulta del proceso de formación y consolidación de los estados nacionales.

■ Los estados nacionales desempeñan un rol protagónico en la articulación y regulación de las políticas de integración regional, como en el caso del Mercosur. ♦



# Los TTP se estrenan en el '99

*Este año comienza la etapa de implementación anticipada de los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP). El proceso permitirá adelantar escenarios para la puesta en marcha de una oferta educativa integral que, articulada con la Educación Polimodal, se plantea como una respuesta a las nuevas demandas y necesidades del mundo productivo.*

**E**l Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), a través del Programa de Transformación Institucional para la Educación Técnico-Profesional, viene encarando desde hace dos años un trabajo que, en permanente consulta con los sectores involucrados, ha permitido definir estrategias y aunar criterios para orientar la nueva oferta de educación técnico-profesional que habrá de implementarse en todas las provincias a partir del año 2000.

En busca de ese objetivo, casi un centenar de escuelas argentinas de distintas provincias se convertirán en escenario de la implementación anticipada de los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) que hasta ahora se han diseñado.

Este proceso representa un punto de partida que permitirá trabajar sobre las variables de distinta índole (organizativas, institucionales, normativas) que necesariamente habrá que considerar, a fin de garantizar una for-

mación técnico-profesional que responda a las demandas y necesidades del mundo productivo y de los distintos sectores sociales.

La propuesta formativa de los TTP es **una oferta opcional complementaria de la Educación Polimodal** que tiene como objetivos el mejoramiento de las actuales propuestas de educación técnica y la apertura de ofertas educativas que atiendan los nuevos requerimientos de formación técnica-profesional, hasta ahora no contemplados por el sistema educativo.

“El diseño de los TTP mejora las propuestas vigentes de educación técnica e incorpora especialidades inexistentes hasta ahora”

En ese marco, los equipos técnicos del INET diseñaron 10 trayectos. Algunos están vinculados a áreas que estaban cubiertas por el anterior sistema de educación técnica (como los trayectos en Pro-

ducción Agropecuaria; Equipos e Instalaciones Electromecánicas; Industria de Procesos; Electrónica y Construcciones-Maestro Mayor de Obras); otros intentan res-

ponder a la creciente demanda de formación técnico-profesional en el sector Servicios (Tiempo Libre, Recreación y Turismo; Informática; Salud y Ambiente; Gestión Organizacional y Comunicación Multimedial).

## Ser o no ser TTP

Los TTP constituyen ofertas formativas de carácter opcional para todos los estudiantes o egresados de la Educación Polimodal. Por lo tanto, **para poder acceder a una tecnicatura o título de técnico, los alumnos deberán haber cursado o estar cursando simultáneamente el Polimodal**, ya que se trata de ofrecer una formación técnica integral que sólo puede lograrse a través de la articulación entre ambos niveles educativos.

Poner en marcha esta transformación implica cambios profundos que llevan a un replanteo de la concepción de la actual educación técnica de nivel medio; a pensar en cómo generar una nueva organización institucional que dé cabida a estas propuestas innovadoras y a diseñar estrategias de capacitación de los docentes que estarán a cargo del proceso de enseñanza-aprendizaje que implican estas propuestas.

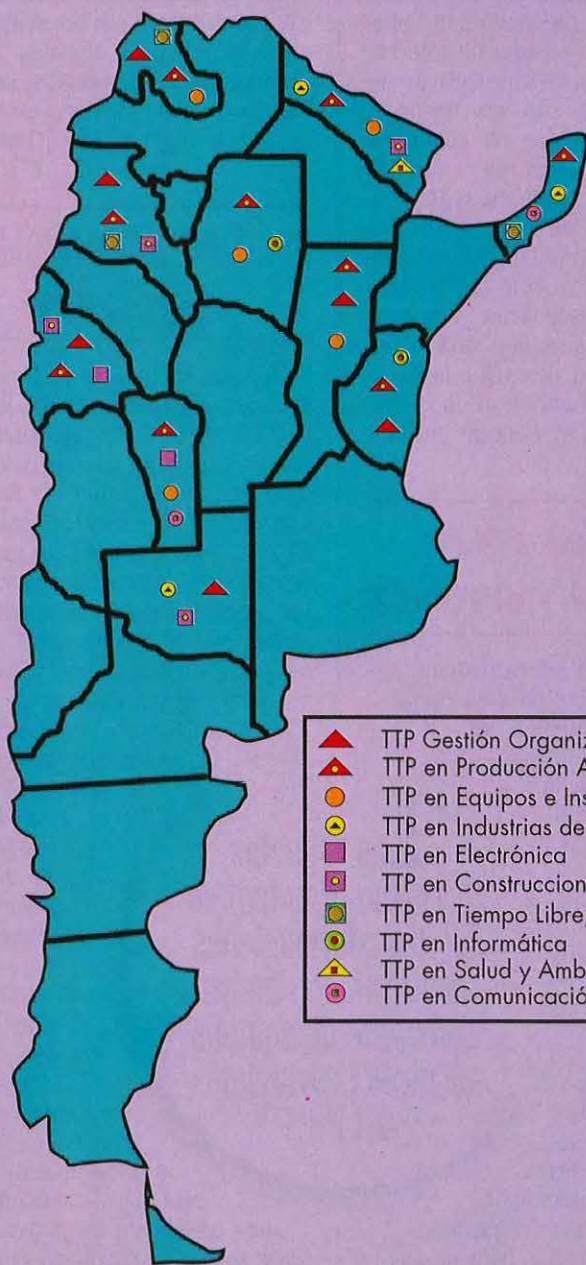


Planteado el desafío, el INET asumió un primer y significativo paso: la definición de los perfiles profesionales de los técnicos, de acuerdo con las nuevas demandas y necesidades del mundo productivo. Este paso estuvo sustentado en un intenso proceso de con-

sulta que involucró a representantes del sector productivo, organizaciones gremiales y profesionales, expertos provinciales y nacionales y representantes del sistema educativo. ¿El objetivo? Generar un análisis, afinado y sistemático, del dominio de

las competencias que debe desarrollar un técnico para ejercer su profesionalismo en situaciones concretas de trabajo, dando respuesta a las nuevas demandas y a los cambios constantes que se producen en las áreas ocupacionales más significativas.

## PROVINCIA POR PROVINCIA



El Programa de Transformación Institucional para la Educación Técnico Profesional pretende desarrollar un proceso gradual de implementación de las nuevas ofertas educativas, de manera que se pueda avanzar en la construcción de condiciones para la transformación a escala global de la formación técnico profesional.

En este sentido, las autoridades educativas de diez provincias seleccionaron los Trayectos y las instituciones educativas (como centros de referencia) en las que se iniciará el proceso de implementación anticipada en 1999:

- ▲ TTP Gestión Organizacional
- ▲ TTP en Producción Agropecuaria
- TTP en Equipos e Instalación Electromecánicas
- TTP en Industrias de Procesos
- TTP en Electrónica
- TTP en Construcciones
- TTP en Tiempo Libre, Recreación y Turismo
- TTP en Informática
- ▲ TTP en Salud y Ambiente
- TTP en Comunicación Multimedial



## Compartir logros y aciertos

Definidos los perfiles profesionales de los técnicos, el siguiente paso que encaró el INET, a través de las distintas ofertas de educación técnico-profesional

que proponen los TTP, fue diseñar las propuestas formativas que posibiliten a los jóvenes adquirir el dominio de competencias definidas en los perfiles profesionales que

luego le permitirán mayores posibilidades de inserción en el mundo productivo. Una lectura de los procesos que se dan dentro de las escuelas permite constatar que muchas de ellas han venido encarando acciones y estrategias muy ricas que tratan de responder a estos cambios y nuevos desafíos. Pero, hasta ahora, estos han sido logros aislados que muchas veces no se encuentran reflejados en los planes o programas de estudio, que sustentan formalmente su accionar. Con la implementación anticipada de los TTP se genera una oportunidad no sólo para tratar de responder a algunos de los problemas que plantean las actuales ofertas de educación técnica de nivel medio, sino también para que los aciertos y prácticas innovadoras que se vienen realizando en muchas escuelas del país se sistematicen, compartan y potencien, en el marco de la nueva propuesta de formación técnico-profesional.

Equipos técnicos del INET y provinciales trabajaron, durante los dos últimos años, en el diseño de las propuestas formativas de cada trayecto, lo que generó una enriquecedora puesta en común de los componentes

conceptuales y metodológicos de una educación basada en competencias.

El año pasado se inició el proceso de capacitación de los docentes de las instituciones de las 10 provincias que este año estarán implementando los TTP. Estos docentes se desempeñaban ya en las escuelas y serán

los que estarán a cargo de los módulos del primer

año, como participantes activos de la implementación anticipada durante este año lectivo; serán los encargados de concretar en los espacios formativos de casi un centenar de escuelas provinciales el desafío de "adelantar escenarios" y marcar

los ajustes que será necesario realizar de cara a la puesta en marcha global en el año 2000 prevista por la Ley Federal de Educación.

## Escuelas como centros de referencia

Las instituciones educativas que estarán involucradas en esta etapa de la implementación se constituirán en centros de referencia de la

transformación de la formación técnico-profesional, lo que no significa que sean escuelas de excelencia sino centros de generación y transferencia de estrategias metodológicas que guíen el proceso de reforma.

La idea es que ellas aportarán experiencias "referenciales" de gran valor a la hora de analizar las variables que pueden influir

"Los docentes que hoy están en las escuelas deberán concretar el desafío de adelantar escenarios mediante la implementación anticipada".

"Las escuelas, territorio principal de las transformaciones, contarán con apoyo constante de equipos técnicos provinciales y del INET."

en la transición, haciendo de éste un proceso en mejores condiciones para docentes, directivos, alumnos y familias y a la vez menos traumático. La importante tarea que desarrollarán estas instituciones durante todo el año estará acompañada del seguimiento y asistencia continuos por parte de los equipos técnicos provinciales, que se han conformado con este fin, y de los técnicos de los distintos programas del INET. Sólo de esa manera será posible rescatar los mecanismos más eficaces para la concreción de estrategias en el ámbito institucional y para extender la implementación de los TTP a todo el país.

## Una propuesta superadora

Si bien los cambios profundos suelen generar resistencias, tanto la definición de los perfiles profesionales en que se sustentan los trayectos como el diseño de su propuesta formativa han sido generalmente bienvenidos. Esto se debe a la cada vez más clara convicción de que es necesario renovar y mejorar muchos aspectos de la actual oferta de educación técnica, así como a la valoración de la importancia de generar otras ofertas educativas, que respondan

a las nuevas demandas de un mundo productivo y de un contexto socioeconómico que han cambiado sensiblemente en los últimos años. La implementación anticipada de los TTP implica para los sectores de la educación decidirse a mirar analíticamente

esta nueva concepción de una propuesta formativa que intenta generar una oferta de calidad para responder a estos desafíos. ♦



## Tercera Olimpiada Argentina de Filosofía

### TEMA

Ética y filosofía práctica

- ética y ciencia,
- ética y teoría de la democracia.

### DESTINATARIOS

Alumnos de 4° y 5° año del secundario o 2° y 3° año del Polimodal, de escuelas públicas o privadas.

### MÉTODO DE TRABAJO

Consistirá en ejercicios, a partir de textos, en los que se pretenderá que el alumno comprenda los conceptos en función de sus contextos culturales; identifique argumentos, reconozca contradicciones, detecte supuestos, formule críticas; argumente de manera consistente y relevante; establezca síntesis, extraiga conclusiones o genere hipótesis.

### INSCRIPCIÓN

Se realizará a partir del mes de mayo con el coordinador responsable de cada escuela.

### ASESORAMIENTO TÉCNICO/PEDAGÓGICO

Consistirá en talleres, cursos y conferencias provinciales y bibliografía que el Consejo Directivo de la Olimpiada brindará oportunamente.

### PREOLIMPIADA

Es una competencia previa a la olímpica, organizada para todos los alumnos que quieran participar en la olimpiada; por lo tanto tiene carácter de obligatoria y eliminatoria. Se realizará en el mes de septiembre en las escuelas elegidas como cabecera de cada zona y los ganadores competirán a nivel jurisdiccional. Para informarse sobre la fase preolímpica, comunicarse con los coordinadores provinciales de olimpiadas en cada ministerio.

### FINAL OLÍMPICA

Podrán participar los finalistas del certamen preolímpico que se llevará a cabo en octubre.

### JURADOS

Destacados profesionales de filosofía de Universidades Nacionales se desempeñarán como jurados, de acuerdo con criterios de evaluación que forman parte del instructivo que se entregará a principio de año.

### PREPARACIÓN DE LOS ALUMNOS

Estará a cargo de sus respectivos docentes. Cada institución educativa podrá preparar sus propios talleres filosóficos, previos a la competencia zonal, con criterios que serán socializados oportunamente por el Consejo Directivo de la Olimpiada.

**Para cualquier otra información, comunicarse con la  
Olimpiada Argentina de Filosofía al (01 1) 4771-3734  
de 14 a 17 o por correo a Puán 470 3° piso (1405) Capital Federal.  
E-mail: olimfilo@mcy.gov.ar**





# Seminario Cooperativo Virtual

*Las autoridades de las Cabeceras de la Red Federal de Formación Docente Continua de todas las provincias del país -junto con representantes de los Institutos de Formación Docente Continua (IFDC)- participaron de la última reunión de 1998 del Seminario Cooperativo. Este encuentro, en el cual se delinearon las bases para el trabajo de los próximos meses, se desarrolló a través de una modalidad de capacitación virtual que permitió a todos los participantes el intercambio a distancia.*



**D**urante el año pasado se llevaron a cabo ocho Seminarios Cooperativos en el marco del Programa para la Transformación de la Formación Docente y Actualización Académica del Profesorado. El último de ellos, cuyo tema central fue el desarrollo de aspectos relacionados con la currícula (la incorporación de la investigación y la capacitación al curriculum de formación docente) se realizó mediante modalidades de intercambio en forma virtual. A partir del empleo de correo electrónico, de lista de interés y de teleconferencias, los equipos técnicos de las distintas provincias pudieron alternar sus experien-

cias, y realizar aportes a los documentos presentados por el equipo nacional así como intercambiar los propios. Mediante la tecnología citada se analizaron, discutieron y enriquecieron tres documentos en especial: uno relacionado con la evaluación curricular, otro con la función de capacitación de los IFDC,

y el tercero con la función de investigación y desarrollo en los IFDC.

## CORREO ELECTRÓNICO

Los interesados en difundir documentos, materiales, experiencias, sugerencias, etcétera, sobre temas relacionados con las funciones y temáticas propias de los Institutos pueden hacerlo al E-mail del Programa para la Transformación de la Formación Docente y Actualización Académica del Profesorado: [fdocente@mcy.gov.ar](mailto:fdocente@mcy.gov.ar)

## Curriculum, Capacitación e Investigación

Este seminario, a modo de cierre de la actividad de 1998 y a la vez como comienzo para la de este ciclo, contó con la participación de las autoridades de las Cabeceras de todas las



provincias. A su vez, en una amplia mayoría de casos, las Cabeceras invitaron a representantes de los Institutos a participar tanto durante las instancias de comunicación por correo electrónico, como en la teleconferencia que se realizó al finalizar el encuentro (esto último es muy importante puesto que implica que los equipos provinciales socializan desde un principio la información con los IFDC, auspiciando así la construcción de lazos sólidos y permanentes entre las partes involucradas). A modo de ejemplo, se puede indicar que durante las dos primeras etapas (correo electrónico y lista de interés) se intercambiaron doscientos ocho mensajes con comentarios, críticas y aportes a los tres documentos presentados por el Programa Nacional y a las programaciones elaboradas por las provincias. Asimismo durante la teleaula que dio por cerrado el encuentro, los participantes pudie-

ron intercambiar puntos de vista y acercar sugerencias y propuestas a especialistas en cada uno de los temas.

## A distancia, pero cerca

“A partir del empleo del correo electrónico, listas de interés y teleconferencias, se realizaron aportes a los documentos presentados.”

El objetivo general de esta reunión fue la formulación de consensos, y la generación de un espacio de intercambio para que las Cabeceras elaboren propuestas de implementación en función de los tres temas centrales. ¿Por qué a través de instrumentos virtuales? Básicamente fueron dos las razones:

en primer lugar para probar el funcionamiento de un tipo de tecnología que hasta ese momento no había sido aprovechada lo suficiente (teniendo en cuenta además que en estos meses les es más difícil a los equipos técnicos ausentarse de sus respectivos ámbitos); y en segundo

término para evaluar si de esta forma se podían mantener contactos sistemáticos y permanentes entre una reunión presencial y otra. A la luz de la cantidad de mensajes y consultas emitidas, de la calidad de los documentos y materiales remitidos, del interés que demostraron los participantes, se puede concluir que el empleo de esta tecnología ha resultado más que provechoso. De este modo, los equipos técnicos pudieron debatir y discutir los documentos, difundir sus opiniones, experiencias y aportes, y elaborar propuestas de aplicación. Es conveniente recalcar además que todas estas intervenciones por medios virtuales tienen un peso sustancial en la redacción final de los documentos orientadores; documentos que en tanto “consensos técnicos”, se conciben como materiales abiertos a ser enriquecidos con las inquietudes y aportes de las Cabeceras.

## Próximos pasos

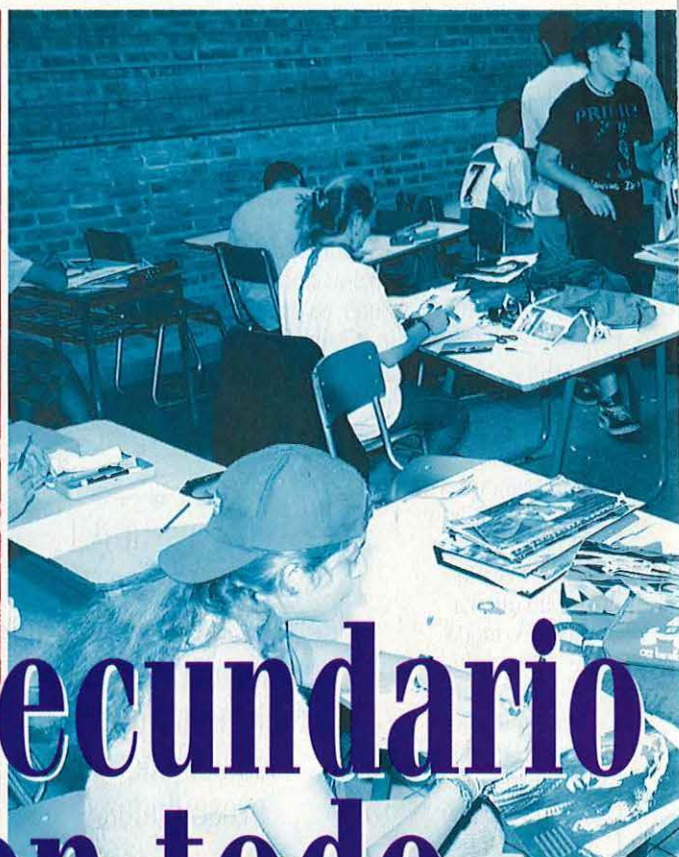
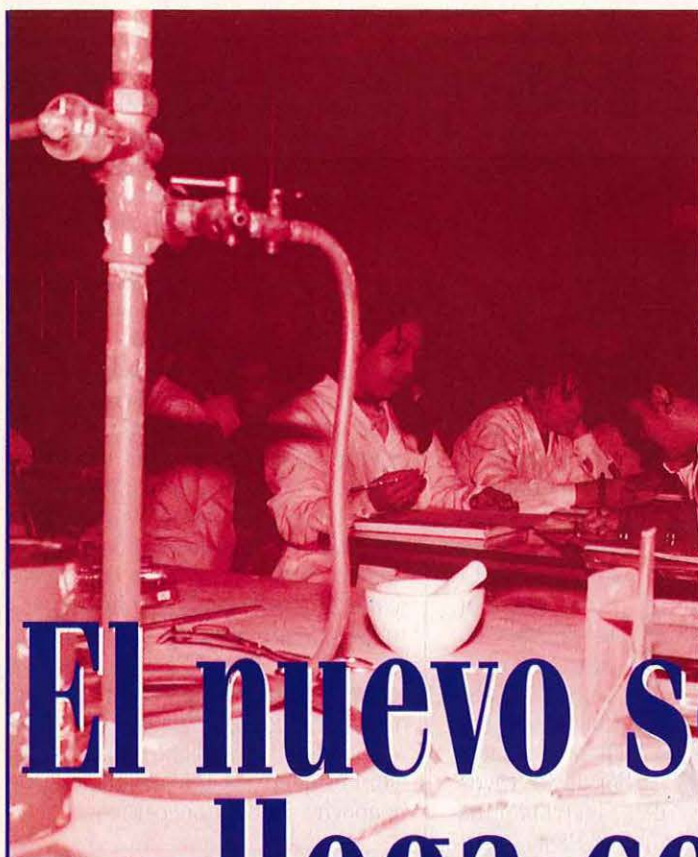
Los buenos resultados obtenidos durante esta experiencia de intercambio a distancia por canales virtuales no significa que en el futuro se reemplacen totalmente las reuniones de tipo presencial. En realidad, se ha considerado oportuno, más allá de la realización de encuentros presenciales, seguir manteniendo las comunicaciones a distancia por medios electrónicos, como un espacio de apoyo, asistencia y encuentro permanente entre las Cabeceras, y entre éstas y el Programa Nacional para la Transformación de la Formación Docente. Es así como la lista de interés “Seminario”, inaugurada a propósito de este encuentro, se mantendrá abierta de ahora en más con el objeto de favorecer la difusión sistemática de propuestas, consultas y aportes sobre los diversos temas y problemáticas que hacen a las funciones de Capacitación, Investigación y Desarrollo de los Institutos, y a la aplicabilidad de propuestas de Evaluación Curricular. ♦

## ACTIVIDADES

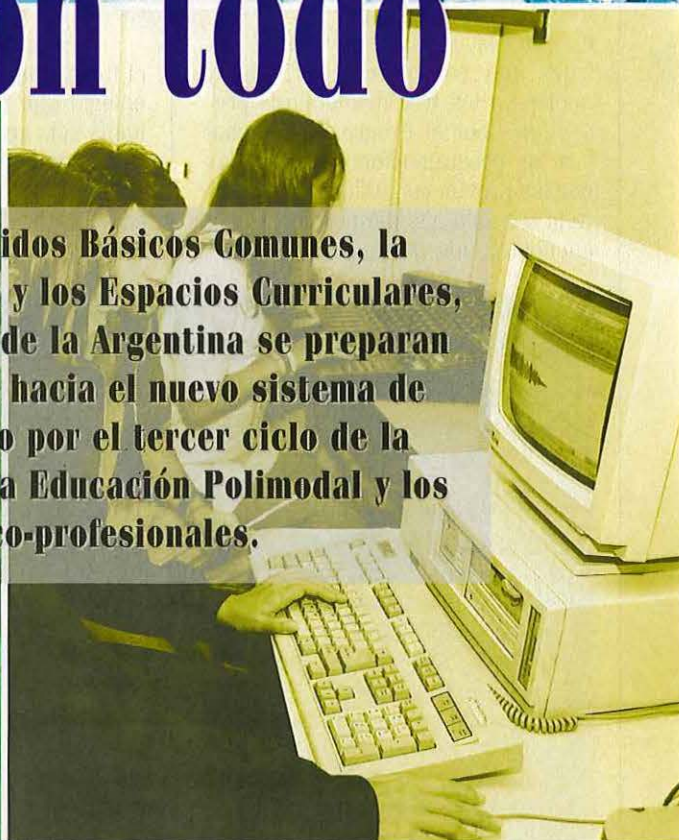
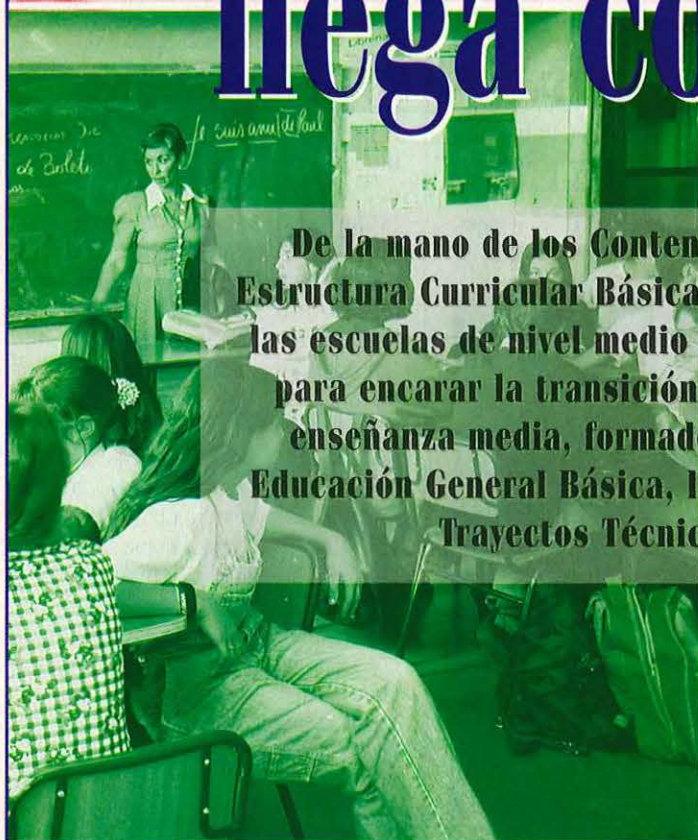
Este es el resumen de las actividades que se desarrollaron en la octava reunión del Seminario Cooperativo:

- envío de documentos a las Cabeceras (vinculados con los temas del encuentro);
- intercambio de opiniones y propuestas por correo electrónico (teniendo en cuenta las correspondientes consignas de trabajo) sobre los documentos: “La Evaluación Curricular de los IFDC”, “La Función de Capacitación en los IFDC”, “La Función de Investigación en los IFDC”, “Estado de Situación de la Transformación Curricular Institucional en las escuelas”;
- envío de sugerencias por e-mail desde cada Cabecera (considerando las discusiones previas);
- discusión y preguntas por correo electrónico sobre las propuestas provinciales sobre: la implementación de la Evaluación Curricular, la Función de Capacitación, y la Función de Investigación;
- exposición, debate y confrontación de ideas sobre cada tema (mediante telaulas ubicadas en cada una de las capitales provinciales).





# El nuevo secundario llega con todo



De la mano de los Contenidos Básicos Comunes, la Estructura Curricular Básica y los Espacios Curriculares, las escuelas de nivel medio de la Argentina se preparan para encarar la transición hacia el nuevo sistema de enseñanza media, formado por el tercer ciclo de la Educación General Básica, la Educación Polimodal y los Trayectos Técnico-profesionales.



**S**i bien fue relativamente sencillo llegar a la conclusión de que era necesario transformar la educación secundaria tradicional, los verdaderos desafíos se presentarán a partir de este año en que las escuelas implementarán gradualmente el paso definitivo hacia la nueva educación media.

Aprobados los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal, llegó el momento de dirigir todos los esfuerzos para crear las herramientas y procedimientos que permitan a los jóvenes estudiar y aprender en un nuevo sistema educativo, más flexible y dinámico que el tradicional secundario.

A diferencia de éste, el nuevo sistema no impone un modelo único para las escuelas de todo el país. Permite generar y poner en marcha proyectos institucionales "a la medida de cada escuela", teniendo en cuenta las necesidades de la población estudiantil, las características del establecimiento, la planta docente y el entorno de la comunidad en la que está inserta. Esta flexibilidad es uno de sus aspectos más destacados. Surge de la Estructura Curricular Básica que reemplaza lo que hasta ahora se conocía como plan de estudios. Su función es marcar los conocimientos y competencias que tienen que desarrollar los alumnos de este nivel, la cantidad de horas y las líneas básicas para organizar el funcionamiento interno del establecimiento, poniendo en sus manos la posibilidad de hacer uso de su autonomía pedagógica.

## Cambios por aquí, mejoras por allá

Ahora la Estructura Curricular Básica reemplazará al legendario plan de estudios, pero ¿en qué se diferen-

cian? La Estructura Curricular Básica consiste en reglas para armar una propuesta curricular propia que puede variar dentro de ciertos criterios comunes, mientras que el plan de estudios representaba prescripciones exactas respecto de cómo había que organizar la enseñanza y el aprendizaje en una escuela. Una de las consecuencias de que el plan de estudios diera prescripciones, en lugar de reglas, era que todas las escuelas te-



Equipamiento entregado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en una primera etapa, a 630 escuelas de todo el país.

nían que estar organizadas exactamente de la misma manera y enseñando lo mismo. La ventaja del nuevo sistema es que a partir de la combinación de estas reglas se abre un espacio para que cada establecimiento educativo resuelva y dé forma a su identidad de acuerdo con su propio proyecto institucional.

**"El nuevo sistema permite generar y poner en marcha proyectos institucionales a la medida de cada escuela."**

Un ejemplo. El tradicional plan de estudios marcaba la cantidad de horas por materia y por año. La Estructura Curricular Básica, en cambio, indica el total de horas de determinada área que el alumno debe recibir en los tres años de educación polimodal, dando autonomía a la escuela para decidir cómo las distribuye de primero a tercer año del nivel, de acuerdo con las características y ajustes de cada grupo de alumnos.

Otra diferencia es que así como el plan de estudios se organizaba en torno a materias, la Estructura Curricular Básica del Polimodal se basa en unidades llamadas Espacios Curriculares.

Estos pueden adoptar diferentes formas: una de ellas es la de una materia tradicional, pero también admite nuevos formatos como talleres, proyectos comunitarios, investigaciones en biblioteca, trabajos de laboratorio, campamentos, etc.

La imagen del profesor que habla frente a un grupo de alumnos sentados que toman apuntes y tienen un libro de texto como referente no es la única forma de enseñar. Los espacios curriculares confirman que esa es una posibilidad entre otras que pueden resultar más dinámicas, atractivas, participativas y productivas para el aprendizaje.

## Reglas que suman ventajas

Con las reglas que propone la Estructura Curricular Básica, la escuela tiene la posibilidad de cambiar manteniendo su propia identidad. Ya no tendrá que repetir la misma propuesta todos los años, sino que podrá evaluar cómo usar las reglas en cada nuevo ciclo lectivo, de acuerdo con el desarrollo del sistema educativo y los diferentes grupos de estudiantes. Para actualizarse, la escuela tam-





Equipos que forman parte de los Centros de Recursos Multimediales en formación.

**“Con la Estructura Curricular Básica, la escuela tiene la posibilidad de cambiar manteniendo su propia identidad.”**

co tendrá que esperar que las autoridades decidan cambiar el plan de estudios y evitará lentos y burocráticos trámites que antes eran necesarios cuando se intentaba innovar e incorporar experiencias significativas.

La combinación de estas reglas, surgidas de experiencias nacionales, internacionales y de prestigiosas investigaciones del ámbito educativo, permite armar

distintos modelos de institución, todos igualmente adecuados para que los jóvenes se formen en un sistema educativo flexible, descentralizado, en escuelas que hacen pleno uso de la autonomía pedagógica y son capaces de desarrollar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que dotará de lógica y unidad a sus decisiones. Otra de las características del nuevo sistema es que, para el Polimodal, la cantidad de espacios curriculares está limitada a un máximo de 10 por año con una alta carga semanal, lo que permitirá brindar mayor calidad en el trabajo de los docentes —se concentran en menos establecimien-

tos— y mejores oportunidades de aprendizaje a los alumnos en el marco de esta nueva organización educativa.

El sistema que reemplazará a la educación secundaria se acerca a los modelos de organización universitaria donde no existen 12 materias simultáneas por año, sino que se trabaja con una menor cantidad de unidades. Esta modalidad siembra garantías para que el estudiante pueda aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje, ya que al tener menos cantidad de espacios curriculares y más horas con determinados profesores, podrá mejorar cualitativamente la relación con los docentes.

## “Se hace camino al andar”

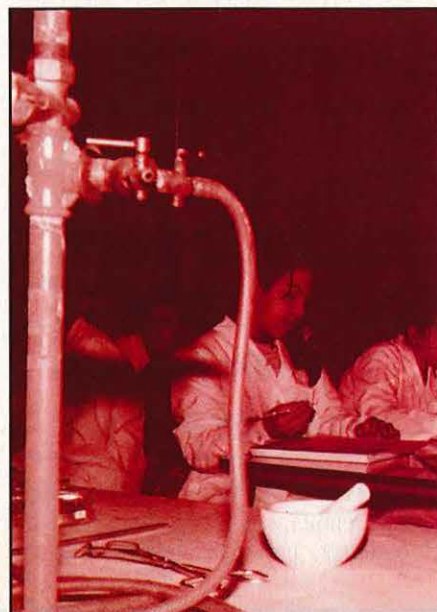
Los contenidos a enseñar y las reglas para organizarlos en espacios curriculares emanan de extensas jornadas de debates, acuerdos y consensos entre las autoridades educativas nacionales y provinciales, y marcan rumbos y direcciones para caminar esta transición.

## UNA NUEVA FORMACIÓN TÉCNICA

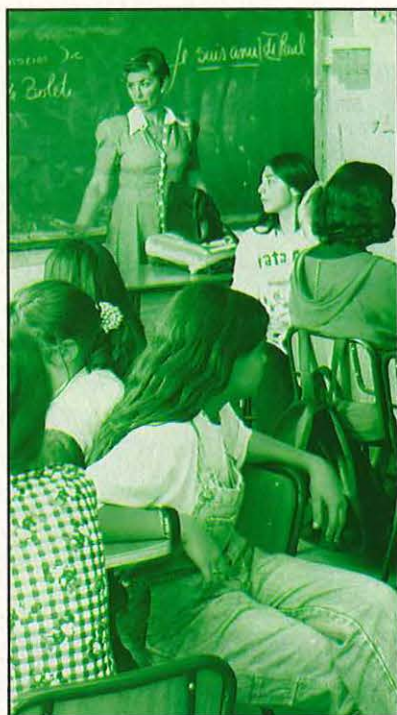
Creados para brindar una formación técnico-profesional que responda a las demandas y necesidades del mundo productivo y de los distintos sectores sociales, los Trayectos Técnicos Profesionales son una oferta opcional complementaria de la Educación Polimodal, que retoma y profundiza la educación tecnológica de base que los estudiantes adquieren durante la Educación General Básica y que luego consolidan en el Polimodal, según una concepción de formación integral.

Los Trayectos Técnicos Profesionales, que durante 1999 inician la primera etapa de su implementación en aproximadamente cien escuelas, mejoran la propuesta actual de educación técnica al ampliar la oferta a áreas ocupacionales específicas y responden a requerimientos de formación técnico-profesional, que hasta ahora no habían sido contemplados.

Los 10 trayectos diseñados son: *Producción Agropecuaria; Equipos e Instalaciones Electromecánicas; Industria de Procesos; Electrónica y Construcciones-Maestro Mayor de Obras* (que retoman áreas que antes estaban cubiertas por el anterior sistema de educación técnica) y *Tiempo Libre, Recreación y Turismo; Informática; Salud y Ambiente; Gestión Organizacional y Comunicación Multimedial* (que responden a la creciente demanda de formación técnico-profesional en el sector servicios).







Expuesto a ajustes permanentes, el trabajo de 1999 consistirá en definir cuáles son los caminos alternativos que las instituciones pueden ir construyendo para transformarse paulatinamente en el nuevo Polimodal. Esta invitación al cambio no es caprichosa. Los antiguos planes de estudios estarán vigentes hasta el año 2000, o sea que en ese ciclo lectivo será la última vez que se inscriben alumnos en primer año de la vieja estructura. En plena vigencia de estos lineamientos, y según lo acordado en el Consejo Federal de Cultura y Educación, los títulos de las escuelas que no se sumen al cambio en el tiempo establecido perderán validez.

## Aprender y emprender

El verdadero motor del cambio en los establecimientos es la Estructura Curricular Básica porque le permite a la institución contar con un espacio de creatividad pedagógica en el que

los jóvenes puedan desarrollar la creatividad y las competencias para "aprender a aprender" y "aprender a emprender".

A diferencia de la educación secun-

daria, pensada en un modelo que privilegia el saber teórico, el Polimodal pone el acento en otros saberes, entre ellos la capacidad de investigación y desarrollo, y la aplicación ha-

## PROVINCIA POR PROVINCIA

Cantidad de escuelas secundarias que serán equipadas por provincia en esta etapa.

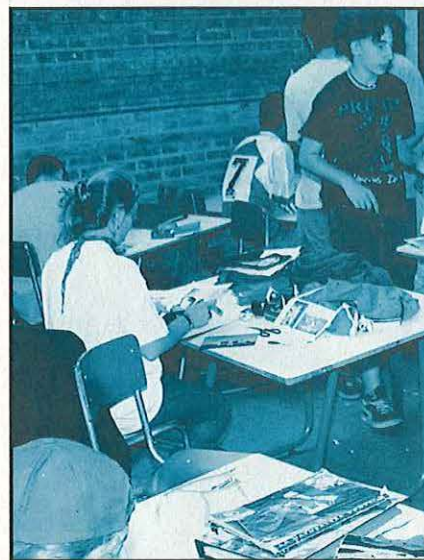
PROVINCIAS	ESTABLECIMIENTOS
Buenos Aires	200
Catamarca	10
Chaco	21
Chubut	10
Córdoba	34
Corrientes	17
Entre Ríos	24
Formosa	14
Ciudad de Buenos Aires	40
Jujuy	10
La Pampa	15
La Rioja	10
Mendoza	24
Misiones	19
Neuquén	24
Río Negro	30
Salta	20
San Juan	10
San Luis	13
Santa Cruz	12
Santa Fe	33
Santiago del Estero	10
Tierra del Fuego	10
Tucumán	20
Total	630

*Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria y Desarrollo de la Educación Polimodal (Prodymes II)*



**“La Estructura Curricular Básica consiste en reglas para armar una propuesta curricular propia.”**

cia la resolución de problemas. Mientras la clase típica del profesor frente al curso responde a una estructura basada en el aprendizaje de contenidos conceptuales, los espacios curriculares pueden tener como eje estructurante ciertos contenidos conceptuales (conocimientos que hay que aprender), contenidos de procedimientos para “aprender a aprender” (metodologías de investigación, etc.) o contenidos de procedimientos para “aprender a emprender”. Esta última clasificación implica aprender a hacer, armar un proyecto de un microemprendimiento, diseñar un producto, detectar necesidades de los usuarios, participar



## FONDOS PARA 630 ESCUELAS

La inminente implementación del nuevo sistema educativo en las escuelas de todo el país exige que éstas cuenten con un determinado equipamiento e infraestructura básica. Como una medida para asistir directamente a las escuelas de todas las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires, en una primera etapa el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación realizará estas acciones en 630 escuelas secundarias con el objeto de: 1) brindar condiciones materiales (equipamiento multimedial, informático, de laboratorio, material didáctico, etc.) en forma directa a las escuelas para la implementación efectiva de la EGB3 y del Polimodal; 2) adecuar la infraestructura de las escuelas beneficiarias del programa para recibir tales recursos y 3) fortalecer la capacidad de gestión de dichas instituciones para optimizar la utilización de recursos de aprendizaje y prácticas innovadoras en la escuela.

Estas 630 escuelas han sido seleccionadas porque cumplen con requisitos tales como contener el tercer ciclo de EGB y el Polimodal, ser públicas, tener una matrícula superior a 250 alumnos y poseer edificio propio. Del total de escuelas preseleccionadas por las provincias, que reunían estos requisitos, tuvieron prioridad las de mayor nivel de repitencia y baja movilidad de docentes, es decir, que disponían de profesores con más tiempo en la escuela.

Estas acciones se orientan fundamentalmente a:

- a) la transformación de las tradicionales bibliotecas escolares en Centros de Recursos Multimediales, para lo cual ya se han distribuido a las provincias y a las escuelas: dos computadoras multimedia con sus impresoras, un televisor de 29 pulgadas, cámara de video, videocasetera, retroproyector, pantalla, scanner, quick cam y hubs para la conexión en red. La próxima entrega de materiales incluirá dos grabadores de periodista, microscopios y materiales didácticos como libros, CD, software interactivo, videos y mapas.
- b) el fortalecimiento de la informática educativa que ha implicado hasta el momento, la distribución de 4 computadoras multimediales y 3 impresoras. A partir de 1999, se prevé la provisión de un servidor por escuela para el armado de la red interna de la institución y para que puedan estar conectadas a la Red del Ministerio de Educación de la Nación y puedan tener acceso a Internet.
- c) la entrega, ya efectivizada, de una computadora para la sala de profesores de la escuela, con el fin de familiarizar a los docentes con este recurso.
- d) la modernización del laboratorio de Ciencias Naturales y el desarrollo de los de Tecnología, para lo cual se han distribuido dos microscopios por institución y se prevé completar la totalidad de insumos durante 1999.
- e) la adecuación de la infraestructura a través de la construcción o rehabilitación de espacios que condigan con los objetivos y componentes del programa.

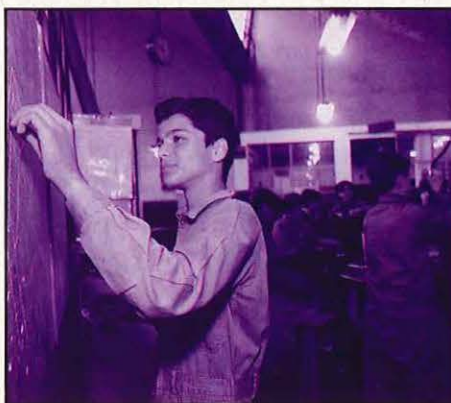


de un proceso de trabajo e, incluso, producir productos o planificar su producción. Esto es, en realidad, educar para el trabajo y la producción creativa.

## Educación para el mañana

Pero además, la educación para el trabajo es una actitud que está en la base de la propuesta de enseñanza desde el Nivel Inicial. Se propone formar personas responsables, capaces de respetar horarios, trabajar en equipo y conocer aspectos relativos a la producción y a la satisfacción de necesidades.

De este modo, los jóvenes se entrenan en la adquisición de competencias que les permitan conducir su propia vida, seguir estudiando e insertarse en el mundo productivo. La educación para el trabajo no implica edades determinadas ni un único ciclo que prepare a la gente para el tra-



**“Los jóvenes se entrenan en la adquisición de competencias para dirigir su propia vida, seguir estudiando e insertarse en el mundo productivo.”**

bajo. Supone que la formación de las personas está integrada de variadas entradas y salidas al Sistema Educativo formal en las que los jóvenes pasarán por el Polimodal, la Universidad y, mientras trabajen, volverán al circuito educativo para mantenerse actualizados. La clave de educar para el trabajo es “formar para emprender”, para tener una disposición favorable a los cambios que permanentemente habrán de plantearle la situación laboral y social.

## Manos a la obra

El reto de cambiar la educación es ofrecer un secundario distinto, que abarque el tercer ciclo de la Educación General Básica (7º, 8º y 9º), tres años de Educación Polimodal y la posibilidad de complementar esta formación con Trayectos Técnico-Profesionales, no obligatorios pero siempre posibles.

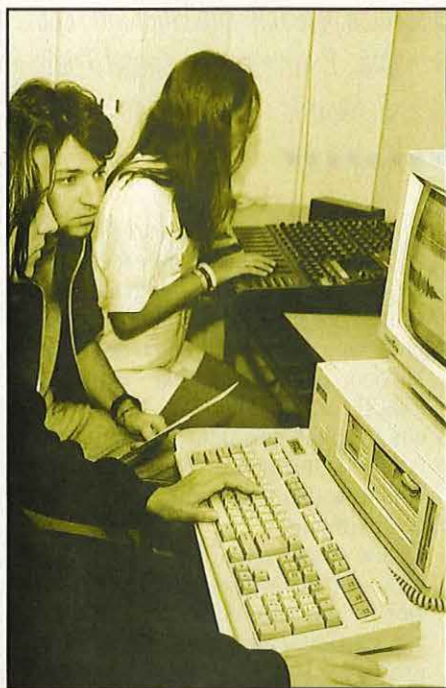
Los Contenidos Básicos Comunes representan la materia prima. La Estructura Curricular Básica constituye una herramienta para crear un conjunto de productos “a medida” que son las diferentes escuelas, según sus propios requerimientos y recursos disponibles.

Las decisiones que surjan a partir de la Estructura Curricular Básica no serán caprichosas. Su principal ven-

taja es que permitirá que los jóvenes argentinos aprendan más y mejor. Las actuales horas cátedra de 40 minutos no siempre permiten crear las condiciones óptimas para la discusión colectiva, el debate de ideas y la organización de proyectos en común. La escuela debe ser capaz de armar un horario flexible en el que, por ejemplo, una vez al mes en lugar de clases tradicionales proponga la creación de emprendimientos en los cuales puedan ponerse en juego requerimientos de tipo curricular, generando nuevas e interesantes modalidades de aprendizaje.

Cada escuela deberá analizar cómo aprovechar mejor las reglas que le propone la Estructura Curricular Básica para que con la materia prima (los contenidos) pueda rehacerse a sí misma de la manera más eficaz, teniendo en cuenta sus propias características.

La presencia de estos cambios y ajustes, sin embargo, no representa un hecho meramente coyuntural, sino que se constituirá en un componente de la vida de cualquier institución educativa de nivel secundario que quiera seguir teniendo vigencia y ofrecer una educación de calidad acorde con las necesidades de la comunidad en la que está inserta. ♦





## LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

# Peter Donkers y Ron Sambursky

**Z**ona Educativa: ¿Qué actividad realizan en Canadá?

**Peter Donkers:** Lo primero y principal para entender nuestra actividad es tener una descripción general de las tareas que desarrolla la organización a la que pertenecemos. "The Open School", es una división de "Open Learning Canadá". Esta entidad tiene la responsabilidad de la confección y aplicación de programas de educación a distancia en todos los niveles de la educación básica, así como también en la educación de adultos que tienen dificultades para trasladarse hasta los centros educativos. Esto incluye niños de jardín de infantes, adolescentes y adultos. Siendo, en Canadá, la proporción de habitantes indígenas relativamente alta, se crean programas educativos espe-

*Peter Donkers y Ron Sambursky son dos profesionales canadienses especializados en sistemas de educación a distancia, que han implementado con éxito programas de este tipo en todo el mundo. Estuvieron en nuestro país brindando asesoramiento sobre el tema y dialogaron con Zona Educativa.*

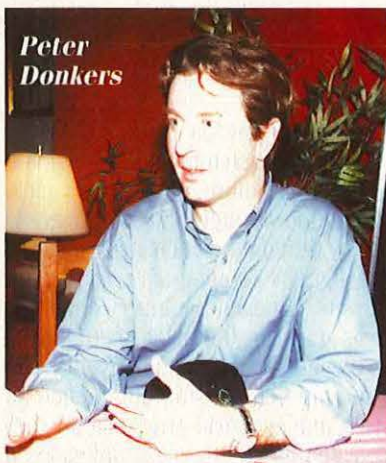
cializados para responder a sus necesidades, y a la idea rectora de asegurar la igualdad en las oportunidades de aprendizaje. Se buscan las estrategias más acertadas para que los conocimientos lleguen según las características propias de estos grupos reconociendo tanto sus dificultades como sus singulares habilidades para el aprendizaje.

Esto obviamente requiere la aplicación de una cierta tecnología y forman parte de las responsabilidades de esta agrupación: la instalación, el funcionamiento y el desarrollo de ciertas habilidades.

Open Learning Canadá es reconocida a nivel mundial por la excelencia en la diagramación y aplicación de soluciones en la implementación de programas de educación asistida. México, India, Singapur, Malasia, EE.UU. son algunos de los países que han sido instruidos en las ventajas de la enseñanza remota y que la han aplicado para resolver dificultades puntuales.

En los cinco continentes se han llevado a cabo estrategias de educación a distancia, integrando tecnología, capacitación de maestros en el uso de estas herramientas, sistemas





Peter Donkers

“México, India, Singapur, Malasia, EE.UU. son algunos de los países que han aplicado la educación a distancia para resolver dificultades puntuales.”

de devolución, evaluación y acreditación. Sin embargo, en ninguno de los países que he mencionado encontramos la diversidad geográfica, de condiciones sociales y grupos étnicos como los que pueden verse en la Argentina y en el Canadá.

**Ron Sambursky:** Pero no sólo se trabaja con grupos étnicos alejados de las grandes metrópolis. De hecho, en este momento, se aplican programas de educación remota dentro de las propias escuelas tradicionales: para ciertas materias, para ciertos contenidos específicos, etc. Por ejemplo en Italia, la problemática es completamente distinta. Ellos están asesorándose en estos siste-

mas por una cuestión de superpoblación y no por un problema de distancia. Italia es un país muy chico, pero el problema que se les plantea es el de no contar con una infraestructura suficiente para asimilar la creciente población estudiantil.

**ZE:** ¿Qué recursos utilizan para ello?

**PD:** Open School ha desarrollado la “Knowledge Network” una emisora televisiva que permite el seguimiento de clases de nivel universitario por medio de un sistema especial de acreditación. En este y otros sistemas que desarrolla nuestra institución, trabaja un staff permanente de 90 personas de las cuales la mitad son docentes altamente calificados, especializados en distintas áreas, como por ejemplo: administración de recursos, métodos de enseñanza, desarrollo curricular, diseño estructural de escuelas, entrenamiento docente, implementación y desarrollo de tecnología, etc.

**ZE:** ¿Qué estrategias, según lo que han observado aquí, serían las más adecuadas para la realidad argentina?

**RS:** Cada país y cada región dentro de un país plantea una situación muy particular, única. En algunas regiones lo más adecuado puede ser un programa televisivo, y en una comunidad vecina a ésta lo ideal puede ser un curso por correspondencia o el seguimiento de clases a través de Internet.

En Argentina, la diversidad de grupos que pueden requerir un programa de educación asistida se parece mucho a la que podemos encontrar en Canadá. Allí también hay sectores que afrontan grandes dificultades económicas, hay complejas proble-

máticas sociales, un territorio extensísimo, grupos aborígenes, grandes cantidades de habitantes en regiones proporcionalmente pequeñas, grandes extensiones de territorio prácticamente desiertas, etc. Desde un punto de vista demográfico, ambos países se parecen mucho. Ambos, sin ir más lejos, tienen aproximadamente una población de 35 millones de habitantes.

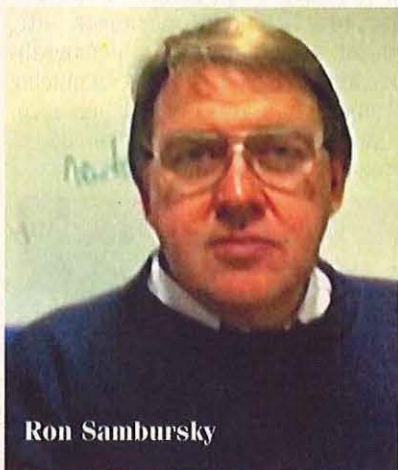


“La implementación masiva de un sistema de educación a distancia requiere, en muchos casos, un cambio de mentalidad muy grande.”

**PD:** Además en cualquier lugar del mundo para que un proyecto cuente con el apoyo del gobierno deben presentarse pruebas claras de que la relación costo-beneficio es conveniente. El costo material debe resultar, indudablemente, la herramienta



que sirva para no tener que pagar luego un costo social mucho más significativo.



Ron Sambursky

“La educación a distancia, cuando es organizada correctamente, es una forma de educación tan valiosa como la presencial.”

**RS:** Básicamente, hemos venido a observar, realizar un análisis de lo observado y a proponer algunas recomendaciones al respecto. Hemos visto que hay mucho potencial para llevar a cabo estrategias de educación a distancia a nivel primario, secundario y aun a nivel universitario. A través de un programa de este tipo, un estudiante puede tomar un curso en Harvard, rendir exámenes, recibir una acreditación pertinente, sin moverse de su casa o de su ciudad.

Hemos visitado varias ciudades del interior del país y consideramos que un programa de educación remota podría brindar una cantidad apreciable de soluciones a una variada gama de problemas. Cuando un país es tan extenso y su población está distribuida en una forma tan irregular, resulta muy difícil capacitar a los docentes, mantenerlos actualizados respecto de los currículos, de los procedimientos pedagógicos, etc. Estos objetivos, pueden ser logrados sin la necesidad de obligar al docente a trasladarse a un centro de capacitación.

**PD:** Y si bien nadie niega la importancia que tienen los recursos financieros, hay otros recursos que hemos visto que existen aquí y en gran medida. Hay muchísimos maestros comprometidos con su tarea, realizando grandes esfuerzos por su comunidad y por su alumnado, y dispuestos a participar y comprometerse aún más si fuera necesario. El paso principal, que un régimen de educación asistida debe dar es el de proveer un conocimiento ajustado a los estándares internacionales, más allá del medio que se elija para la transmisión: si la comunidad cuenta con corriente eléctrica puede ser un programa de apoyo radial o televisivo. Si la región cuenta con servicio telefónico, pueden aprovecharse las ventajas de Internet. Y si resulta conveniente, el correo tradicional también puede ser de gran ayuda. Pero sea cual fuere la herramienta, no debe olvidarse que el nivel que debe alcanzar el alumno no puede ser distinto a causa de ella. Las oportunidades deben ser equivalentes. Y las certificaciones, habrán de ser también equivalentes. En nuestro modo de ver las cosas, la educación a distancia es una forma de educación,

tan valiosa como la presencial, si es organizada correctamente.

**RS:** Claro que la implementación masiva de un sistema de educación a distancia requiere, en muchos casos, un cambio de mentalidad muy grande. Lo difícil es comenzar, y una vez que algunos estudiantes tengan éxito en sus emprendimientos, muchos otros querrán imitarlos. Actualmente, alrededor del mundo hay miles de estudiantes que están obteniendo su título universitario gracias a un curso a distancia, sin verse obligados a abandonar sus ciudades, sus familias, sus trabajos. Ese título es el mismo que obtiene un estudiante presencial, porque la educación ha sido la misma. Es diferente la vía por la cual esos conocimientos han llegado al alumno.

¿Por qué una persona adulta, que tiene su trabajo, una familia, que no cuenta con el tiempo necesario para trasladarse a un centro educativo, tiene que resignar su educación? Una cosa de la que se habla en todo el mundo es la importancia de dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes y ésta es una opción para hacerlo. Es una forma de integración de ciertos grupos que no están pudiendo disfrutar de los beneficios de la educación.

Hay en la vida actual tantos factores a tener en cuenta, tantas obligaciones con las que cumplir, tantas cosas que hacer que se interponen entre el estudiante y sus metas, que quizá sea el momento de acercar una nueva herramienta para el logro de metas educativas. Y un sistema de educación a distancia puede ser la respuesta para que todas las personas puedan acceder a la capacitación que desean.

**PD:** Y eso incluye a los docentes. ♦



CONCLUSIONES DEL SEMINARIO REGIONAL DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS

# Benno Sander y José Rivero Herrera

## Benno Sander

**Z**ona Educativa: ¿Cuál es su opinión acerca del Seminario organizado por la República Argentina?

**Benno Sander:** Es una experiencia realmente interesante desde el punto de vista de sus objetivos, del contenido y especialmente de su metodología de trabajo. El hecho de convocar a la Argentina durante diez días a representantes, especialistas, técnicos y políticos de alto nivel de los países de América, para conocer las experiencias de Educación Compensatoria, visitando las escuelas y las instituciones y reflexionando posteriormente sobre los resultados y las dificultades, me parece una innovación

En octubre de 1998 se realizó en Argentina el Seminario Regional de Programas Compensatorios. Asistieron al seminario responsables de la Política Educativa de los países americanos, con el objetivo de hacer efectiva la decisión tomada en la II Cumbre de las Américas, donde se estableció la necesidad de ejecutar programas compensatorios en educación dirigidos a los grupos más vulnerables. Benno Sander, director de la unidad de Desarrollo Social de la OEA, y José Rivero Herrera, especialista regional de la UNESCO en educación con jóvenes y adultos, analizan los resultados del encuentro para Zona Educativa.



“Hay un ideal muy generalizado en toda América, el ideal de la conquista de la equidad social.  
(Benno Sander)”



Benno Sander



muy interesante en materia de cooperación interamericana.

**ZE:** ¿Cree que el Plan Social Educativo podría llegar a aplicarse en otros países de América?

**BS:** Yo creo que todas las experiencias deben nacer de su propia realidad. Sin embargo, aunque no haya homogeneidad, hay puntos comunes

“El Plan Social Educativo posee resultados que debieran merecer la atención de los demás países convocados. (Rivero Herrera)”

en nuestros países y como tal, yo creo que este Seminario podría inspirar a muchos de los representantes que han venido del exterior, para que inicien, en sus propios países, experiencias semejantes a las del Plan Social Educativo que la República Argentina, con mucho éxito, está implementando en los últimos seis años.

**ZE:** En muchos países americanos existen puntos en común, como es el avance de la pobreza y el desempleo, ¿Usted cree que algunos aspectos, sobre todo los referidos a lograr la justicia social a través de la educación, podrían aplicarse en ellos?

**BS:** Sí. Hay un ideal muy generalizado en toda América, el ideal de la conquista de la equidad social. Entonces el principio de equidad debe inspirar esfuerzos como el del Plan Social Educativo de la Argentina y experiencias similares de otros países. En lo que se refiere a la problemática del empleo, lo que debemos

tener presente es que el sistema educativo no crea puestos de trabajo. Los puestos de trabajo los crea el sistema económico y, por eso, las políticas de empleo y las políticas de educación para el empleo se deben desarrollar en ese contexto global. Lo que la educación puede hacer es preparar a la juventud para el mundo del trabajo y lo debe hacer con una orientación que pueda propiciar la equidad, o sea, la participación igualitaria de todos los ciudadanos en el acceso a la educación y la utilización de los servicios educativos.

**ZE:** ¿La OEA cuenta con planes de educación para extenderlos a toda América?

**BS:** La Organización de los Estados Americanos tiene un Programa Interamericano de Educación que se enmarca en las líneas de acción establecidas por los Presidentes y Jefes de Estado en la II Cumbre de las Américas realizada recientemente en Santiago. En ese contexto, el Programa Interamericano de Educación de la OEA tiene seis proyectos prioritarios: Educación Compensatoria; Gestión Educativa y Desarrollo Institucional; Formación de los Educadores; Formación de Profesores de Idiomas; Educación para la Democracia y Defensa del Medio Ambiente. Estos seis proyectos están abiertos a la participación libre de todos los Estados miembros. Los proyectos han sido aprobados por la OEA y los países están adhiriendo a su ejecución a partir de enero de 1999.

## José Rivero Herrera

**Zona Educativa:** ¿Cuál es su opinión acerca de este Seminario Regional de Programas Compensatorios en Educación?

**José Rivero Herrera:** Ha sido importante llevar a cabo la idea de convocar a la totalidad de los países de las Américas para reflexionar sobre las contradicciones socioeconómicas que imposibilitan dicha equidad y pa-

ra que presenten sus experiencias educativas de tipo compensatorio más resaltantes -sean éstas locales o nacionales, exitosas o con problemas no resueltos- de modo que de este intercambio y de dicha reflexión surjan conclusiones y estrategias que beneficien a los niños, jóvenes y adultos con dificultades en el acceso y la permanencia en programas o centros educativos.

**ZE:** ¿Qué conclusiones rescata?

**JRH:** En primer lugar, esta reunión reafirma la idea de que es indispensable pensar y actuar promoviendo estrategias prioritarias y específicas de equidad educativa en un momento crucial para nuestros países, en el que los resultados macroeconómicos están acompañados de un crecimiento pavoroso de la pobreza. Las cifras dadas el año pasado por la CEPAL señalan algo nunca visto en la región latinoamericana y caribena: 210 millones de personas en condición de pobreza, de los que 94 millones viven en condiciones de pobreza "dura" o miseria. Esta situación es inadmisibles y generadora de círculos viciosos de mayor inequidad social.

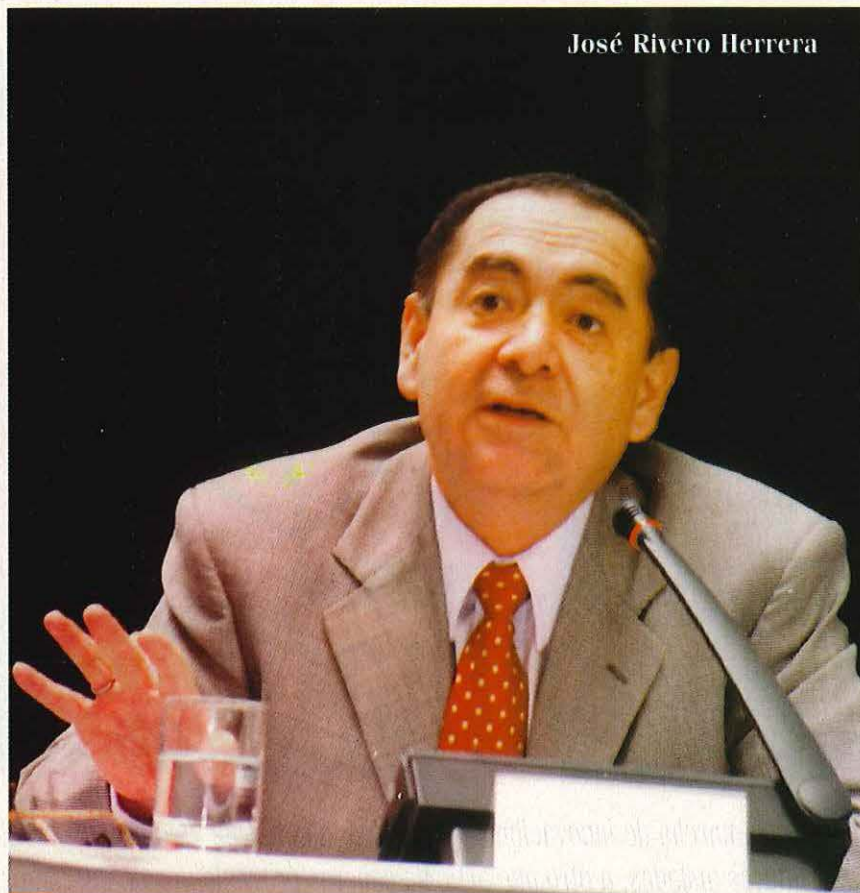
La segunda conclusión es que a pesar de los problemas financieros y de concepción y organización que suponen los programas denominados "compensatorios", la necesidad de éstos es urgente y su realización, es factible como lo muestran varias de las experiencias convocadas.

La tercera es que el Plan Social Educativo, inspirador de la reunión, posee elementos de tipo organizativo y resultados que debieran merecer la atención de los demás países convocados.

La visita de los participantes durante dos días a diversas provincias argentinas para conocer la aplicación práctica en comunidades pobres del Plan Social Educativo y para estimular intercambios de experiencias, ha sido una ocasión especial para comprobar en el terreno los importantes procesos educativos y de organiza-



José Rivero Herrera



ción generados en un trabajo de construcción diaria

Con la organización y resultados de esta importante reunión, la Argentina asume a través de esta reunión y de los impactos de su Plan Social Educativo, un liderazgo inicial en un área indispensable y aún insuficientemente trabajada en la región.

**ZE:** Dentro del panorama de muchos países de Latinoamérica, quizás no todas las naciones pueden cumplir con las pautas del Plan Social Educativo, en cuanto a los aspectos económicos, pero sí podrán incluir a la educación dentro del marco de la justicia social, que es lo que propone Argentina...

**JRH:** La gran mayoría de estas experiencias suponen préstamos o donaciones internacionales para su ejecución. El Plan Social Educativo argen-

“Es indispensable la opción por programas intersectoriales de 'discriminación positiva' como acción prioritaria. (Rivero Herrera)”

tino se caracteriza por depender fundamentalmente de recursos públicos; los apoyos del BID corresponden en este Plan exclusivamente al Programa de Becas. Se requeriría de más espacio para argumentar a favor de más recursos públicos para este tipo de programas, aún en paí-

ses con escasas posibilidades. De lo que se trata es de asociar estos programas y proyectos educativos a claras y definidas políticas sociales para combatir la pobreza y sus secuelas y para lograr una mejor distribución de la riqueza generada.

En la conferencia inicial de esta reunión, se presentaron elementos estratégicos para encarar desde el ámbito educativo, a la pobreza. Allí se partió de la premisa de que siendo importante la acción educativa, ésta era insuficiente para encarar el actual cuadro de privaciones. Su coordinación y complementación con programas alimentarios y de salud preventiva, por ejemplo, eran indispensables. Se señaló, asimismo, que los extraordinarios avances obtenidos en materia de ampliación de la cobertura y de propiciar procesos de reforma y modernización educativas en un buen número de países de la región, contrastaban no sólo con los pobres resultados pedagógicos, sino con desigualdades socioeconómicas imposibles de superar sólo a partir de esfuerzos educativos. Por ello, es indispensable la opción por políticas y programas intersectoriales de "discriminación positiva" como acción prioritaria de las sociedades y los Estados en la región a favor de niños y hogares en situación de marginación y pobreza. Es indispensable discriminar a favor de los que siempre sufrieron discriminación acumulada por generaciones, de lo contrario es posible que los importantes esfuerzos educativos actuales lleguen a constituir parte de la propia discriminación que se quiere superar.

Si como producto de esta reunión, los representantes nacionales -técnicos y autoridades políticas- vuelven a sus países con la convicción de la necesidad de destinar los mayores recursos y a sus mejores especialistas para organizar programas específicamente orientados a la atención de poblaciones pobres, esta convocatoria regional alcanzará plena justificación. ♦



# Los nuevos campos disciplinares

*La Educación Polimodal implica la puesta en marcha de innovaciones de diversa índole. Una de ellas supone el pasaje de un modelo estructurado en asignaturas aisladas, a otro que articula saberes provenientes de diferentes disciplinas en el seno de un mismo ámbito: el campo disciplinar.*

**L**a Ley Federal de Educación define al Nivel Polimodal como un enfoque que engloba plenamente aquellas funciones desarticuladas en las ofertas de la escuela media tradicional. De este modo, la Educación Polimodal tiene ante sí el compromiso de cumplir a la vez con: la función propia (centrada en la formación personal y social con eje en la dimensión ética y ciudadana) y la función propedéutica (preparación para estudios superiores y la vida productiva). ¿Por qué se llega a la necesidad de articular estas funciones? Fundamentalmente porque los cambios producidos en la sociedad contemporánea han transformado los modos de concebirlas. Los lí-

mites entre estas funciones se muestran más difusos, y se hace evidente la presencia de vinculaciones entre los conocimientos, valores y competencias requeridos por cada una. Es para garantizar el cumplimiento de estas funciones que el Consejo Federal de Cultura y Educación ha acordado una Estructura Curricular Básica para la Educación Polimodal de instituciones de todo el país: una matriz flexible y abierta que apunta al desarrollo de competencias fundamentales, man-

teniendo el equilibrio necesario entre la unidad y la diversidad de formación (ver **Zona Educativa** Nro. 28 página 24), y es en este contexto donde cobra relevancia el tema de los campos disciplinares puesto que la formación de competencias no supone el desarrollo de conocimientos separados y fragmentados por materias, sino de capacidades complejas que se ponen en juego en una multiplicidad de situaciones y ámbitos de la vida, que articulan

**“La formación de competencias necesita de la articulación de aportes de distintos campos disciplinares.”**





conjuntos de aportes de distintos campos disciplinares, en el marco del ejercicio de valores éticos compartidos.

## Un nuevo modelo

Como puede inferirse de lo expuesto anteriormente, el "desarrollo de competencias" supone un cambio importante con respecto al qué y cómo enseñar propio de la escuela secundaria tradicional ¿Por qué? Principalmente porque el desarrollo de competencias posibilita la articulación de saberes antes separados, y la actuación integrada de distintos docentes tanto al interior de cada campo disciplinar, como entre ellos. En este marco, la definición de una Estructura Curricular Básica tiene como objeto favorecer este desarrollo a partir de un modelo de articulación de conocimientos. Es decir, si la formación de competencias necesita de la articulación de aportes de distinta naturaleza, no puede desarrollarse a

partir de saberes fragmentados y separados por materia. Por el contrario, el logro de esas competencias supone un encuadre diferente: el "campo disciplinar", que reúne conocimientos y competencias correspondientes a disciplinas afines entre sí.

## ¿Por qué no empezar ya?

En la Estructura Curricular Básica de la Educación Polimodal se diferencian tres tipos de espacios curriculares, que se constituyen para la organización de las distintas propuestas curriculares del nivel:

- Espacios curriculares comunes a todas las modalidades
- Espacios curriculares propios de cada modalidad
- Espacios curriculares de definición institucional

Si bien aún no están definidas las estructuras curriculares que se con-

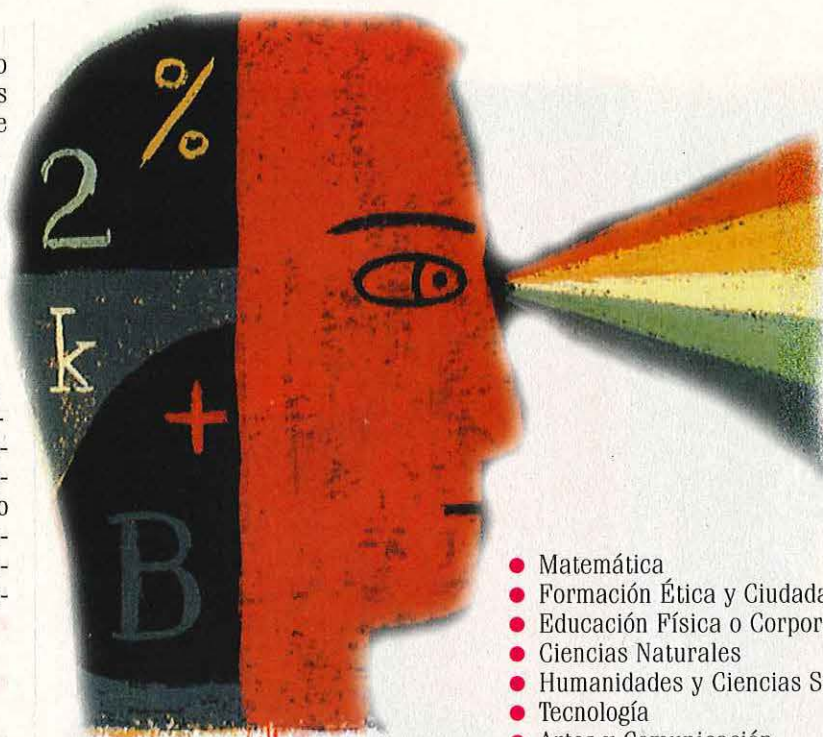
## REGLAS DE COMPOSICIÓN

Durante el desarrollo de propuestas de articulación entre conocimientos y procedimientos de varias disciplinas hay que tener en cuenta las llamadas "reglas de composición" que determinan la cantidad de espacios curriculares a incluir en cada campo (según la Estructura Curricular Básica de la Educación Polimodal). Estas disposiciones parten de considerar que la inclusión de todos los espacios curriculares de cada campo en la formación de los alumnos conduciría a una inflación o sumatoria de la estructura curricular, es decir, una sobrecarga de espacios con escasa carga horaria para cada uno. Se parte del supuesto de que los jóvenes ya desarrollaron las capacidades y habilidades básicas de cada campo durante el tercer ciclo de la EGB; por lo tanto, al Polimodal le corresponde desarrollar experiencias formativas más complejas en todos los campos, pero sin tener que pasar por cada una de las disciplinas que los integran, sino que pueden darse diferentes opciones ¿De qué clase?

- Para espacios curriculares comunes a todas las modalidades: un total de entre 18 y 20 (en seis de los ocho campos se opta por una cantidad de espacios curriculares a acreditar)
- Para espacios curriculares propios de cada modalidad: un total de 7 (cuatro comunes y tres a optar por cada Provincia)
- Para espacios curriculares de definición institucional: un total de entre 3 y 5 (según los que queden para llegar a los 30 espacios totales del conjunto de la estructura curricular)



cretarán en cada escuela (para ello hace falta atravesar por diversas mediaciones a nivel jurisdiccional e institucional), los docentes pueden generar estrategias que avancen hacia el modelo descrito. Se trata de ir produciendo experiencias innovadoras que vinculen y articulen conocimientos y procedimientos de los que serán los campos disciplinarios del futuro Polimodal. Los Contenidos Básicos Comunes del nivel ya dan una clave al respecto, al especificar que los espacios curriculares comunes a todas las modalidades se centran en el desarrollo de competencias fundamentales. Esto último significa que todas las instituciones deben garantizar —con-



“El campo disciplinar reúne conocimientos y competencias correspondientes a disciplinas afines entre sí.”

forme lo establece el acuerdo A-17 del Consejo Federal de Cultura y Educación —referido a la Estructura Curricular Básica— que el conjunto de los alumnos pasen por experiencias formativas en los siguientes campos del conocimiento (especificados en los CBC del Nivel Polimodal):

- ◆ Lengua y Literatura
- ◆ Lenguas extranjeras

- Matemática
- Formación Ética y Ciudadana
- Educación Física o Corporal
- Ciencias Naturales
- Humanidades y Ciencias Sociales
- Tecnología
- Artes y Comunicación

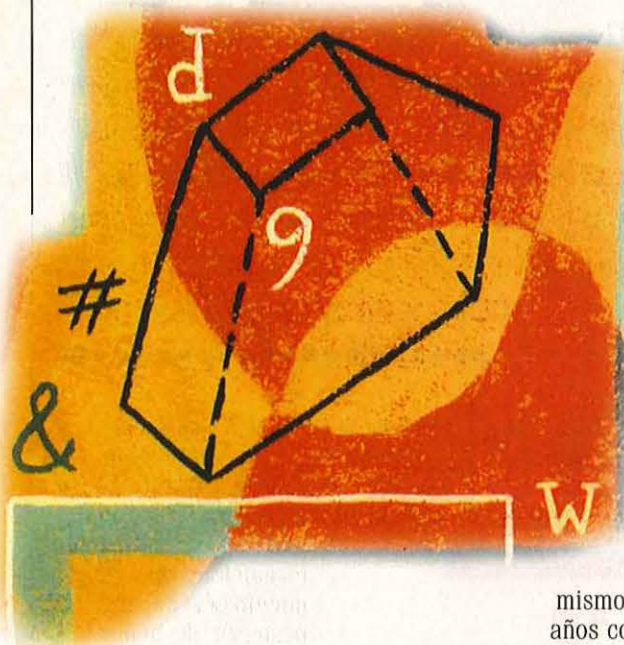
De lo anterior se deriva que —más allá de que en el futuro la escuela oferte una determinada modalidad, o varias de ellas— los alumnos deberán desarrollar experiencias de formación en la totalidad de los campos disciplinares. De esta forma, los docentes, que actualmente desarrollan los contenidos de una materia en particular, pueden vincularse con sus colegas de otras asignaturas para llevar a cabo propuestas que, por ejemplo:

- articulen contenidos de disciplinas afines a un mismo campo (a partir de la definición de saberes y conocimientos que las áreas de un campo comparten)
- articulen saberes de disciplinas de campos diferentes (a partir de la definición de saberes y conocimientos que, si bien no pertenecen a un mismo campo, pueden relacionarse con un eje o propósito común)
- diversifiquen las herramientas metodológicas para llevar a cabo proyectos de articulación de conocimientos (tanto inter como entre campos, los docentes pueden acordar criterios para ir variando

## A MODO DE EJEMPLO

¿Qué contenidos surgidos de varios campos disciplinares pueden articularse en una propuesta didáctica común? Una opción puede tener como objetivo indagar —por ejemplo— sobre: “La naturaleza como fuente de recursos materiales. Agotamiento de recursos y cambio climático”. Desde este caso —tomado del material “*Vivimos en un mundo tecnológico. Tecnología y calidad de vida en Secundaria. Orientaciones Didácticas*”, de Ana Gracia Labrador, coeditado por el Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, y por Narcea S.A. de Ediciones, Madrid España, 1998 — se plantea la posibilidad de relacionar en la mencionada propuesta interdisciplinaria, contenidos conceptuales de los campos: Ciencias Sociales, Tecnología, y Ciencias Naturales. Es un ejemplo, de los muchos que pueden generarse, puesto que las posibilidades pueden ser muy variadas, tanto desde la selección de contenidos como desde la elección de alternativas metodológicas para abordarlos.





las opciones didácticas. Los mismos contenidos pueden adoptar diferentes formas: talleres, clases expositivas, proyectos, pasantías, laboratorios, cursos intensivos, etcétera)

- promuevan una articulación de contenidos y procedimientos –dentro de un mismo campo o combinando varios de ellos– tanto en un nivel horizontal (para los alumnos de un mismo año) como vertical (para años correlativos)

- tengan en cuenta las necesidades

“Los alumnos deben desarrollar experiencias de formación en la totalidad de los campos disciplinares.”

comunitarias, demandas de los alumnos, características del contexto al momento del diseño e implementación de experiencias que articulen contenidos de varias disciplinas. ♦



LA FUNDACIÓN NAVARRO VIOLA LLAMA A CONCURSO PARA SU

## Premio Bienal de Educación 1998/99

Dirigido a

educadores, directivos y docentes, especialistas e investigadores de la educación secundaria argentina. Se premiará el trabajo que fije criterios para la modernización de la educación secundaria argentina, teniendo en cuenta la factibilidad de las propuestas que presente, en los niveles nacional, jurisdiccional o local escolar. Deberá probar esta factibilidad con experiencias ya realizadas o con la clara demostración de que esas propuestas podrían ser adoptadas por un determinado establecimiento escolar.

PREMIO: \$ 40.000 PARA EL AUTOR DEL TRABAJO ELEGIDO POR EL JURADO. SIENDO DOS O MÁS AUTORES EN EQUIPO, SERÁ DIVIDIDO EN PARTES IGUALES ENTRE SUS INTEGRANTES CUYOS NOMBRES FIGUREN EN LA PRESENTACIÓN.

**JURADO: Prof. Rosa Moure de Vicién,  
Prof. Alfredo van Gelderen y  
Lic. Josefina Semillán de Dartiguelongue.**

**Retirar las bases en  
Av. Quintana 174 (1074) Bs. As.  
Tel. 811-7045  
Fax 815-4642**



# Radiografía del censo de 5º y 6º años

*En 1993 se realizó el Primer Operativo Nacional de Evaluación a 20.000 alumnos de 7º grado y 5º año del secundario. Cinco años después, el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) ha llevado a cabo la Segunda Evaluación Censal de Finalización del Nivel Secundario a través de la cual las 6.373 escuelas secundarias del país podrán conocer sus logros y deficiencias.*

**C**on la aprobación del la Ley Federal de Educación (1993) se creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (SINEC) con el objeto de:

- producir información sobre cuánto y qué aprende el alumno durante su permanencia en el sistema educativo formal, y cuáles son los factores asociados que explican los logros de aprendizaje.
- identificar las dificultades existentes y desarrollar programas de mejora que permitan asegurar una oferta educativa de calidad.

Entre 1993 y 1997 se aplicaron gradualmente pruebas en las disciplinas Lengua y Matemática en una muestra representativa de escuelas de EGB elegidas en todo el territorio de la Nación, así como también —y con

carácter experimental— para las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

En los últimos años (1997 - 1998) el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación consideró agregar a la modalidad muestral una evaluación de tipo censal destinada a todos los alumnos que finalizan la escolaridad secundaria. Es así que comenzaron a realizarse los Operativos Censales de Evaluación de Finalización del Nivel Secundario. Con esta evaluación se pueden conocer mejor las caracterís-

ticas de las escuelas y se hacen más transparentes los resultados de los procesos de trabajo en el aula y de la gestión institucional. La escuela

puede, a partir de la información de rendimientos y su trabajo posterior de análisis y discusión, elaborar acciones de mejora para resolver los problemas identificados.

**“El resultado de los operativos de evaluación es una información que sirve para mejorar.”**

**Por qué 5º y 6º años**

La razón de que la evaluación de quinto y sexto años fuera censal se debe a que se trata de una instancia de síntesis y cierre que facilita conocer en qué grado y con qué calidad los alumnos han adquirido las competencias y los contenidos básicos del sistema educativo formal.

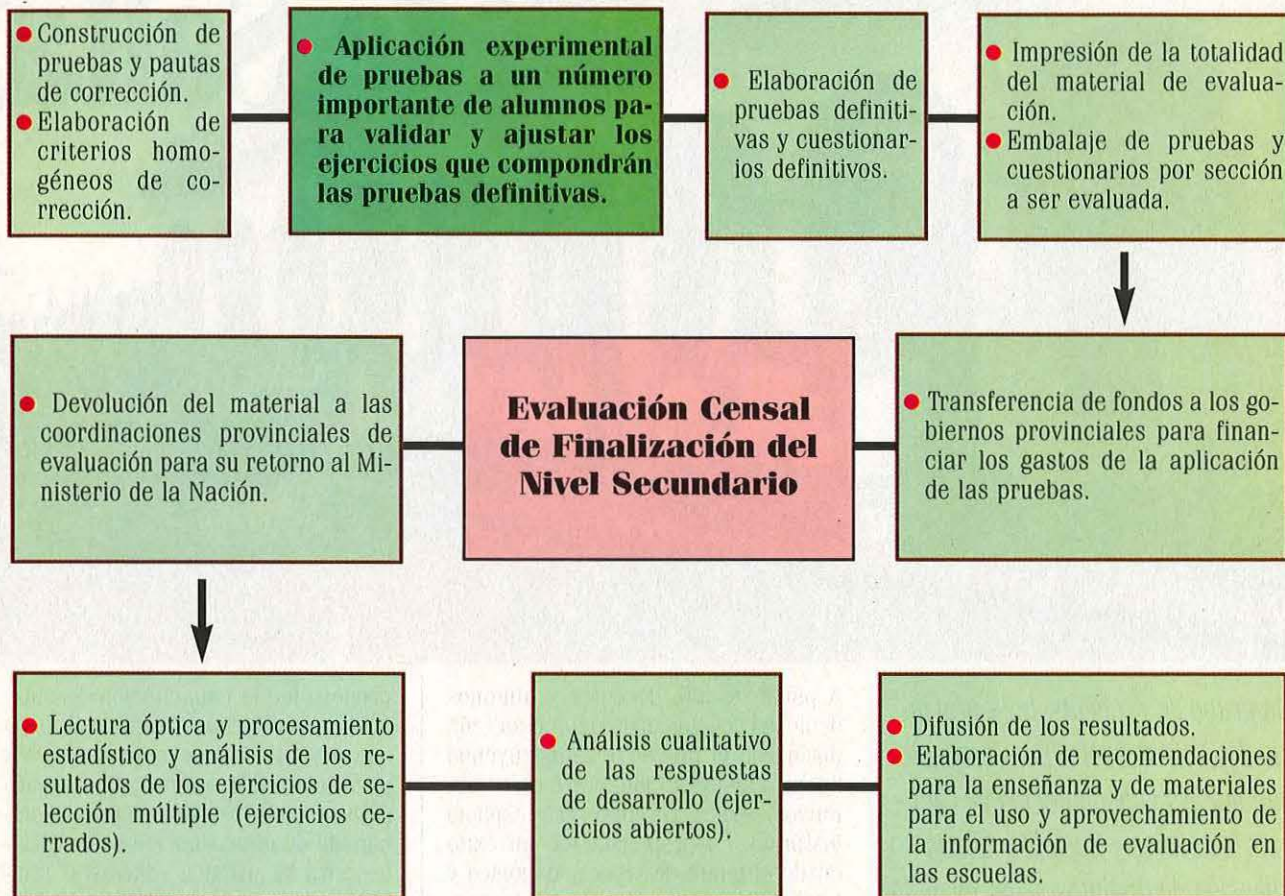
La evaluación censal permite conocer radiográficamente lo que pasa en la escuela. Y esto pone al director, al plantel docente y a los alumnos en una situación de compromiso en relación con los resultados que permite modificar la efectividad de la dinámica institucional. El beneficio radica en la pronta identificación de los problemas y el diseño compartido de un proyecto institucional que contiene acciones de mejora sobre ellos.

Los docentes pueden saber qué competencias y contenidos deben pro-





# LOGÍSTICA EN CADENA



fundizar para el conjunto de sus alumnos y cómo modificar sus prácticas pedagógicas para lograrlo. Además permite monitorear la instalación e implementación gradual de la nueva estructura del sistema educativo nacional así como evaluar la aplicación de los nuevos contenidos básicos en los diferentes ciclos y niveles.

El resultado de los operativos de evaluación es una información para mejorar.

## De principio a fin

Los operativos se organizan en varias fases. Algunas se desarrollan a nivel centralizado, desde el Ministerio de la Nación. Ellas son: la elaboración de las pruebas, la determinación de la muestra (en el caso de las acciones muestrales) de las seccio-

nes a evaluar, la distribución del material a los ministerios provinciales y procesamiento y análisis de la información. Otras que se cumplen desde cada jurisdicción, como la contratación y capacitación de evaluadores (según criterios elaborados por el ministerio nacional), la distribución de las pruebas al interior de la pro-

vincia y su aplicación. La difusión de los resultados es una acción compartida. Durante la realización de los operativos, representantes del Ministerio de la Nación trabajan con los 24 coordinadores de evaluación que son los responsables operativos en cada provincia y en la ciudad de Buenos Aires. ♦

## RESPUESTAS ABIERTAS

Las pruebas de Lengua y de Matemática están formadas por 40 ejercicios cerrados de selección de respuesta y por actividades de producción de textos y resolución de problemas, según el caso. Estos últimos ejercicios por su complejidad, por la cantidad de alumnos que los abordan y la variedad de respuestas posibles son corregidos por equipos de profesionales de Universidades e Institutos de Formación Docente que a través de un sistema de concurso se postulan para realizar la tarea, enviando al ministerio una propuesta con el perfil académico y la trayectoria de quienes van a corregir. Sin embargo, las pautas a las que deben ajustarse son elaboradas por el SINEC y aplicadas por todos, permitiendo que diversos correctores cuenten con las mismas posibilidades de asignación de valores a las respuestas posibles.



# La batalla de Salta



*Un grupo de escuelas de la provincia de Salta desarrolló un proyecto que integra conocimientos de Ciencias Naturales y Sociales. Con la adhesión de distintos sectores de la comunidad, docentes y alumnos se han propuesto restaurar un solar que es un hito de la historia argentina.*

**U**n viejo casco de estancia de estilo colonial conocido como Finca Castañares es el lugar donde pernoctaron el General Manuel Belgrano y sus tropas el día anterior a la crucial batalla de Salta. Fue el 20 de febrero de 1813. La finca fue declarada Monumento Histórico Nacional pero con el paso de los años fue abandonada a su suerte. A principios de 1997 era una casona olvidada y en muy mal estado en medio de yuyales que poco decían sobre su antiguo esplendor y su significado, tanto para la comunidad norteña, como para el resto del país.

A partir de allí, docentes y alumnos de doce escuelas de la capital salteña diseñaron el proyecto "Construyendo nuestra historia" que, entre otros objetivos, busca rescatar ese espacio histórico. La propuesta fue un éxito desde el punto de vista pedagógico y también desde el interés que despertó en la comunidad. Tanto, que a la iniciativa se sumaron organismos oficiales e investigadores de la Universidad Nacional de Salta. El año pasado el proyecto ganó continuidad y se expandió en torno a cuatro ejes. El

primero fue la capacitación docente, destinada a formar una nueva visión que permitió seleccionar contenidos para transmitir aprendizajes significativos. Esta revisión estuvo acompañada de la producción de materiales para la práctica educativa. También se organizó una "Feria de la Memoria" que en conmemoración del Día de la Tradición, reunió en el lugar a unas 1500 personas que participaron de bailes típicos, visitaron muestras de utensilios domésticos de la época y pudieron degustar comidas

## LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO

Los docentes y alumnos salteños que participan en esta iniciativa han definido en pocas líneas los ambiciosos propósitos que persiguen con este trabajo:

- Contribuir a la construcción de la identidad como salteños y argentinos revalorizando el contacto con elementos que pertenecen a la memoria histórica y cultural de la región.
- Participar con la comunidad en un trabajo de investigación cultural que la enriquezca.
- Favorecer el intercambio entre instituciones para mutuo beneficio.
- Posibilitar el trabajo interdisciplinario con investigadores de la Universidad, comunidad y docentes de la zona.
- Promover con diferentes estrategias la urbanización histórica, ecológica y social de la comunidad, respetando la identidad del lugar.
- Construir un marco teórico para revisar el enfoque de la enseñanza de la historia en las ciencias sociales.
- Producir materiales para la práctica educativa.



## DISEÑO CONCEPTUAL DEL PROYECTO

### CONSTRUYENDO NUESTRA HISTORIA

Capacitación Docente	Producción de materiales	Feria de la Memoria	Un pulmón para Castañares
Capacitar en enfoques teórico-prácticos de las ciencias sociales.	Construir un marco teórico para rever el enfoque de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia de la región.	Posibilitar a la comunidad el contacto con elementos que pertenecen a la memoria histórica y cultural de la región.	Promover la conciencia ambiental y ecológica.
Revalorizar desde Salta hechos históricos que hoy influyen en nuestra identidad.	Elaborar materiales pertinentes de apoyo para la práctica educativa.	Favorecer el intercambio institucional de información y rescate cultural.	Posibilitar la forestación con flora autóctona de la zona norte de la ciudad.
Comprender los procesos históricos de Salta, el país y el mundo que ayudaron a construir nuestra identidad regional.		Recabar tradiciones culturales del pasado para resignificarlas en el presente.	Coordinar con otros organismos e instituciones la forestación y cuidado de los ejemplares plantados en la zona.

tradicionales y dulces de la región. Por último, se lanzó la iniciativa ecológica "Un pulmón para Castañares". En este último aspecto la movilización de los docentes permitió obtener la donación de unos doscientos árboles de especies autóctonas que fueron plantados en el predio de la finca. La forestación y el desmalezamiento del lugar ya le han cambiado la cara a ese predio.

### El método

Todo el proyecto esta basado en el concepto de investigación-acción. Se trata de un enfoque alternativo al modelo académico tradicional. Es el tipo de investigación que se lleva a

cabo en situaciones escolares y está diseñada para ayudar a los docentes a evaluar si están actuando correctamente. Hay, en verdad, una amplia bibliografía sobre el tema ya que es, en sí misma, una corriente de pensamiento pedagógico. Algunos puntos que la definen son:

- Se propone mejorar la educación mediante su cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.
- Es participativa, las personas trabajan por las mejoras de sus prácticas.
- La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaboración: se realiza en grupos por los docentes implicados.

pos por los docentes implicados.

- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la práctica.
- Induce a elaborar teorías sobre la práctica.
- Exige que las prácticas, las ideas y las suposiciones, sean sometidas a prueba, realizando análisis críticos de las situaciones.
- Es un medio de formación permanente.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura.
- Es un medio para resolver problemas diagnosticados en situaciones específicas o para mejorar una serie de circunstancias. ♦





Escuela N° 82  
"Amado Bonpland"  
de Mercedes,  
provincia de  
Corrientes: una de  
las 100 escuelas  
innovadoras.

# 100 experiencias para todo el país



El libro de casos "Escuelas en transformación: 100 experiencias pedagógicas innovadoras", contiene cuatro grandes capítulos: Nivel Inicial, EGB 1 y 2, EGB 3 y Polimodal. De esta manera, instituciones de todo el país podrán apropiarse de ese saber que está presente en el sistema y reflexionar sobre sus propias problemáticas internas.

“E”scuelas en transformación: 100 experiencias pedagógicas innovadoras” surgió en 1997 como un proyecto que apuntaba a capitalizar todo el saber que estaba presente en las escuelas, pero que quedaba acotado a su propia institución o comunidad. En este sentido, el libro no pretende generar modelos, sino que la difusión de la labor docente sea capaz de generar una transferencia conceptual en otros colegas desde una postura reflexiva y contextualizada. Por eso, uno de los lineamientos principales que se tuvieron en cuenta a la hora de realizar la selección fue

que no se tratara de experiencias de aula aisladas: las propuestas debían estar atravesadas por una dimensión institucional y debía haber más de un docente involucrado.

A partir de este objetivo, el Programa Nueva Escuela realizó una convocatoria nacional y recibió más de 400 experiencias. Teniendo en cuenta que el mapa educativo de nuestro país es muy heterogéneo -y que lo que es novedoso para algunas instituciones, puede no serlo para otras- se trabajó en la selección utilizando el concepto de innovación como ruptura de las prácticas escolares que inhiben el logro de aprendizajes relevantes. En otras palabras, las propuestas pre-

sentadas debían contener un cambio institucional que apuntara a lograr mejores aprendizajes en el marco de un proceso de transformación.

Entonces, luego de recibir cientos de trabajos con los datos de cada escuela, el título del proyecto y una síntesis, el área involucrada, una breve descripción del diagnóstico, la mención de todos los actores que participaron y los indicadores de evaluación, el equipo de Nueva Escuela utilizó para la selección el siguiente criterio:

- La experiencia debía partir de un diagnóstico, es decir, de la identificación de un problema determinado;



- a lo largo de su desarrollo, la propuesta debía producir un mejoramiento del aprendizaje;
- era necesario mostrar aquellos indicadores que dieran cuenta de que el proyecto había dado un resultado positivo;
- finalmente, que en el trabajo enviado estuviera presente una evaluación que pusiera de manifiesto las mejoras experimentadas, tanto en el aula como a nivel institucional.

Una vez realizada la selección y redacción preliminar de las cien experiencias, se organizó una reunión a fines de 1997 con los directivos de las escuelas. Fue un encuentro muy enriquecedor donde se pudieron intercambiar saberes y propuestas. Allí surgieron una gran cantidad de sugerencias en torno a si eran pertinentes los ejes que se habían tomado para el libro y si eran claros los planteos de los diferentes casos.

## La organización interna

La publicación tiene una estructura que fue especialmente pensada y diseñada para que se pueda ingresar de diversas formas: está organizada por temas y niveles con la finalidad de que se pueda ir directamente a lo que se necesita o interesa. Se relatan las experiencias innovadoras de cien escuelas de todo el país en cuatro grandes capítulos. Cada uno de ellos está atravesado por ejes problemáticos propios. Así, por ejemplo, en el Nivel Inicial, la articulación con la EGB y algunos temas relacionados con la introducción de los chicos a elementos preliminares de lecto-escritura y matemática fueron los dominantes. En EGB 1 y 2, por el contrario, las pro-

puestas estaban más relacionadas con la enseñanza de los aprendizajes básicos, la convivencia y la articulación con la comunidad. En EGB 3 aparece como central la problemática de articulación entre niveles y el tema del trabajo en equipo y entre las distintas áreas. En Polimodal, por su parte, las experiencias se focalizaron en la vinculación entre lo

las líneas teóricas que organizan esta recopilación.

## La importancia de la interacción

Es importante destacar que de todas las experiencias recibidas que no se han incluido en el libro, se realizará una selección para su inclusión en una base de datos que estará a disposición de todos los docentes. No se trata sólo de dar a conocer estos cien casos, sino de inaugurar una forma de comunicación en donde se genere una retroalimentación entre las distintas instituciones. En este sentido, el libro apunta a fortalecer la identidad de cada institución por un lado y por el otro, a ofrecer la oportunidad de compartir la experiencia con otros colegas, a la vez que les sirve para reflexionar sobre su propia problemática. Es un instrumento para la comunicación horizontal que busca el fortalecimiento de las redes interinstitucionales. Por eso, se incluye un índice con la dirección de las escuelas que están representadas en el libro, que fue concebido para mostrar que existe una gran cantidad de proyectos posibles de ser realizados. A

veces sucede que las instituciones no se "animan" a innovar porque piensan que sus ideas no son viables. La publicación intenta mostrar en qué medida las escuelas han procurado resolver sus problemáticas particulares según sus posibilidades y carencias. En este sentido, no pretende ofrecer recetas o modelos estereotipados, sino representar una fuente de ideas que promueva la generación de proyectos adecuados a las necesidades de las instituciones. ♦



educativo y el trabajo. La conjunción entre todos los niveles se dio en relación con lo institucional en proyectos que apuntaban a la flexibilización de espacios, de tiempo o en trabajos sobre agrupamientos no tradicionales.

El libro también cuenta con un apartado conceptual llamado "Recapitulando", donde se realiza un análisis de cada eje y se dejan planteados algunos temas problemáticos que permiten al lector entender cuáles son



# Los Bachilleratos franceses

*La escuela secundaria de Francia empezó a cambiar en los últimos años. Los tradicionales liceos y bachilleratos adoptaron una estructura similar a la que en la Argentina guía al Polimodal y a los Trayectos Técnico Profesionales.*

**C**on la intención de restablecer un equilibrio entre las distintas vías de formación, pero preservando la libertad de elección de los alumnos, Claude Allègre, Ministro de Educación francés, comenzó entre 1994 y 1995 grandes transformaciones en la escuela secundaria francesa. Así, se reformaron los liceos y aparecieron nuevos bachilleratos. Estos últimos, llamados en Francia *baccalauréats*, o simplemente *bac*, siguen siendo el primer grado de enseñanza superior y mantuvieron su carácter nacional. Pero tuvieron sus cambios. Las diferentes ramas de especialización, conocidas como *series* de las clases de *première* y *terminale* (de tercer año en adelante) están compuestas por materias llamadas dominantes y por otras complementarias. Desde la reforma, las dominantes significan, al menos, el 60% de la nota a la hora de evaluar. Y en el momento de las pruebas, cobró un nuevo valor la Libreta Esco-

lar. Otra innovación que provocó grandes polémicas es que, en caso de fracaso, el alumno repitente conserva por cinco años las notas que obtuvo por sobre el promedio y al año siguiente, solamente tiene que presentarse a las pruebas en las que obtuvo malos resultados. Esto se está analizando, pues para muchos significa una complicación planificar las clases con alumnos "a medias". Para Guy Bourgeois, autor hace una década de *El bachillerato no tendrá lugar*, "esta medida es el mejor medio para estimular a los chicos del liceo a que no trabajen y para alentarlos a que sigan en los liceos. En la práctica derivará en liceos y bachilleratos totalmente inadmisibles: los alumnos seguirán tres materias este año, tres el año siguiente..."

## Distintos caminos

En los liceos hay tres caminos de estudio: la **vía general**, que conduce al bachillerato general; la **vía tec-**

**nológica** hacia el bachillerato tecnológico; y la **vía profesional** para los certificados de aptitud profesional (CAP), los brevets de estudios profesionales (BEP) y los bachilleratos profesionales.

Los alumnos de tercero se inscriben en un Liceo, luego de tener el acuerdo del director del colegio. Los chicos están destinados al liceo del distrito del que dependen bajo el control de una comisión. Para aquellos que quieran entrar en la vía profesional, se tiene en cuenta la elección de la especialidad de BEP o CAP.

## Las vías general y tecnológica

Los estudios de las vías general y tecnológica se organizan en dos ciclos: el ciclo de determinación constituido por el *seconde* general y tecnológico, y el ciclo terminal, formado por las clases de *première* y *terminale*. Estas últimas conducen al bachillerato general o al bachillerato tecnológico.

Durante las clases del *seconde* general y del *seconde* tecnológico, los alumnos pueden optar por la serie de bachilleratos que quieran seguir. Además de los estudios comunes, cada uno debe elegir obligatoriamente dos entre los optativos. De todos modos, esta opción no lo condiciona para la *serie* que escoja al llegar a las clases de *première*.

Por otro lado, pueden elegir estudios facultativos en particular de lenguas vivas o muertas.

Tanto las clases de *première* como de *terminale* que conducen al bachillerato general, cuentan con tres series (antes eran siete), mientras que las

## LA ORIENTACIÓN

En los liceos, los alumnos reciben todo el asesoramiento necesario para poder continuar sus estudios. Los profesores les brindan los consejos necesarios, y los chicos igualmente pueden pedir un encuentro con el consejero de orientación psicológica del liceo o al Centro de Información y de Orientación (CIO) de su distrito. Cuando terminan segundo general o tecnológico, los alumnos con sus familias hacen su opción sobre la serie escogida del bachillerato. Si los deseos del alumno no corresponden a las propuestas del consejo de clase, el jefe del establecimiento recibe al chico y su familia antes de tomar una decisión. En caso de no llegar a un acuerdo, el alumno tiene tres días para dar a conocer su decisión, y eventualmente embargar la comisión de apelación presidida por el inspector. Las decisiones de esta comisión son definitivas.

Al finalizar el *terminale* de BEP o CAP (ver infografía), el consejo de clase emite una opinión sobre la prosecución de estudios recomendada. El informe que da la escuela se somete a criterio del jefe del futuro establecimiento, quien decide si admite o no al alumno.



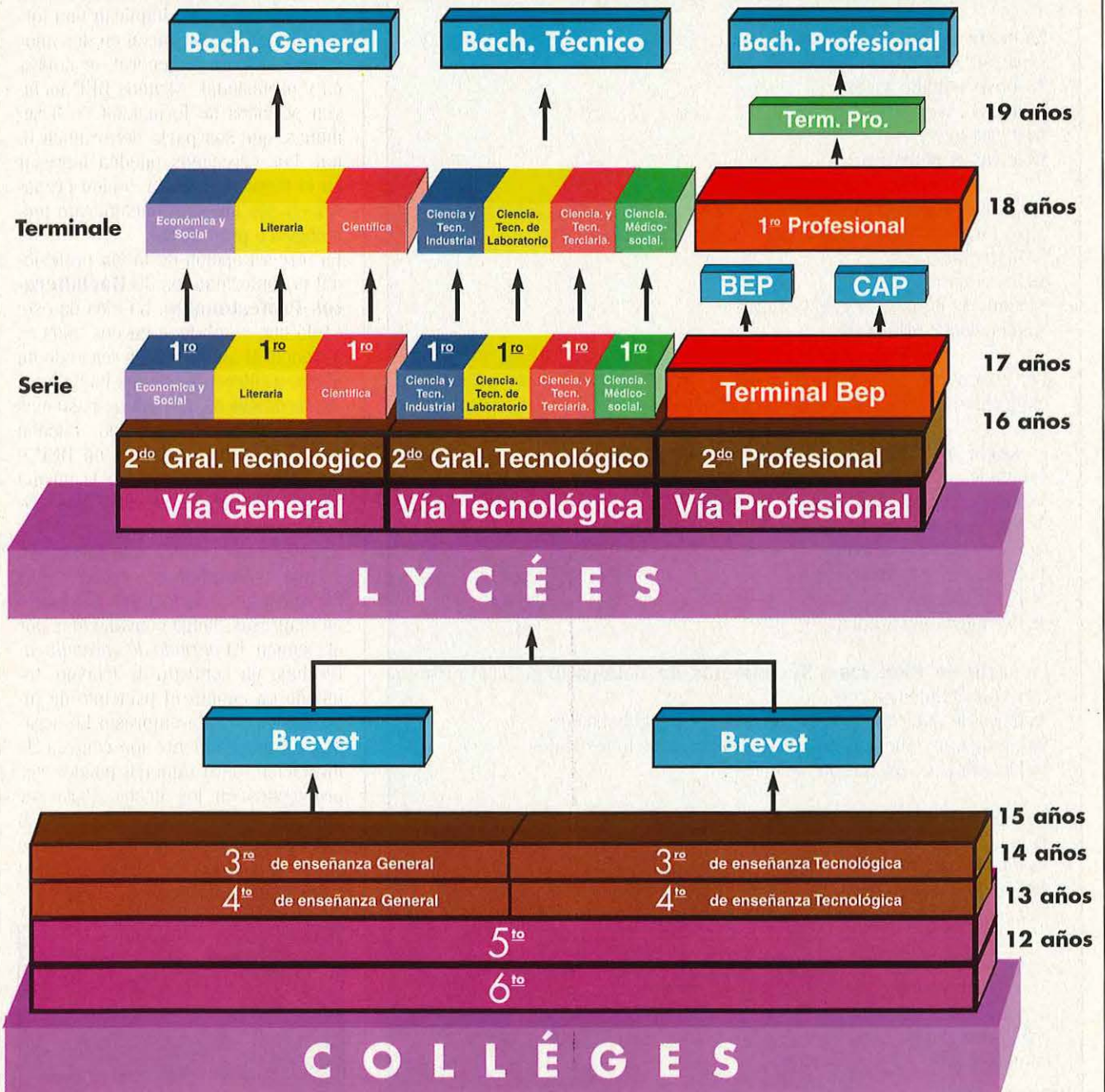
que llevan al bachillerato tecnológico tienen cuatro (anteriormente 16) (ver recuadro). En clases de *première* los alumnos eligen su *serie* de estudios, formados por materias obligatorias y optativas. En clase *terminale*, además, eligen una especialidad. El bachillerato tecnológico es un diploma que permite seguir estudios

de formación tecnológica y de enseñanza superior que preparan para el Brevet de Técnico Superior; y en los Institutos Universitarios de Tecnología, que preparan para el Diploma Universitario de Tecnología. Aparte, hay otros bachilleratos tecnológicos no tan difundidos, como Hotelería, Técnicas de Música y Danza, etc.

## La vía profesional

Los diplomas considerados profesionales son los CAP, los BEP y los bachilleratos profesionales. Los **Certificados de Aptitud Profesional** son 235, que corresponden a especialidades profesionales de diferentes sectores. Se obtienen en dos

## LA SECUNDARIA FRANCESA





## LAS SERIES

Las clases de *première* y *terminale* que conducen al Bachillerato general se dividen en tres series.

La **serie Económica y Social** se centra en las ciencias económicas y sociales, matemática, historia, geografía y lenguas, con tres perfiles posibles:

- ✎ economía-ciencias sociales
- ✎ economía-matemática aplicadas
- ✎ economía-lenguas

La **serie Literaria** gira sobre el francés, filosofía, lenguas, historia y geografía, con cuatro perfiles distintos:

- ✎ letras-lenguas vivas
- ✎ letras clásicas
- ✎ letras-artes
- ✎ letras-matemática

La **serie Científica** cuenta con matemática, físico-química, y hay otros cuatro perfiles diferentes:

- ✎ matemática
- ✎ física-química
- ✎ ciencias de la vida y de la Tierra
- ✎ tecnología industrial

Por otra parte, las clases de *première* y *terminale* que llevan a los Bachilleratos Tecnológicos tienen cuatro series.

La **serie de Ciencias y Tecnologías Industriales** tiene seis especialidades:

- ✎ ingeniería mecánica
- ✎ ingeniería de los materiales
- ✎ ingeniería electrónica
- ✎ ingeniería electrotécnica
- ✎ ingeniería civil
- ✎ ingeniería energética

La **serie de Ciencias y Tecnologías de Laboratorio** cuenta con tres especialidades:

- ✎ física de laboratorio y de procedimientos industriales
- ✎ química de laboratorio y de procedimientos industriales
- ✎ bioquímica e ingeniería biológica

La **serie de Ciencias y Tecnologías Terciarias** se divide en:

- ✎ contabilidad y gestión
- ✎ informática y gestión
- ✎ acción y comunicación administrativas
- ✎ acción y comunicación comerciales

La **serie de Ciencias Médico-Sociales** no tiene especialidades. En todos los casos, los alumnos pueden elegir sólo una de estas series. Con esta medida, las autoridades pretenden limitar lo que llaman "turismo pedagógico"; los chicos se inscribían en varias opciones que luego no seguían.

años, luego de cursar Tercero, y están reconocidos por muchas convenciones colectivas como un diploma de acceso a trabajos de obrero o empleado calificado.

Durante su curso se ven enseñanzas generales, tecnológicas y profesionales, que se complementan con períodos de formación de alrededor de 12 semanas en empresas.

Los **Brevets de Estudios Profesionales** son unos treinta y corresponden también a distintos sectores. Otorgan una calificación laboral similar a los CAP, pero implican una formación mayor. Se hacen en dos años y tiene enseñanza general, tecnológica y profesional. Algunos BEP incluyen períodos de formación de 8 semanas, que son parte del examen final. Los egresados pueden ingresar en el mercado laboral, o bien preparar en dos años un bachillerato tecnológico o profesional.

La tercera opción de la vía profesional la conforman los 36 **Bachilleratos Profesionales**. La idea de este título que se obtiene en dos años es conducir al alumno al ejercicio de un oficio, a diferencia de los bachilleratos tecnológicos que son un paso más para proseguir estudiando. Pueden cursarlos quienes posean un BEP o un CAP correspondiente a la misma orientación de bachillerato que elijan.

Este diploma implica una formación de alta calificación que incluye unas 20 semanas de formación obligatoria en empresas, luego convalidadas por el examen. El *período de aprendizaje* corre bajo un contrato de trabajo, teniendo en cuenta el principio de alternancia escuela-empresa. Lo organizan principalmente los centros de formación, pero también pueden ser propuestos en los liceos. Para ser aprendiz se debe tener entre 16 y 26 años y el contrato, que generalmente es de dos años, se firma entre el alumno y el empleador. ♦

### Fuentes:

*Le Bac 1995*. Publicación del Ministerio de Educación Nacional de Francia.

*El mundo de la educación*. Revista mensual. Febrero 1993.



## CECILIA TAIANA



# Redes de conocimiento y el concepto de innovación

*Cecilia Taiana es una socióloga argentina que está completando su tesis doctoral en Psicología de las nuevas tecnologías en la Universidad de Carleton, en Ottawa, Canadá. Allí también se desempeña como profesora en la Facultad de Relaciones Públicas y Management e investigadora en el área de la producción de conocimiento.*



La comunicación electrónica ha revolucionado las formas de crear y transmitir el conocimiento y como consecuencia, las formas de organizar, alber-

gar y administrar la educación. El concepto mismo de educación ha sido y continúa siendo transformado. El incremento en el poder, la conectividad,

contenido y flexibilidad de esta comunicación está reformando fundamentalmente las relaciones entre los creadores de conocimiento y las organizacio-

nes de conocimiento, transformando rápidamente los procesos de descubrimiento e innovación. Este nuevo poder de conectividad computacio-



nal nos permite estudiar sistemas vastamente más complejos que en el pasado, los cuales nos proveen los fundamentos para entender los procesos de aprendizaje y la conducta inteligente de los sistemas vivientes, así como también crear, por primera vez, procesos de aprendizaje inteligentes de ingeniería artificial en no vivientes.

### Nuevas tecnologías en la educación

Sintetizar un tema tan vasto en pocas páginas es imposible. Intentaré, simplemente, iluminar con mi pequeña y modesta linterna al elefante, el elefante de las nuevas tecnologías, y sus consecuencias educativas y culturales.

Si me pregunto cuáles son los temas que yo sigo, cuál es mi mapa cognitivo de navegación de los avances en las nuevas tecnologías, la lista no es muy larga.

Uno de los temas que sigo detalladamente, es la penetración en el discurso de la metáfora del cerebro, específicamente el tema de la conectividad, el procesamiento paralelo, las redes neurales, la formación y procesamiento de conceptos y significados y la manipulación de símbolos. El segundo, es la transformación del cuerpo en un producto tecnológico, la inversión de la tecnología y la biología. Es decir, la capacidad computacional del ADN. La disolución de la frontera entre biología y tecno-

logía. Entre lo que creamos y construimos. En tercer lugar están los temas asociados a la tecnología de la información en educación, lo que se refiere específicamente al acceso, diseminación y creación del conocimiento.

Todos estos temas están conectados entre sí y transforman la cultura porque transforman el sentido de sí, la dicotomía de cuerpo y mente, la frontera entre las especies, modificando la experiencia existencial de dimensiones fundamentales como el espacio y el tiempo, creando de esta manera continuidad entre naturaleza y tecnología. La interrelación de estos temas y la contagiosa presencia de la metáfora computacional corresponde a lo que, con frecuencia, se define como un nuevo paradigma del conocimiento.

La historia de este "shift", es en sí muy interesante y nos llevaría mucho más de tres páginas desarrollarlo (ver Anderson, 1997; Fodor, 1988; Gardner, 1985; Hintikka, 1996; Pinker, 1988). Aquí me referiré al último de los temas mencionados: el uso de las nuevas tecnologías en el acceso, diseminación y creación de conocimiento. Si bien mi experiencia es fundamentalmente canadiense, quisiera aplicarla al contexto argentino, lo más posible. Tomaré dos breves ejemplos extraídos de las noticias locales. Elegí estos ejemplos: primero, porque los encontré en Internet; una cuestión de accesibilidad. Circular es existir en este tema; segundo, porque se refie-

ren a dos áreas de políticas educativas de gran importancia.

### Redes de conocimiento e interdisciplinariedad

"En 1997 se abrieron más del doble de cuentas de correo electrónico que en 1996 y el volumen de tráfico de mensajes creció un 600%" afirma Gustavo Rodríguez, Coordinador General de la Unidad Técnica de la Red Electrónica Federal de Formación Docente Continua, en el reportaje publicado en Zona Educativa N° 20.

Este primer ejemplo, que pertenece más estrictamente a la educación superior universitaria y no universitaria indica que las tecnologías de computación y telecomunicaciones están siendo adoptadas rápidamente en la Argentina. Pero, ¿qué es lo importante en este incremento? El tema ya no es más la simple conectividad, sino cómo llevar la conectividad al siguiente paso: a la interactividad. Este es el desafío. La pregunta, por consiguiente es: ¿qué significa la interactividad en el contexto de la educación superior? Pregunta que tanto en Canadá como en Estados Unidos es fundamental en las políticas educativas y de investigación. Por ejemplo, el NSF (National Science Foundation, Fundación Nacional de Ciencias) de Estados Unidos, ha dedicado recientemente más de US\$ 330 millones para estudiar las

redes de conocimiento (knowledge networks) y el *knowledge networking*, poniendo énfasis en el *ing*, es decir, en el estudio de los procesos que se dan en las redes de conocimiento. Procesos de interacción entre expertos y la infraestructura de conocimiento desde donde operan. La conectividad plantea la posibilidad (no es un resultado automático) de interactividad entre científicos, ingenieros, educadores, administradores de políticas y otros miembros de la sociedad para actuar en conjunto y abordar interdisciplinariamente problemas científicos y sociales cada vez más complejos.

*Knowledge networking* es traducido como los procesos de interacción en las redes de conocimiento. Tienen como objetivo integrar el conocimiento proveniente de diferentes fuentes a través del tiempo y el espacio. Sistemas modernos de computación y comunicación nos proveen con la infraestructura para enviar *bits* a cualquier lugar, en cualquier momento, en cantidad, con total conectividad.

Pero la conectividad en sí misma no nos asegura que la comunicación sea provechosa, útil entre diferentes disciplinas con sus lenguajes y culturas internas. Tampoco nos asegura el procesamiento adecuado y la integración del conocimiento proveniente de diferentes fuentes y medios no textuales, ni nos garantiza que las actividades sean eficaces para equipos de investigadores, organizaciones, aulas o comunidades trabajando



en conjunto a distancia de tiempo y espacio (asincrónicamente). Por último, tampoco garantiza que se profundice nuestro entendimiento con respecto a las implicaciones éticas, legales y sociales de estos nuevos desarrollos en conectividad. En resumen, podemos tener conectividad, pero no interactividad e integración. El examen reflexivo de los procesos de *knowledge networking* intenta avanzar de la mera conectividad para alcanzar nuevos niveles de interactividad, incrementando el ancho de "banda" cultural, semántico y de conocimiento entre las personas, organizaciones y comunidades.

## Hacia el conocimiento en la interacción

Construir este conocimiento requiere que la comunidad científica y no científica se adiestre en nuevas formas de recoger datos, nuevas herramientas para manipular, guardar y transformar información, y muy especialmente nuevas maneras de trabajar en colaboración a distancia. En la economía de las redes, el valor se deriva de la plenitud de la red, el poder se crea en la abundancia y no en la escasez. Tiempo es el único recurso escaso. El desafío de hoy es cómo facilitar la evolución del presente énfasis en información y distribución de datos al sistema emergente de conocimiento e inteligencia distribuida. Los

beneficiarios de esta evolución serán las comunidades científicas, técnicas y profesionales que trabajen interdisciplinariamente en estas redes de conocimiento y quienes desarrollen un tratamiento interdisciplinario a problemas complejos, tradicionalmente abordados dentro de fronteras disciplinarias. El giro del simple acceso a la información a la construcción de redes de conocimiento, que promete no sólo transformar la ciencia y la educación, sino también la sociedad. La creación de programas de interconectividad en las redes de conocimiento interdisciplinario es una revolución simultánea en tecnología, contenido y epistemología.

Las políticas de educación pueden tener un rol catalítico en la construcción de redes de conocimiento interdisciplinarias al desarrollar las infraestructuras tecnológicas necesarias y promover actividades colaborativas entre personas pertenecientes a diferentes disciplinas.

## Una caso de innovación

"El Observatorio Buenos Aires del Colegio Gustavo Adolfo Bécquer ha iniciado su ciclo 1998 de visitas didácticas para alumnos de escuelas primarias". EDUCYT, Abril, 1998. Este segundo ejemplo está asociado con el concepto de innovación. Un concepto de moda, pero que más allá de eso, requiere políticas muy específicas. Las políticas que propician la

innovación han sido adoptadas no sólo en Canadá y Estados Unidos, sino también en países como la República de Irlanda. Las políticas de educación, ciencia y tecnología se han convertido en el motor central de la economía en los últimos diez años, con excelentes resultados. La pregunta en este caso es cómo adoptar políticas públicas, construir edificios educacionales y establecer mecanismos institucionales que favorezcan la circulación del conocimiento: de la academia a la industria, de la academia a la escuela, de la industria a la escuela y viceversa. En los casos de mayor experimentación en la transferencia del conocimiento, ésta tiene lugar de la escuela a la academia y de la escuela a la industria. Por ejemplo, en temas de diseño tecnológico ciertas industrias buscan la contribución de niños de escuelas primarias y secundarias.

La creación de centros de ciencia y tecnología en universidades y colegios universitarios es una de las políticas de innovación adoptadas en los países mencionados. El rol de estos centros de innovación es la aplicación de conocimiento a problemas concretos creando nuevos programas de educación e investigación a través del intercambio y fertilización conceptual entre los actores en la educación superior, la industria y la escuela. Los portadores del conocimiento son los individuos. Intensos programas de pasantías y préstamos personales aseguran la circulación y por ende la

multiplicación del conocimiento.

Las políticas de innovación complementan de esta manera la noción de redes de conocimiento. Al colapsar la distancia, como consecuencia de la introducción de nuevas tecnologías, también lo hacen las paredes. La verdadera revolución en el aprendizaje y la enseñanza, no es sólo la computadora\* en las aulas. Es la red, la conectividad interactiva entre científicos, técnicos, maestros, alumnos y padres. ♦

*\*En EE.UU., el 71% de los niños de menos de 16 años prefieren la PC a la televisión.*

### Bibliografía

Anderson, J.A. (1997): "Hybrid computation in cognitive science: neural networks and symbols" en *Applied Cognitive Psychology*, Vol.4, 337-347.

Fodor, J.A. and Pylyshyn, Z.W. (1988): "Connectionism and cognitive architecture: a critical analysis" en S. Pinker and J. Mehler (eds.), *Connections and symbols*, Cambridge, MA: MIT Press.

Gardner, H. (1985): *The mind's new science: a history of the cognitive revolution*, New York: Basic Books.

Hintikka, J. (1996): "The cartesian cogito, epistemic logic and neuroscience: some surprising interrelations" en *Synthese* 83, 133-157.

NSF (National Science Foundation), <http://www.nsf.gov.org>

Pinker, S. and Mehler, J. (eds.) (1988). *Connections and symbols*, Cambridge, MA: MIT Press



# Las familias adoptantes y la escuela

*El tema de la adopción ya ha sido tratado en números anteriores de la revista. A pedido de los docentes, Zona Educativa ha destinado un espacio especial para tratar los diversos aspectos de la relación adopción-educación.*



La presencia de las familias adoptantes en la escuela se ha multiplicado durante los últimos diez años. Desde el ingreso en el jardín de infantes hasta el tránsito al ciclo secundario, los chicos y las chicas que hablan de su adopción constituyen una nueva realidad que demanda, por parte del magisterio, reflexiones acordes con la época actual.

Si bien los docentes están habituados a convivir con adoptivos, y cualquiera podría contar sus experiencias con ellos y con sus padres, los criterios con los que se organizan y funcionan las familias adoptantes hoy en día, junto con los conocimientos aportados por la Psicología y por el Derecho han abierto otras perspectivas para abordar el tema adopción en las aulas.

Por ejemplo, cuando es necesario referirse a la familia como tema de estudio, celebración o comentario, actualmente a ningún docente se le ocurriría describirla como si todas las familias estuviesen constituidas de acuerdo con un único modelo. Ésa era una idea que se postulaba siglos atrás —y que en realidad todavía algunos oscurantistas sostienen— cuando no se habían categorizado los diversos modelos de familia, uno de ellos, el de la familia adoptante.

Inclusive pueden existir diversos estilos de familias adoptantes: aquella que se forma porque la pareja no logra concebir biológicamente, o bien aquella que concibe un hijo después de haber adoptado, o quienes adoptan después del matrimonio de sus hijos mayores, y también las que se denominan adopciones monoparentales, en las que un hombre, pero generalmente una mujer, adopta sin contar con una pareja.

Por lo tanto, los alumnos adoptivos reclaman que se los incluya formando parte de la familia que se considera normal y esperable, producto de la cultura. Es decir, que ellos cuentan con un padre y una madre que fueron definidos como su familia por medio de la ley de adopción.

Los adoptantes, padres de los alumnos, seguramente hablaron con sus hijos para explicarles su condición de adoptivos, puesto que este tema ya no se esconde como sucedía décadas atrás, cuando las familias trataban de enmascarar la situación y falseaban los hechos, ocultando el origen del niño.

Entonces, es probable que, si en alguna escuela se festeja el día de la familia aludiendo exclusivamente al modelo tradicional, los alumnos adoptivos cuestionen a la maestra —que sería lo más saludable— o se sientan discriminados. En realidad, estarían siendo discriminados.

Por lo general los padres adoptantes

se sienten en la obligación de explicarle a la maestra que el hijo es adoptivo, de manera que ella no ignore la situación; entonces al hablar de la familia, no podrá menos que recurrir a sus conocimientos de antropología y de sociología para referirse a aquellos padres que no pudieron concebir, que no lograron “hacer” hijos y que por ese motivo eligieron cuidar y criar a un niño, que, a su vez, carecía de padre y madre que se ocuparan de él. Los adoptantes pueden tener hijos, lo que no pueden es concebirlos.

El eje social y psicológico de la adopción reside en el encuentro entre dos carencias que se resuelve cuando entre el niño y los adoptantes se constituye una familia que está respaldada por la ley de adopción.

Es una familia con características propias, lo que de ninguna manera la convierte en “inferior”, sino por el contrario, la familia adoptante funda la categoría de lo diferente-valioso, que la escuela necesita avalar para que los alumnos aprendan a reconocer y a respetar la diversidad.

**Eva Giberti**

**Los docentes que lo deseen, podrán enviar sus preguntas —que ella misma contestará— a:**  
Asociación de Psicólogos de Buenos Aires  
Dra. Eva Giberti  
Foro de Adopción  
Av. de Mayo 950 1º piso (1084) Cap. Fed.



# Libros en acción

Próximamente todas las escuelas recibirán una guía completa para el aprovechamiento de los libros que componen la Biblioteca Profesional del Docente. Como anticipo de este material, Zona Educativa publicará una selección de fichas que orientan la lectura de algunos textos.

**DE EDUCACIÓN Y ESTADÍSTICA (SANTALÓ, L., PALACIO A. Y GIORDANO E.), EDITORIAL KAPELUSZ, BUENOS AIRES, 1997.**

**E**ste libro presenta los aspectos iniciales de la estadística en el aula. Se plantean actividades que ejemplifican la utilización del concepto de frecuencia, que se define al final del libro.

Este volumen permite abordar la enseñanza de la matemática vinculada con la realidad y con los intereses de los alumnos a través de algunas técnicas estadísticas. El tratamiento matemático propuesto para el aula favorece un pensamiento que permite tener presente o saber buscar resultados anteriores (recopilados en registros tabulares o en gráficos) y también saber interpretarlos y aplicarlos.

## Actividad N° 1

En el capítulo 4 los autores plantean algunas preguntas acerca de

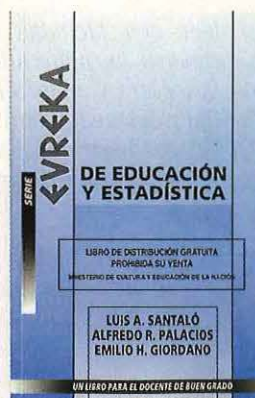
la frecuencia de vocales en nuestro idioma y a continuación una serie de fichas dirigidas a obtener conclusiones al respecto. Propóngase trabajar con este capítulo a través de las siguientes consignas:

- a) elija tres de las fichas y:
- analice qué preguntas del capítulo pueden contestarse con las actividades resueltas;
  - encuentre las características comunes que aparecen en ellas y también las diferencias.
- b) ¿Qué actividad considera Ud. más

pertinente para el trabajo del concepto de frecuencia en el aula? ¿A qué nivel la destinaría? Fundamente sus respuestas

## Actividad N° 2

En el capítulo 1 el Dr. Santaló plantea vinculaciones entre matemática y educación. Analice los aspectos más relevantes de este capítulo ejemplificándolos con algunas actividades que aparecen a partir de la segunda parte del libro: ordenación, comparación, investigación.



**Este libro forma parte del kit C entregado en 1997 a escuelas EGB 1 y 2.**

**NOTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UNA GEOGRAFÍA RENOVADA (GUREVICH, R. Y OTROS), RED FEDERAL DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA/AIQUE, BUENOS AIRES, 1997.**

**E**n este libro se aborda una serie de ejes temáticos relevantes para trabajar contenidos propios de la Geografía como disciplina integrante de las Ciencias Sociales. Los aportes más significativos de esta obra se refieren a:

- a) nociones básicas para la selección y organización de contenidos y la construcción de ejes temáticos relevantes para la enseñanza de la Geografía;
- b) desagregación analítica de cinco ejes temáticos para poder articular los conceptos implicados en cada uno.
- c) un apartado en cada capítulo en el que se presentan un conjunto de propuestas concretas para trabajar los respectivos temas a través de variados procedimientos: planteo de problemas, elaboración de hipótesis, es-

tudios de caso, sugerencias para organizar trabajos de campo, etc.

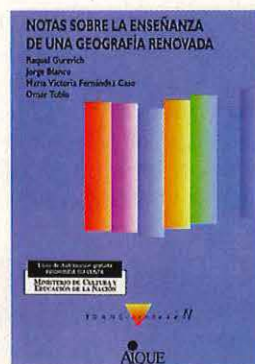
## Actividad

A continuación se sugieren algunos interrogantes que invitan a la lectura del texto:

- a) ¿Qué diferencia existe entre abordar el análisis geográfico desde una perspectiva que priorice la relación hombre-medio o desde una que enfatice la relación sociedad-naturaleza?
- b) ¿Cuál es el aporte del concepto de "recurso natural" para trabajar en el

aula contenidos de geografía física desde una perspectiva social?

- c) ¿Cuál es el aporte del concepto de "circuito productivo" para trabajar en el aula la relación urbano-rural y para vincular las actividades primarias, secundarias y terciarias?
- d) ¿Por qué el concepto de Estado resulta básico para comprender y explicar las distintas organizaciones territoriales?



**Este libro forma parte del kit A entregado en 1997 a escuelas EGB 1 y 2 y del kit D recibido por escuelas EGB 3 y Polimodal ese mismo año.**

La Biblioteca Profesional del Docente organizó sus entregas en diversos conjuntos de libros para cada institución. Si alguno de los títulos que aquí se reseñan no se encuentra en su escuela, podrá consultarlo en otro establecimiento de su zona.



# La historia de la educación

*Si de educación se trata, ningún lugar mejor que la Biblioteca Nacional de Maestros. Allí se encuentran libros y documentos a través de los cuales se puede saber cómo enseñaban y aprendían nuestros antepasados. En esta edición se reseñan dos volúmenes: El Monitor de la Educación Común y Anagnosia, verdadero método para enseñar y aprender a leer.*

## **Anagnosia, verdadero método para enseñar y aprender a leer [...] Cuaderno primero (Marcos Sastre), Buenos Aires, 1881.**

**E**n el siglo XIX y principios del XX circulaban muchas publicaciones en forma de folletos que por su extensión o presentación -con tapa de papel-, no tenían la envergadura de un libro. En ciertas instituciones se encuadernaban varias de esas ediciones para facilitar su conservación. Efectivamente, hoy es posible distinguir en las estanterías de la Biblioteca Nacional de Maestros los lomos dorados a la hoja con la inscripción "varios" donde se redescubren valiosos testimonios para la historia de la educación. Al abrir uno de esos tomos el lector puede encontrar la edición 38ª de *Anagnosia, verdadero método para enseñar y aprender a*

*leer con facilidad inspirando a los niños afición a la lectura y amor a la virtud y al trabajo* escrito por Marcos Sastre en 1881.



Esa edición asegura que el niño aprenderá con facilidad "...siempre que se observen estas tres reglas: 1ª no empezar por el abecedario; 2ª no deletrear ni nombrar las consonantes;

3ª, no pasar de una lección mientras no esté bien sabida."

En 1881, estas claras instrucciones eran una novedad que contrastaba con la experiencia de cualquier padre y abuelo letrado. Durante muchas generaciones, para aprender a leer los niños memorizaron el nombre de cada letra del alfabeto y después se ejercitaban en deletrear palabras. Más adelante, con el tiempo y la suerte, descubrían cierta conexión entre la palabra deletreada y el sonido fonético cuyo significado ya conocían.

El "verdadero método" usado por M. Sastre, conjugaba los métodos silábicos y fonéticos que desde varias décadas atrás se aplicaban en Europa y que las élites ilustradas habían difundido en América Latina. Entre

ellos D. F. Sarmiento aplicó el sistema silábico en su *Método de lectura gradual*. A diferencia del viejo deletreo, el aprendizaje se basaba en el sonido de las sílabas y no en el nombre de las letras.

En algunos silabarios los niños memorizaban las diversas combinaciones de vocales y consonantes y, sólo después, se pasaba a trabajar con palabras. En otros, como en *Anagnosia*, se introducía directamente al niño en la lectura de sílabas integradas a palabras.

Más adelante nuevas corrientes pedagógicas propondrían otros métodos para enseñar a leer que abrieron una polémica de larga data. Empero, ciertas cosas se habían convertido en un presupuesto común: el aprendizaje debía contar con el interés de los niños, seguir las estructuras del lenguaje y estar unido a los conceptos y la significación.

## **LOS TESOROS DE LA BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS**

La gestión actual de la Biblioteca Nacional de Maestros creó un espacio destinado a la conservación de los libros más preciados adquiridos a lo largo de más de un siglo.

En el despacho de la dirección, se instaló la Sala del Tesoro donde bibliotecas de madera contienen varios centenares de libros antiguos, es decir, producidos durante los tres siglos posteriores a la invención de la imprenta. Entre ellos, se le otorga un valor especial a las obras que salieron de la primera imprenta del virreinato del Río de la Plata. La sala también alberga la biblioteca privada de Leopoldo Lugones, director de la institución desde 1915 hasta 1938.

Los libros impresos entre 1501 y 1530 se distinguen porque mantienen algunos rasgos de esa época: carecen de portada, están escritos con caracteres góticos y, en algunos casos, los datos bibliográficos aparecen al final del libro. Este acervo bibliográfico es parte del patrimonio histórico de la comunidad y una fuente valiosa para el estudio de su pasado.



**El Monitor de la Educación Común, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1881-1976.**

**E**l *Monitor de la Educación Común*, el órgano oficial del Consejo Nacional de Educación, tuvo una importancia significativa en la creación y consolidación del sistema educativo nacional. La revista fue fundada por Domingo F. Sarmiento en su cargo de superintendente general de escuelas en 1881. Dejó de publicarse durante dos largos períodos en las décadas del cincuenta y sesenta y el último ejemplar apareció en 1976 al suprimirse el Consejo Nacional de Educación.

Durante los primeros años, la organización del material varió con frecuencia y la revista tomó cuerpo recién hacia fines de la década del ochenta del siglo pasado. La dirección de Juan M. de Vedia le imprimió unidad temática y gráfica. Ya para ese entonces, *El Monitor* no se limitaba a difundir las resoluciones oficiales, sino que se había convertido en un medio reconocido que publicaba artículos pedagógicos y didácticos, reseñas bibliográficas y de revistas internacionales. A su vez, en la sección oficial se incluyeron las actas de sesiones del Consejo Nacional de Educación, cuadros estadísticos, informes de los inspectores provinciales en distintas ciudades y regiones del país, el movimien-

to de libros de la Biblioteca Nacional de Maestros y otros documentos.

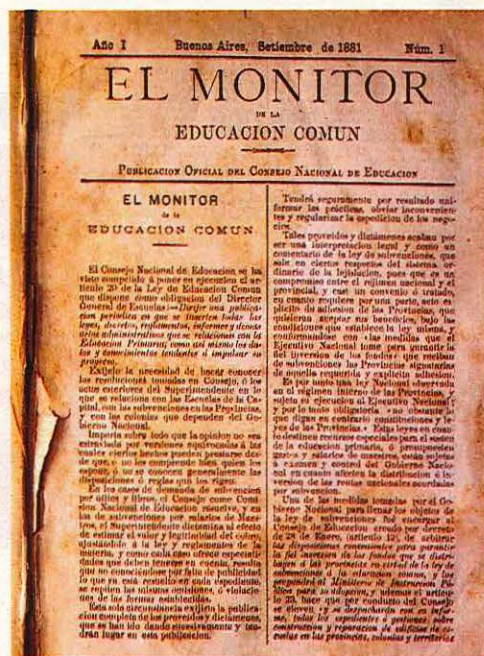
En 1889 el Reglamento Interno del Consejo Nacional de Educación estableció que el *Monitor* debía publicarse quincenalmente con 48 páginas, mantener canje con todas las publicaciones de enseñanza y organizar la dis-

páginas. Se publicaron dos números especiales. Uno estuvo dedicado al centenario de la Revolución de Mayo. En él se transcriben las resoluciones oficiales para la celebración en el ámbito educativo y se reseñan los múltiples actos patrióticos escolares. Aparte se publicó parte de la *Histo-*

especificó el nombre del director, aunque en 1932 asumió la conducción por algunos meses una junta directiva que modificó completamente la estructura y organización de los temas pero los cambios duraron poco tiempo.

La segunda serie de la colección (1959-1961 y 1966-1976) careció de una dirección estable, se redujo la regularidad y el número de páginas de cada ejemplar. De hecho, en la última década se restringió a sólo un número anual. Ya en esa época, el país y la mirada del elenco gubernamental sobre el sistema educativo eran muy diferentes a los que ambientaron la modernización educativa de fines del siglo XIX.

El *Monitor* es una referencia clave para comprender las políticas educativas nacionales durante casi un siglo de historia argentina. Es un registro interesante para la investigación de temáticas tan variadas como la identidad nacional, los roles familiares o las pautas de sociabilidad. Y, además, es una publicación entretenida, capaz de atrapar al lector con una clase de botánica, un pormenorizado detalle de la rutina diaria de la directora de la Escuela de San Telmo, una lección de manualidades o una reseña de las novedades educativas en Nueva York.



tribución en todo el país que incluía a todo el personal del organismo.

Entre 1908 y 1911 la dirección pasó a manos de Alberto Julián Martínez quien incorporó nuevos temas y secciones. Por aquel entonces, la publicación había crecido en prestigio y cada ejemplar llegó a tener más de 250

ría de la instrucción primaria en la República Argentina escrita para la ocasión por J. P. Ramos. En otro número especial, Leopoldo Lugones publicó su *Historia de Sarmiento*, un fino estudio de su vida y personalidad por expreso encargo del Consejo Nacional de Educación. Desde 1914 a 1949 no se

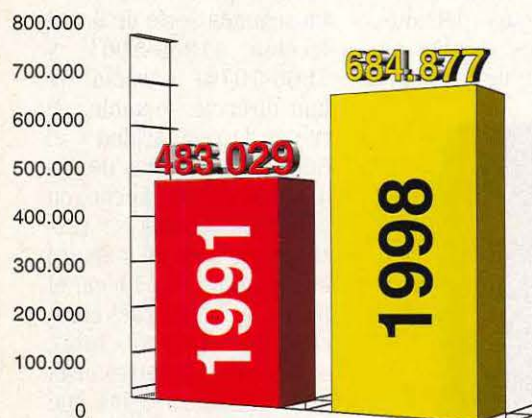


# El sistema educativo argentino en 1998

La cantidad de alumnos y de escuelas y el nivel de repitencia son algunos de los datos que surgen de los relevamientos anuales que realiza la Red Federal de Información Educativa. A continuación se presentan los del Relevamiento 1998.

## Preescolar

## INCREMENTO DE ALUMNOS 1991-1998



## Primario

6.000.000

5.000.000

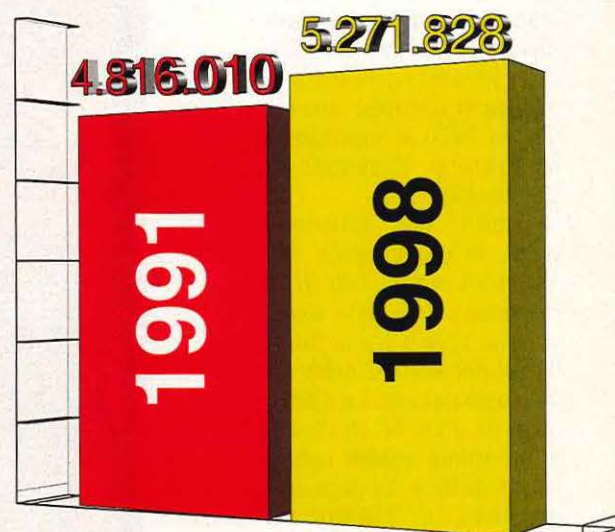
4.000.000

3.000.000

2.000.000

1.000.000

0



## Secundario

3.000.000

2.500.000

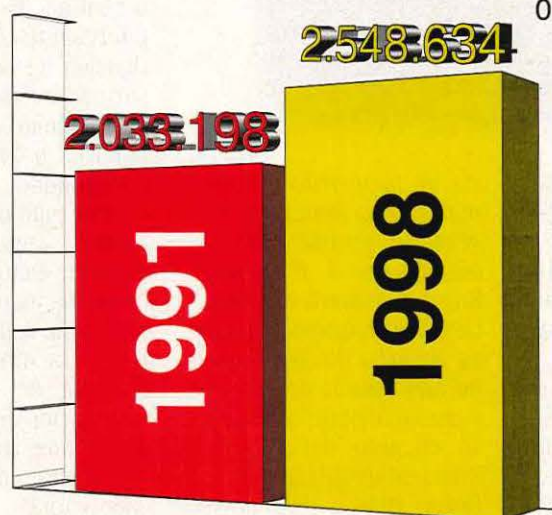
2.000.000

1.500.000

1.000.000

500.000

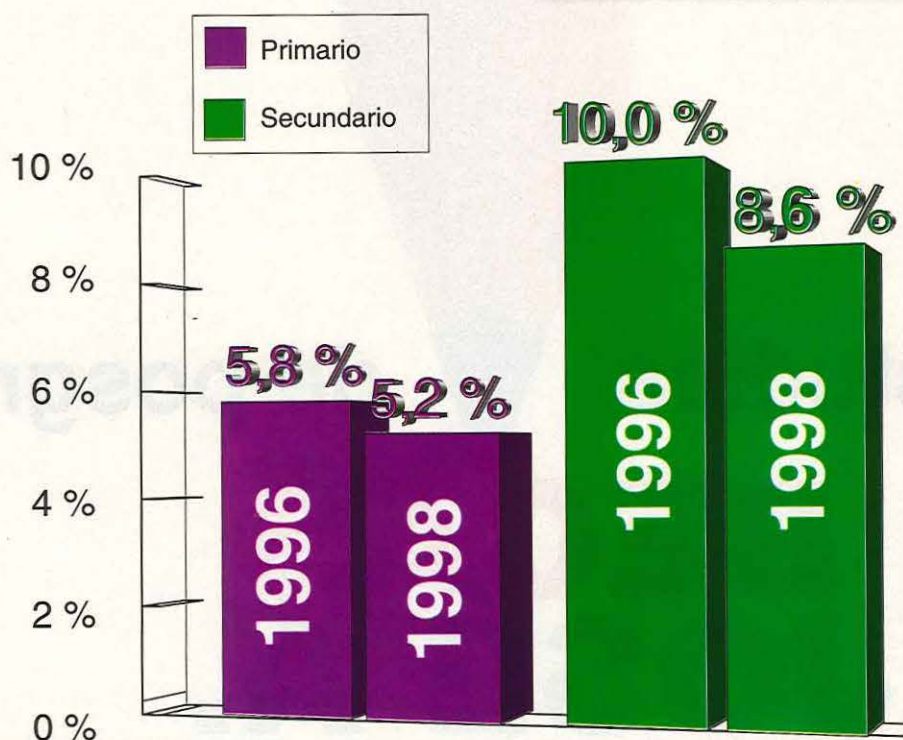
0



Fuente Año 1991: Censo Nacional de Población y Vivienda 1991. Serie B. INDEC. Año 1998: Relevamiento Anual 1998 (datos estimados al 100%).

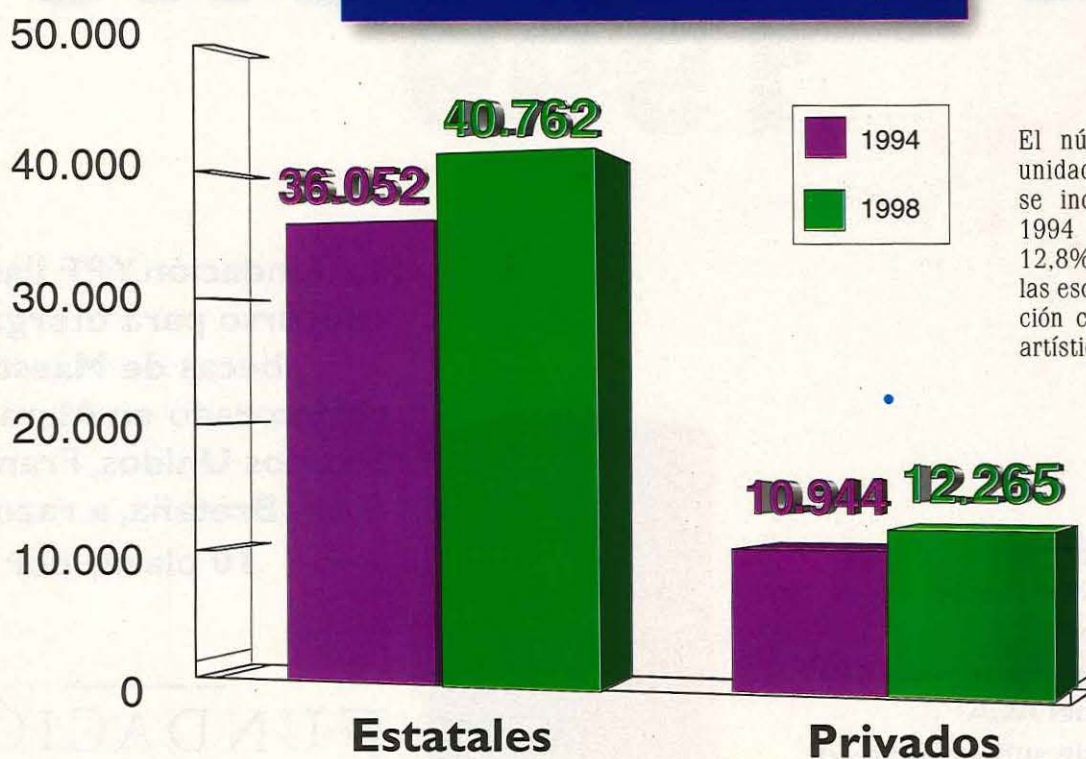


## La repitencia disminuye



Entre 1996 y 1998 la repitencia en el Primario descendió un 0,6%, mejorando en los tres primeros años de la escolaridad básica. Por su parte, en el Secundario la disminución fue de 1,4%.

## Más escuelas en todo el país



El número total de unidades educativas se incrementó entre 1994 y 1998 en un 12,8% considerando las escuelas de educación común, especial, artística y de adultos.





**Para estudios de posgrado**

**BECAS  
JOSÉ A.  
ESTENSSORO  
1999**

**La fundación YPF llama a  
concurso para otorgar 40  
becas de Maestría o  
Doctorado en Alemania,  
Estados Unidos, Francia y  
Gran Bretaña, a razón de  
10 plazas por país.**

**Bases y Solicitud**

Los interesados pueden obtener  
el material completo

- en las estaciones de servicio YPF
- en estaciones del ACA
- en estaciones de subterráneos de  
Metrovías
- por e-mail: [becasypf@email.ypf.com.ar](mailto:becasypf@email.ypf.com.ar)
- en internet: <http://www.fundacionypf.org>

**FUNDACIÓN  
YPF**





***Zona de Servicios** ofrece a los docentes distintas posibilidades de capacitación, información sobre carreras universitarias y sitios en internet con información útil para trabajar en clase. También actividades para los alumnos. Quienes deseen difundir cursos o encuentros a través de esta sección deberán enviar la información con la mayor anticipación posible a:*

**Revista "Zona Educativa"**  
**Sección Zona de Servicios**  
**Pizzurno 935 - 1<sup>er</sup>. piso, oficina 144**  
**(1020) Capital Federal**

**E-mail: [postmaster@zona.mcy.gov.ar](mailto:postmaster@zona.mcy.gov.ar)**



## Capacitación



■ Del 21 al 25 de abril se desarrollará en la ciudad de Catamarca el **3er. Congreso "La Educación en el Tercer Milenio"**. Docentes de todos los niveles podrán asistir a conferencias y disertaciones de especialistas en educación locales e internacionales. Entre otros temas se trata-

rán: la construcción de nuevos esquemas para la comunicación y para la acción, la inteligencia artificial, el aula del futuro, redes de trabajo en equipo, la creatividad como herramienta para ampliar la atención. El costo de la inscripción es variable. Se ofrecen pagos en cuotas, becas y semibecas y otras facilidades. Para más información dirigirse a Rivadavia 648 of. 23, Galería Catamarca, (4700) Catamarca, telefax: (03833) 453456.

■ Se encuentra abierta la recepción de trabajos para quienes deseen presen-

tar proyectos profesionales individuales o institucionales en las **Segundas Jornadas Federales de Actualización en Educación Especial y Salud Mental** organizadas por el Instituto de Educación Especial Piedra Libre. Se llevarán a cabo el 25 y 26 de junio en el Paseo La Plaza, Av. Corrientes 1660, Capital Federal. Se destinará un espacio a la presentación de experiencias realizadas en distintas localidades del país. La participación es gratuita para quienes expongan trabajos. Los demás asistentes deberán abonar entre \$ 20 y \$ 50. Se otorgan

becas. Para mayor información e inscripción comunicarse al telefax: (011) 4572-2637 o dirigirse personalmente a Achega 3515, (1431) Capital Federal.

■ El Círculo de Profesionales de la Información Documental (CIPID) ofrece **cursos de capacitación y perfeccionamiento a distancia** vía e-mail. Destinados a bibliotecarios, las temáticas son: **catalogación de monografías, catalogación de publicaciones seriadas, clasificación con CDD y con CDU** (dos sistemas que se



utilizan para organizar física e intelectualmente un centro de documentación o biblioteca), **confección de resúmenes y abstracts**. El costo del curso es de \$10 que incluye dos entregas -vía e-mail- de módulos con trabajos prácticos y dos tutorías

semanales. Para mayor información dirigirse a Mitre 2610, (1663) San Miguel, provincia de Buenos Aires, casilla de correo N° 7, sucursal San Miguel, provincia de Buenos Aires, Tel. (15) 4418-6572, e-mail: cipid1@mix-mail.com

■ El Instituto Superior Juan XXIII de Bahía Blanca realizará los días 27 y 28 de mayo sus **Jornadas de Investigación 1999**. Participarán especialistas sobre cada uno de los temas a desarrollar: aportes para la práctica educativa, filosofía, ciencia y educación, tecnología y educación, la formación del formador y aproximaciones diferentes requeridas por las distintas áreas del conocimiento. Además docentes, ex-alumnos y alumnos avanzados de IFD y universidades presentarán ponencias (recepción hasta el 16 de abril). Los asistentes que expongan deberán abonar \$ 40, los que no expongan \$ 30 y los estudiantes \$ 15. Para mayor información e inscripción dirigirse a Vieytes 286, casilla de correo 402, (8000) Bahía Blanca, por fax al (0291) 4553995 o por e-mail a: juanccdb@impsat1.com.ar

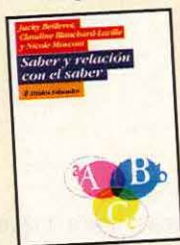
alumnos y docentes de diferentes instituciones del país produjeron para el foro. Los interesados en participar pueden inscribirse en la misma página o enviar un mensaje a infoforo@nalejandria.com

■ El **Planetario Móvil Galileo Galilei** ofrece funciones dentro de las escuelas destinadas a alumnos de todas las edades, desde nivel inicial hasta adultos, con los contenidos y metodologías adaptados a cada uno de ellos. Se trata de una carpa que se arma en un patio, aula o salón de 5mx6mx3m dentro de la cual se proyectan documentales sobre el sistema solar, las constelaciones, las misiones de la NASA, etc. El costo es de \$2 por alumno. Para mayor información comunicarse a (011) 4216-6319.

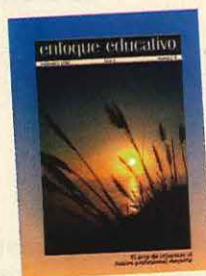
■ La Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) ha puesto en marcha los **concursos "Expresión Creativa" y "Exportando hacia el 2000"** dirigidos a alumnos de cuarto, quinto o sexto año del secundario de establecimientos públicos o privados de todo el país. En el primer caso, equipos de entre tres y seis integrantes deberán presentar un video o micro radial de cualquier género televisivo o radiofónico

## Publicaciones recibidas

■ **Saber y relación con el saber** (Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville y Nicole Mosconi). Paidós Educador. Buenos Aires. 207 páginas.



■ **Enfoque educativo**. Una publicación de Estrategia Genérica. Año 2, N° 8. Buenos Aires. Septiembre 1998.



■ **Caminos de ida y vuelta profesional docente**. Una publicación de Ediciones "Caminos...". Año 2, Nros. 19 y 20. Buenos Aires. Septiembre y octubre 1998.

■ **Informador**. Una publicación de Orientación para el Futuro. Año 1, N° 1. Rosario. Agosto 1998.

■ **Revista Nuevaamérica**. N° 78. Río de Janeiro, Brasil. Julio 1998.



■ **Fracciones ¿Un quebradero de cabeza?** (Mabel Pujadas y Liliana Eguluz). Editorial Galeón. Córdoba. 124 páginas.



## Para los chicos

■ La Fundación Educambiente y Programas Educativos Ambientales desarrollan por Internet el **Foro Participativo Juvenil Buenos Aires Sustentable**. En la página <http://www.nalejandria.com/pea/educambiente.htm> podrán encontrar fotografías, opiniones, relevamientos, investigaciones y trabajos que 1000



y de tema libre. Para la producción del trabajo los participantes podrán consultar a profesores de la universidad y tendrán a su disposición las instalaciones y el equipamiento de su centro integral de producción multimedia. El plazo de presentación vence el 12 de marzo. El equipo ganador recibirá una beca de estudios para cada uno de sus integrantes en cualquiera de las carreras que dicta la Facultad de Comunicación Social (Comunicación Social, Publicidad y Periodismo); en tanto quienes ocupen el segundo puesto recibirán media beca. En el segundo caso, cada concursante deberá presentar un trabajo referente a cualquier aspecto del comercio entre la Argentina y el mundo. Deberá ser entregado o enviado por correo como máximo el 5 de marzo a Paraguay 1338 PB. (1057) Capital. Para el primer puesto el premio consistirá en una visita a la Agregaduría Comercial del Consulado Argentino en San Pablo, Brasil y una beca de estudios para la carrera de licenciatura en Comercio Exterior de la UCES; en tanto que los que obtengan el segundo puesto recibirán también una beca.

En ambos concursos también habrá premios para la escuela a la que pertenezcan. Para mayor infor-

mación dirigirse a Paraguay 1401, Capital (curso Expresión Creativa) o comunicarse a los teléfonos (011) 4383-3093/ 0215 (para ambos concursos).

## Becas y carreras

■ Está abierta la inscripción para concursar por las **becas de posgrado** y los **subsidijs a la creación y a la investi-**

**gación** que otorga la Fundación Antorchas. Las bases y los formularios de inscripción están disponibles en la fundación: Chile 300 (1098) Capital Federal. Tels.: (011) 4331-9905/23/38, de lunes a viernes de 9 a 13 y de 14 a 17 y en internet: <http://www.fundantorchas.retina.ar>

La fecha de cierre para los aspirantes a subsidios de investigación es el 24 de abril y para becas, el

mes de agosto.

■ En el mes de marzo el diario La Nación publicará el **suplemento Universidades** con información sobre carreras terciarias, universitarias y de posgrado.

## En internet

■ Una nueva **lista sobre investigación en ciencias de la actividad física y el deporte** está al alcance de todos los interesados. Para suscribirse existen dos opciones. Pueden hacerlo en la sección listas de distribución de la página web: <http://www.ibercafd.com> o enviar un e-mail a [majordomo@UserHome.com](mailto:majordomo@UserHome.com) y escribir en el cuerpo del mensaje **subscribe cafd\_investigacion**. A partir de ese momento empezarán a recibir los mensajes de todos los participantes de la lista y para enviar los propios deberán hacerlo a [cafd\\_investigacion@ibercafd.com](mailto:cafd_investigacion@ibercafd.com)

■ Quienes deseen obtener **información sobre la ciudad de Guleguaychú** pueden encontrarla en <http://www.multired.com/viajes/dagontol>

■ El Mangrullo es un **boletín electrónico de literatura infantil y juvenil** que puede consultarse en <http://mundolatino.org/rayuela/mangru.htm>

## PARA BIBLIOTECARIOS

**BIBLOECA NACIONAL de MAESTROS**

En este nuevo año, la Biblioteca Nacional de Maestros (BNM) comienza a trabajar en un proyecto especial, destinado a instaurar el **servicio de catalogación por copia a través de Internet**. Este servicio permitirá a los miembros de su consorcio de información (24 centros de documentación provinciales -ver pág. 14 de **Zona Educativa** N° 27 y 28-, 37 bibliotecas pedagógicas y las 630 escuelas integrantes del proyecto Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria II) evitar la catalogación innecesaria de materiales ya procesados por la BNM, inaugurando de esta manera la catalogación cooperativa en el sistema. El bibliotecario se conectará a Internet, consultará la base de datos de la BNM, identificará el registro bibliográfico del documento que le interesa y obtendrá sus datos. Se prevé extender los beneficios del sistema a todas las bibliotecas escolares. En una primera etapa, se podrán editar e imprimir los registros y, en una segunda etapa, editar, bajar y pegar los registros en las respectivas bases de datos. Para una mayor información dirigirse a: Pizzurno 953 P.B. (1020) Capital, telefax: (011) 4811-0275, línea gratuita: 0800-6666293, e-mail: [informacion@server1.bnm.mcye.gov.ar](mailto:informacion@server1.bnm.mcye.gov.ar)



# PRÓXIMO NÚMERO

## Nota de tapa

**E**l tiempo del aprendizaje y la calidad

## En foco

**E**l nuevo circuito de validez de títulos

## Reportaje

**R**icardo Ferraro

## Biblioteca Profesional Docente

**M**ás fichas de trabajo

## Qué y cómo enseñar

**D**ocentes y alumnos planifican juntos

## Zona Estadística

**L**a educación en el mundo en cifras

No se pierda el  
número de marzo de

**ZonaEducativa**

**¡Pídasela a  
su director!**



# LOS PADRES TAMBIÉN SON PARTE DE UNA ESCUELA EN TRANSFORMACIÓN



**Y por eso:**

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

**Consúltelos, escúchelos, infórmeles, hágalos participar**



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación



# CURSO PARA SUPERVISORES Y DIRECTORES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

**55.000 Directores  
2850 Supervisores  
y 3000 Rectores,**

**junto con los Institutos de Formación Docente Continua de todo el país, están desarrollando una experiencia inédita.**

**Una nueva modalidad de capacitación con medios:**



**gráficos**



**audiovisuales**



**informáticos**



**y un moderno  
sistema tutorial**

**Un curso para hacer crecer cada escuela.**

**Infórmese en la cabecera de la Red Federal de Formación Docente Continua de su provincia**



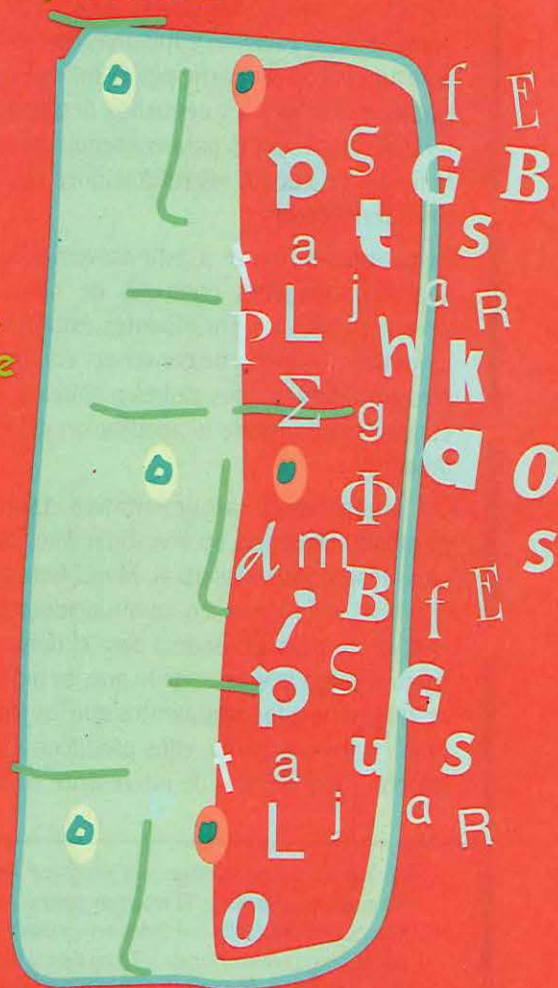
Ministerio de Cultura y Educación  
República Argentina



11  
en el aula

## ¿Quién nos enseña a ser libres?

Dos artículos abordan en este número de **en el aula** algunas de las cuestiones relacionadas con la formación ética y del ciudadano. El primero gira en torno del texto argumentativo y de la necesidad de considerar su enseñanza en los últimos años de la escolaridad básica. El análisis de un artículo aparecido en un diario permite descubrir las características de los textos argumentativos y plantear los problemas que los alumnos deben enfrentar en la producción de estos textos, así como las condiciones que deben presentar las propuestas didácticas que quieran favorecer dicha producción. El segundo artículo contiene diferentes dilemas morales que los docentes podrán presentar a sus alumnos —tanto al final de la E.G.B. como en los años del nivel Polimodal— con el fin de instalar la reflexión ética sobre la autonomía y la responsabilidad, valores de alta significación para jóvenes y adolescentes.



Febrero de 1999





Por Flora Perelman <sup>1</sup>

# La producción de textos argumentativos en el aula

La argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana. Su presencia es altamente frecuente en las diversas situaciones de comunicación que atravesamos. Se halla en las discusiones con amigos, familiares y otras personas con las cuales intercambiamos a diario problemas comunes; en los textos publicitarios; en los debates públicos acerca de temas polémicos a través de los editoriales, cartas de lectores, programas periodísticos; en los tribunales; etc.

Investigaciones actuales dan cuenta de que los niños desarrollan muy tempranamente sus capacidades argumentativas cuando tienen que defender su punto de vista sobre un asunto de interés en una conversación (Dolz, 1993). En nuestras observaciones cotidianas hemos tenido oportunidad de ser partícipes de múltiples situaciones en las que los pequeños despliegan una serie de argumentos para conseguir su objetivo teniendo en cuenta las refutaciones posibles de sus interlocutores.

Seguramente, frente a esta aseveración, se nos aparecen imágenes repetidas de niños en los kioscos o ante los encadilantes estantes de una juguetería, tratando de convencer con interminables argumentos a sus padres o abuelos, de la necesidad imperiosa de la adquisición del elemento deseado.

Su competencia argumentativa también fue puesta en evidencia en investigaciones antropológicas realizadas en las aulas. María Antonia Candelá (1991) señala que, en las situaciones en las que el docente abre un espacio para el debate y no ratifica ni niega la validez de lo que los niños dicen sino que retoma los argumentos que los alumnos elaboran y los confronta, ellos producen razonamientos con fundamentos de interesante complejidad.

Sin embargo, en la enseñanza practicada habitualmente en la escuela, los discursos argumentativos no se trabajan en forma sistemática o se los introduce tardíamente. La actividad discursiva con frecuencia se limita a la comprensión y producción de textos que presentan una trama narrativa y/o descriptiva pues se considera que las producciones argumentativas son sumamente complejas para los alumnos. De este modo, se dejan de lado las posibilidades que los niños manifiestan cuando se comunican y donde ponen en funcionamiento diferentes modalidades en la organización de su discurso. Ellos narran, describen y argumentan.

¿Por qué consideramos que es necesario trabajar con el texto argumentativo desde edades tempranas?

1 El dominio del texto argumentativo abre puertas. Este discurso se define como "el conjunto de las estrategias de un orador con vistas a modificar el juicio de un auditorio acerca de una situación" (Vignaux, 1986, pag. 30).

Saber argumentar es lo que permite tanto defender nuestras opiniones frente a otros como descifrar los mensajes provenientes de contextos en los que se intenta influir en nuestra conducta.

2 La competencia argumentativa oral que los niños despliegan fue adquirida en contextos cotidianos, con interlocutores con los que realizan intercambios lingüísticos de manera frecuente. Pero es necesario que sea la escuela la que establezca el puente entre esos espacios comunicativos coloquiales, familiares, informales y otras situaciones de mayor formalidad que exigen niveles de argumentación y registros diferentes.

3 La competencia argumentativa oral del niño no necesariamente implica que haya adquirido un conocimiento letrado, es decir, que esté preparado para componer textos escritos de calidad (Teberosky, Tolchinsky, 1994).

<sup>1</sup> Flora Perelman es investigadora junto con Ana María Kaufman del proyecto: "El resumen: diseño y análisis de situaciones didácticas a edades tempranas", subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Es docente de la cátedra Epistemología y Psicología Genética de la Facultad de Psicología de la U.B.A. y de las cátedras Epistemología y Desarrollo Cognitivo y Didáctica de la Lengua en la Carrera de Especialización en Psicopedagogía Clínica de la Universidad de Lomas de Zamora.



En el diálogo argumentativo oral, la presencia "cara a cara" de los interlocutores facilita la toma en consideración y la adaptación al punto de vista del otro. La cooperación del receptor es muy importante para construir el mensaje, hacer cambios durante el proceso, precisar contenidos (Rodríguez, 1995).

En cambio, en el acto de escribir no se da la relación que se produce en el diálogo oral donde el reajuste está garantizado por la presencia y la actuación del interlocutor. Para elaborar un monólogo argumentativo escrito es necesario ir más allá de la improvisación y de la respuesta inmediata propia de una actividad comunicativa espontánea. Es imprescindible, además, tanto la planificación de la sucesión de los argumentos como la coordinación de distintos puntos de vista (Dolz, 1993).

En este artículo desplegaremos las propiedades del texto argumentativo. Luego, nos detendremos en los problemas que tienen que enfrentar los alumnos en su proceso de producción. Este análisis es el que se convertirá en el punto de partida que orientará nuestras intervenciones didácticas. En un próximo artículo presentaremos diferentes alternativas de realización de proyectos de elaboración de textos argumentativos y tomaremos con detalle uno de ellos para detenernos en los productos de los niños. El análisis de estos textos elaborados por los alumnos nos permitirá profundizar en sus posibilidades y dificultades.

## Las propiedades del texto argumentativo

La argumentación aparece en un gran número de textos orales y escritos que se producen dentro y fuera de la escuela: debates, avisos publicitarios, folletos turísticos, cartas a lectores, solicitudes, artículos de opinión, monografías, críticas literarias, etc.

Como ya hemos señalado, el discurso argumentativo constituye un conjunto de razonamientos acerca de uno o varios problemas con el propósito de que el lector o auditor acepte o evalúe ciertas ideas o creencias como verdaderas o falsas y ciertas opiniones como positivas o negativas.

Es un discurso eminentemente dialógico que puede desplegarse en distintas situaciones: diversos sujetos presentan alternativamente sus puntos de vista y las objeciones que tienen respecto a los razonamientos de los otros así como también un solo sujeto argu-

menta y presenta la refutación a probables contrargumentaciones.

Los textos argumentativos suelen tener diversas superestructuras, pero generalmente se organizan del siguiente modo:

- introducción: se inicia con la identificación del tema o problema y una toma de posición o formulación de la tesis,
- desarrollo: se presentan los diferentes argumentos esgrimidos para justificar esa tesis,
- conclusión: se cierra con una reafirmación de la posición adoptada.

Esta estructura canónica puede sufrir transformaciones: el punto de partida puede estar sobreentendido, la conclusión puede quedar implícita porque se impone como evidencia, etc.

Veamos un ejemplo de texto argumentativo:

### La eñe también es gente

Por María Elena Walsh

Para LA NACIÓN- Buenos Aires. 1996

La culpa es de los gnomos, que nunca quisieron aclimatarse como ñomos.

Culpa tienen la nieve, la niebla, los nie-tos, los atenienses, el unicornio. Todos eva-sores de la eñe.

¡Señoras, señores, compañeros, amados niños! ¡No nos dejemos arrebatar la EÑE! Ya nos han birlado los signos de apertura de admiración e interrogación. Ya nos redujeron hasta el apócope. Ya nos han traducido el pochoclo. Y como éramos pocos la abuelita informática ha parido un monstruoso # en lugar de la ene, con su gracioso peluquín.

¿Quieren decirme qué haremos con nuestros sueños? Entre la fauna en peligro de extinción, ¿figuran los ñandúes y los ñacurutuses? En los pagos de Añatuya, ¿cómo cantarán la eterna chacarera Añoranzas? ¿A qué pobre barrigón fajaremos al ñudo? ¿Qué será del Año Nuevo, el tiempo de Ñaupa, aquel tapado de armíño y la ñata contra el vidrio? ¿Y cómo graficaremos la más dulce consonante de la lengua guaraní?

"La ortografía también es gente", escribió Fernando Pessoa. Y, como la gente, sufre variadas discriminaciones. Hay signos y signos, unos blancos, altos y de ojos azules como la W o la K. Otros, pobres morochos de Hispanoamérica, como esta letrita de segunda la eñe jamás considerada por los monóculos británicos, que está en peligro de pasar al bando de los desocupados, después de rendir tantos



servicios y no ser precisamente una letra ñoqui. A barrerla, a borrarla, a sustituirla, dicen los perezosos manipuladores de las maquinitas, sólo porque la ñ da un poco más de trabajo. Pereza ideológica, habiéramos dicho en la década del setenta. Una letra española es un defecto más de los hispanos, esa raza impura formateada y escaneada también por pereza y comodidad. Nada de hondureños, salvadoreños, caribeños, panameños. ¡Impronunciables nativos!

Sigamos siendo dueños de algo que nos pertenece, esa letra con caperuz, algo muy pequeño pero con menos ñoño de lo que parece. Algo importante, algo gente, algo alma y lengua, algo no descartable, algo propio y compartido porque así nos canta.

No faltará quien ofrezca soluciones absurdas: escribir como nuestro inolvidable César Bruto, compinche del maestro Oski. Ninio, sueños, otonio. Fantasía inexplicable que ya fue y que preferimos no reamudar, salvo que la Madre Patria retroceda y vuelva a llamarse Hispania.

La supervivencia de esta letra nos ataña, sin distinción de sexos, oídos ni programas de software. Luchemos por no añadir más leña a la hoguera donde se debate nuestro discriminado signo. Letra es sinónimo de carácter. ¡Avisémoslo al mundo por Internet!

LA NACIÓN

**E**n este texto argumentativo, el tema está identificado en el título "La ñe también es gente" junto con una toma de posición. El desarrollo se realiza a través del texto y es necesario inferir la conclusión: en la eliminación de la "ñ" está puesta en juego la discriminación cultural estrechamente vinculada con la desigualdad política y económica.

**P**ero la efectividad del texto no se encuentra en las propiedades de su superestructura sino en la calidad y diversidad de las estrategias discursivas usadas para persuadir al lector.

**M**aria Elena Walsh emplea diferentes estrategias: la ironía ("La culpa es de los gnomos..."), la acusación a los oponentes ("Ya nos han birlado los signos..."), la advertencia ("Quieren decirme qué haremos con..."), la cita de autoridad ("... escribió Fernando Pessoa"), la analogía ("Y, como la gente, sufre variadas discriminaciones."), etc.

**U**na clasificación posible de estas estrategias desplegadas por el autor es que, fundamentalmente, pueden apelar a dos aspectos:

■ a la razón (predominio de la "objetividad") construyendo así un discurso convincente: cita de autoridad (de un científico o personaje famoso), opinión de un especialista, definición, ejemplificación, descripción detallada y precisa de un producto o idea, analogía o comparación con elementos afines, generalización ("el sentir general de la sociedad"), relato de diferentes etapas de una investigación, minuciosa enumeración de fuentes de información, testimonios creíbles, prueba estadística, etc.

■ a la sensibilidad (predominio de la "subjetividad") que da lugar a un discurso persuasivo: acusación a los oponentes, descalificación, ironía, insinuación, advertencia sobre implicancias y consecuencias indeseadas, desmentida, concesión, promesa de beneficios asociados con deseos o fantasías, etc.

La utilización de una u otra clase de estas estrategias dependen tanto del destinatario del mensaje como del productor. La consideración del receptor incidirá en la selección de los argumentos, en la progresión que se les dará, en el peso relativo de lo racional y de lo emocional y en el vocabulario empleado. Al mismo tiempo, el autor del mensaje, a través de su discurso, construye una imagen de sí tanto al mostrarse como objetivo, apasionado, seguro, enérgico o tímido como al emitir juicios apreciativos y asignar o no credibilidad a las opiniones de los otros (Arnoux, 1996).

**P**ara llevar a cabo las diferentes estrategias en virtud de sus intencionalidades el que argumenta apela a diversos recursos que ofrece el sistema de la lengua que le permiten expresarse de una manera adecuada.

**U**no de los recursos lingüísticos específicos utilizados para expresar y encadenar los razonamientos son los organizadores textuales lógico-argumentativos. Estos ponen en evidencia, en la superficie del texto, la función de la estrategia utilizada. Así, si un argumento comienza con un "si bien" o un "sin embargo" o un "aunque" podemos anticipar que se utilizará el procedimiento argumentativo *concesivo* que implica aceptar objeciones parciales a afirmaciones o conceptos. Si leemos o escuchamos un argumento iniciado con un "no es cierto



que" o "contrariamente a" o "es necesario aclarar que" podemos suponer que la estrategia utilizada será la *desmentida* que tiene como objetivo descartar la validez de un argumento opuesto.

Otra herramienta lingüística fundamental es el uso de **modalizadores**, que tienen la función de marcar la subjetividad del escritor o del hablante, como los adverbios "quizá, evidentemente, seguramente, sin duda, desgraciadamente, etc", los adjetivos calificativos "espantoso, inusual, etc" o los verbos "creo que, pienso que, me parece que, supongo que, dudo que, etc".

### Los problemas que deben resolver los alumnos en la producción de un texto argumentativo

Los obstáculos que tiene que enfrentar un alumno para que su texto argumentativo sea una producción de calidad son de diversa naturaleza:

**a)** La escritura es un problema retórico que implica resolver la tensión dialéctica entre **qué escribir** y **cómo hacerlo** en una situación de comunicación determinada que plantea unas exigencias concretas. Son los objetivos del que escribe, las características del lector, junto con las propiedades del contexto las que guían el proceso de composición escrita. Los alumnos, entonces, tienen que resolver el problema de articular y coordinar el trabajo sobre el contenido con la consideración permanente del contexto de elaboración de su texto.

**b)** El texto argumentativo es un texto abierto, depende mucho del receptor: hay que presentarle razones fuertes para que él se convenza de la validez de la posición tomada. Esta característica de texto abierto lo diferencia del discurso narrativo que es más cerrado, ya que éste tiene una trama que vincula causal y temporalmente los hechos: no depende, en su estructura ni en su contenido, tan imperiosamente del receptor como sucede con el discurso argumentativo.

Esta diferencia entre ambos tipos de texto condujo a una serie de investigaciones en niños (Bereiter y Scardamalia, 1987) para detectar si la escritura de los textos argumentativos ofrecía mayor dificultad que la escritura de una narración. Lo que se ha hallado en estos estudios es que en los ensayos de opinión, las producciones

escritas son extremadamente cortas y poco desarrolladas porque parecen consistir en un turno de conversación. La mayoría de los escritos de los niños son del siguiente tipo:

"No creo que chicas y chicos puedan jugar partidos entre sí porque los chicos son más fuertes y las chicas podrían salir lastimadas".

Estos discursos escritos estarían dentro de lo que se podría esperar de un argumento en un discurso oral, luego sería el turno de algún otro que respondería a la opinión expresada. Mientras que las historias o narraciones de esos mismos niños son mucho más largas ya que son producciones de esquemas relativamente cerrados, que no dependen de las respuestas dadas por otros participantes sino que contienen un sistema fuerte de requerimientos internos.

Por lo tanto, el segundo obstáculo que debe enfrentar un alumno es lograr una producción escrita autónoma, que no dependa del turno de un interlocutor. Es necesario, para ello, que se ubique internamente en el punto de vista de otro y que pueda estructurar su escrito tomando en consideración las posibles respuestas de sus lectores sin tenerlos materialmente presentes. La anticipación del pensamiento del otro para elaborar las contrargumentaciones exige un esfuerzo de descentración considerable.

**c)** Otra dificultad observada en los niños es la pobreza de los argumentos que habitualmente utilizan. Es frecuente encontrar opiniones de este tipo vertidas por los alumnos:

"El libro que leí me gustó mucho porque era muy divertido".

Generalmente, los niños desconocen la variedad de estrategias argumentativas que podrían utilizar para defender sus opiniones. Suponen que un argumento se compone casi exclusivamente de un adjetivo calificativo. De esta manera, no emplean una serie de recursos retóricos que pueden estar a su alcance (las descripciones detalladas de lo que están defendiendo, las ironías, las comparaciones, la consideración de las posibles refutaciones a la opinión que ha sido vertida, etc).

La elaboración del propio punto de vista supone una construcción, un camino de interacción progresiva con el objeto a tratar para llegar a desplegar razonamientos coherentes y de diferente fuerza argumentativa. Elaborar argumentos y contrargumentos complejos exige aumentar el conocimiento del tema, informarse, leer otras





opiniones, transitar intensamente sobre el contenido. Y al mismo tiempo se hace necesario conocer las propiedades del texto a producir, su estructura, la diversidad de estrategias posibles a ser utilizadas.

d) Finalmente, otra problemática que los alumnos tienen que enfrentar tiene que ver con la escasez de recursos cohesivos que utilizan para enlazar en forma lógica los argumentos hacia la conclusión. Existe un predominio de la utilización del "archiconector y" que encubre la diversidad de relaciones lógicas que se pueden establecer para ligar la materia textual. Con frecuencia, los autores ubican en la superficie del texto los organizadores textuales o conectores para que el que lo lea deduzca las relaciones lógico-semánticas y pragmáticas entre los enunciados. Por lo tanto, su uso por parte de los alumnos no sólo depende del conocimiento de los conectores sino también de su intencionalidad para que el mensaje llegue de forma más clara y explícita al lector.

### Condiciones de las secuencias didácticas en la producción de textos argumentativos

La elaboración de secuencias didácticas que pueden facilitar la producción de textos argumentativos en el aula supone que tengamos en consideración diversas cuestiones:

1 En primera instancia, es interesante partir de la idea de que el aprendizaje sistemático de la construcción de textos argumentativos puede contribuir de manera muy central a la formación del ciudadano. Con respecto a este aspecto esencial, reproducimos a continuación un extracto del Documento de Trabajo N° 4 de Lengua de Actualización Curricular (G.C.B.A., 1997):

"Al mismo tiempo que los niños se apropian de usos sociales relevantes de la lectura y la escritura y participan de situaciones formales de comunicación oral, comienzan a actuar como ciudadanos responsables. Todo ciudadano puede ejercer su derecho a analizar la realidad, opinar, disentir y expresar libremente su punto de vista o su propuesta y sostener su opinión ante otros; se trata de que los alumnos se comporten como ciudadanos habilitados para ejercer este derecho, y para utilizar los espacios que los medios brindan para ello".

2 Para lograr estos propósitos, nos parece esencial presentar proyectos de elaboración individual, grupal o colectiva de textos argumentativos tanto orales como escritos donde los participantes estén expuestos a variadas exigencias comunicacionales. Situaciones en las que sea pertinente la elección de determinado género, determinado registro, determinado formato con el objeto de producir enunciados adecuados y eficaces en relación con el propósito y los interlocutores.

Se plantea, entonces, un trabajo en proyectos porque éstos suponen un largo camino de producción que parte de un objetivo en un contexto determinado. Este propósito es compartido desde el inicio entre el docente y los alumnos y es el que guía su desarrollo a través de una serie de etapas de elaboración.

3 En el tránsito por este proyecto, se hace necesario manipular los textos argumentativos que circulan socialmente, a nivel oral (por ejemplo, con el contacto con debates televisivos vinculados con diferentes temas) y a nivel escrito, a través de experiencias con producciones del mismo género, de diferentes autores, en distintos portadores. Es decir, trabajar en profundidad con los textos, desarmarlos y comprender su modo de producción. De este modo, al apelar a textos de otros autores, se analiza detenidamente la naturaleza de los argumentos y contrargumentos empleados, la variabilidad de estrategias utilizadas en función de los interlocutores y del propósito y los recursos lingüísticos que se ponen en juego en cada situación.

En el caso del contacto con productos escritos, en el que la acción sobre los textos está guiada por la intención de imitar formas de producción de otros, estamos favoreciendo un tipo de lectura muy particular que se denomina "leer para escribir". Es así que la actividad de escritura se convierte en un medio activo para generar estrategias de lectura y, por lo tanto, de comprensión de textos argumentativos. Esto rompe con la secuencia dominante de la enseñanza que presenta la lectura de texto como condición para la escritura: "comprender luego producir". El pasaje por la escritura permite a los alumnos tomar conciencia de ciertas dimensiones lingüísticas y discursivas de los textos leídos con el objetivo de resolver problemas de producción que generalmente son descuidadas por ellos en otras situaciones de lectura realizadas con otros objetivos.



4 Por otro lado, como hemos señalado, es imprescindible profundizar en el tema a ser tratado ya que la elaboración de argumentos y contrargumentos supone un gran caudal de información obtenida de diferentes fuentes. Este trabajo puede suponer la elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, cuadros para volcar la selección, jerarquización y organización de la información.

5 La producción de un texto autónomo y de calidad supone, además, contemplar en el proyecto un tiempo para la construcción de un plan textual. Esto permitirá anticipar globalmente la posición del destinatario, pensar cómo justificar y apoyar el propio punto de vista con un conjunto de argumentos y cómo rechazar los posibles argumentos contrarios, organizarlos en un orden coherente, graduando su fuerza en función de los parámetros de la situación comunicativa.

Este plan textual es importante que sea compartido tanto con el docente como con los compañeros quienes en la interacción podrán aportar más información, sugerencias sobre puntos de vista alternativos que no habían sido tomados en consideración, etc.

6 Al mismo tiempo, el proceso de puesta en texto, exigirá un camino de revisiones y correcciones, así como una vuelta al plan trazado para sostenerlo o modificarlo.

En la textualización surgirán además problemas referidos a la utilización adecuada de los recursos de la

lengua. Esto exigirá una vuelta hacia los modelos textuales así como un trabajo específico sobre ciertos aspectos como el uso de los organizadores textuales (puntuación, conectores, separación en párrafos), la variedad de modalizadores y su significación, etc.

Las situaciones de reflexión y sistematización sobre estos recursos son las que van a facilitar la revisión para llevar a cabo la reformulación del texto.

De este modo, el tránsito por esta secuencia de situaciones de enseñanza, va facilitando que los alumnos se centren en diferentes momentos en distintos aspectos de los textos argumentativos para poder estructurar progresivamente producciones de calidad.

La elaboración de esta secuencia no es rígida, ya que supone estar atento a los problemas que los niños pueden ir resolviendo por sí mismos. Esto conduce a sucesivas reformulaciones del plan trazado por el maestro para el desarrollo del proyecto.

Finalmente, es interesante remarcar que Dominique Brassart (1990) desarrolló una investigación sumamente interesante en la que no sólo estudió el desarrollo de las capacidades de discurso argumentativo escrito, en niños de 8 a 12 años, sino que además puso a prueba situaciones de intervención didáctica en clase y comprobó que la enseñanza puede ser un factor acelerador del desarrollo de la competencia argumentativa tanto en la comprensión como en la producción de este tipo de texto.

## Bibliografía

- ARNOUX, E. y otros (1997): *Talleres de lectura y escritura*. Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987): *The psychology of written composition*. Hillsdale. New Jersey.
- BRASSART, D. G. (1990): "Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans", en: *Revue française de pédagogie* N° 90. INRP. París.
- CANDELA, M. A. (1991): "Argumentación y conocimiento científico escolar", en revista: *Infancia y aprendizaje* N° 55. Editorial. Madrid.
- DOLZ, J. (1993): "La argumentación", en revista: *Cuadernos de Pedagogía* N° 216. Monográfico "Leer y escribir", Barcelona.
- KAUFMAN, A.M. y RODRIGUEZ, M.E. (1993): *La escuela y los textos*. Santillana. Buenos Aires.
- RODRIGUEZ, M.E. (1995): "Hablar en la escuela: ¿para qué?...¿cómo?", en revista: *Lectura y Vida*, Año 16, N°3.
- TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L. (1994): *Más allá de la alfabetización*. Santillana. Buenos Aires.
- VIGNAUX, G. (1986): *La argumentación*. Hachette. Buenos Aires.





Por Gustavo Schujman <sup>1</sup>

# Libertad y responsabilidad

## Autonomía y responsabilidad

En el presente trabajo centraremos nuestra atención en dos conceptos: 1) el concepto de autonomía y 2) el concepto de diálogo racional.

Consideremos que todos los temas propios del área de Formación Ética y Ciudadana (los temas éticos propiamente dichos, las cuestiones relacionadas con el valor de la democracia y con la defensa de los derechos humanos) deberían tratarse por medio de un procedimiento que respete y promueva la autonomía, la conciencia y la responsabilidad de cada sujeto. Ese procedimiento no es otro que el diálogo racional.

Defender y respetar la autonomía implica oponerse a la presión colectiva, presión ejercida por los propios compañeros o pares y también por los medios de comunicación y los mayores. Defender y respetar el diálogo racional implica oponerse a las decisiones individualistas que niegan la posibilidad de hablar sobre las cuestiones controvertidas. En efecto, el diálogo racional tiene como fin buscar soluciones aceptables para todos los implicados.

La autonomía y el diálogo son, pues, valores en sí mismos, pero a su vez, hacen posible otros valores como la crítica, la apertura hacia los demás y el respeto por los derechos humanos.

En este primer artículo, proponemos actividades para trabajar el tema de la libertad y la responsabilidad. En próximas entregas trabajaremos sobre el marco teórico necesario para abordar estas temáticas, y sobre estrategias y condiciones que favorecen el diálogo racional.

## Los problemas éticos

Nos parece conveniente iniciar el tratamiento de este tema planteando dilemas morales. Los dilemas morales son breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto que pone en juego una decisión individual. Pueden ser hipotéticos (situaciones ficticias que plantean conflictos entre derechos, intereses, valores, etc.) o reales (situaciones propias del contexto cotidiano de los alumnos o extraídas de periódicos). Generalmente, el dilema presenta al personaje o protagonista en el momento de tener que decidir. De esta manera, queda abierta la pregunta a los alumnos: ¿Qué piensan que debería hacer el protagonista? ¿Qué sentirían ustedes si se encontraran en esa situación? ¿Cuál creen ustedes que es la mejor respuesta que puede dar el protagonista frente a la situación en la que se encuentra? ¿Por qué piensan ustedes que ésa es la mejor respuesta? ¿En qué sentido es la mejor? ¿Qué otras alternativas tiene?

Es recomendable que el problema sea claramente identificable y comprensible para todos. Luego de presentar el dilema a los alumnos, se debe dejar tiempo para que éstos piensen qué decisiones tomarían si estuvieran en esa situación y sus razones. El paso siguiente es la discusión de cada una de las decisiones adoptadas por los alumnos.

Las situaciones que ofrecemos en este trabajo pueden ser presentadas tanto a alumnos del Tercer Ciclo como a alumnos del Polimodal. La diferencia se dará en el nivel de la discusión y en las posibilidades por parte del docente de profundizar el debate y de problematizar las posibles respuestas de los alumnos. Además, en el nivel Polimodal consideramos conveniente que los estudiantes se familiaricen con

<sup>1</sup> Gustavo Schujman, profesor y licenciado en Filosofía (U.B.A) Coautor de *Filosofía. Formación Ética y Ciudadana* (Nivel Polimodal), Aique, 1999.



algunas teorías éticas. Estas teorías pueden ser expuestas en un lenguaje sencillo y sólo en sus aspectos fundamentales. Pensamos, por ejemplo, en el eudemonismo de Aristóteles, el hedonismo de Epicuro, el utilitarismo de Stuart Mill y la ética formal de Kant. Conocer estas teorías les permitirá reflexionar con mayor rigor y amplitud las situaciones problemáticas que se les presenten. La propuesta didáctica para abordar las distintas teorías éticas será desarrollada en la próxima entrega.

**V**eamos, entonces, algunos ejemplos de dilemas morales:

## Algunos objetivos

- Contribuir a la formación de ciudadanos autónomos, críticos, solidarios, respetuosos consigo mismos y con los demás.
- Poner énfasis en los procesos dialógicos y críticos en torno a diferentes temas, en el marco del respeto y la tolerancia por las opciones morales personales.
- Orientar la actividad educativa al análisis de situaciones morales y de sistemas de valores.
- Potenciar el razonamiento independiente del estudiante.
- Orientar la actividad educativa hacia el desarrollo o incremento del conocimiento teórico moral.
- Estimular el diálogo, la reflexión moral y la interacción grupal en temas morales.
- Desarrollar capacidades de razonamiento lógico para pensar sobre temas morales.
- Propiciar estrategias para que el alumnado sea conciente y responsable de aquello que valora, acepta o piensa.
- Lograr que los alumnos debatan los asuntos expresando las razones de sus posturas y no atacando a los demás por razones personales.
- Procurar la generalización del diálogo entre todos los participantes.
- Proponer experiencias que pongan en contradicción estereotipos (competitividad, consumismo, éxito económico).

### Juan envía una carta a su padre enfermo en la que promete ir a visitarlo durante el siguiente fin de semana.

Su padre vive a 300 kilómetros de distancia. El día en que debe viajar Juan recibe un llamado en el que lo convocan a una reunión urgente de trabajo. Sabe que en esa reunión pueden tomarse decisiones importantes para su futuro en la empresa. No puede comunicarse con su padre pues éste carece de teléfono. Si no viaja ese día, recién podrá hacerlo la semana siguiente.

¿Qué piensan que puede estar sintiendo Juan?  
¿Qué debería hacer? ¿Debe suspender el viaje o debe faltar a la reunión? ¿Qué harían ustedes en su lugar? ¿Por qué?

### María se ausentó del colegio sin que lo supieran sus padres. Tenía prueba de

matemática y no había estudiado. Visita a su amiga Laura y le pide quedarse esa tarde en su casa hasta la hora de salida de clase. Suena el teléfono. Atiende Laura. Es la mamá de María, que se enteró de que su hija no había concurrido a la escuela. Le pregunta si sabe en dónde está María. Laura no sabe qué contestarle.

¿Qué puede estar sintiendo en ese momento?

¿Qué debería hacer? No está de acuerdo con lo que hizo María pero es su amiga y siempre se han ayudado en las situaciones difíciles ¿Qué debería hacer Laura en este caso? ¿Qué harían ustedes en su lugar? ¿Por qué? ¿Qué piensan de la forma de actuar de María?





Los ejemplos anteriores son ejemplos de problemas éticos con los que nos enfrentamos no más de una ocasión. ¿Por qué son problemas éticos? Porque en estos problemas están involucradas otras personas y las decisiones que adoptemos las afectarán de manera positiva o negativa. Algunos autores consideran que también se dan problemas éticos en la relación que establecemos con nosotros mismos. Desde esta perspectiva autodestruirse, abandonarse, no desarrollar las propias capacidades, son conductas moralmente malas. Cuando nos enfrentamos a este tipo de problemas entran en conflicto diferentes valores. Por ejemplo, Juan sabe que debe cumplir la promesa hecha a su padre; sabe también que corresponde visitarlo porque está enfermo y necesita de su compañía. Pero también está interesado en resolver algunos problemas laborales y tiene deseos de mejorar su situación dentro de la empresa en la que trabaja, y sabe que esa reunión es una buena ocasión para lograr sus objetivos. ¿Qué debe hacer? ¿Hay alguna regla que le indique exactamente cuál es la decisión que debe adoptar? Creemos que no. Cuando nos enfrentamos a problemas éticos no encontramos respuestas automáticas. Somos nosotros quienes debemos decidir y hacernos responsables de nuestra decisión. Puede ser que ciertas experiencias similares que hemos tenido sirvan para orientarnos, o la experiencia de personas a quienes respetamos, o ciertas reglas de conducta que conocemos porque nos las han enseñado nuestros padres o la sociedad en la que vivimos. Pero son sólo orientaciones. Somos nosotros quienes deberemos elegir cómo actuar en esa situación problemática que nos ha tocado vivir. Si existieran reglas que pudieran ser aplicadas automáticamente ante un conflicto de valores entonces ¿cuál sería el problema? Con sólo conocerlas y saber en qué situaciones deben ser aplicadas, tendríamos para cada caso la solución correspondiente. No nos parece que ésa sea nuestra realidad. Puede ser que esta perspectiva provoque cierta angustia en el estudiante. Pero es que la ética rechaza las recetas fáciles y se cruza con las dimensiones múltiples de la vida cotidiana. Además, esos estados de confusión que puede experimentar un alumno pueden ser pedagógicamente valiosos, en tanto lo desafían a pensar y a no quedarse conforme con las siempre tranquilas obviedades.

## Diferencias entre ética y moral

En este punto conviene hacer una distinción entre la ética y la moral. Esta distinción debería ser aclarada a los alumnos para que puedan comprender mejor el sentido de la tarea que estamos proponiendo.

Utilizamos con mucha frecuencia los términos "ética" y "moral". Decimos, por ejemplo: "no es ético hablar mal de alguien en su ausencia", "los jueces deben ser intachables desde el punto de vista moral", "es inmoral que un asesino sea entrevistado por un periodista", "la corrupción ataca nuestros valores éticos y morales". Cuando usamos el término "ética" lo usamos para calificar una conducta buena, honesta correcta. Y, con el mismo sentido, usamos a menudo el término moral.

Desde el punto de vista etimológico, "ética" y "moral" tienen el mismo significado. "Ética" proviene de la palabra griega 'ethos' y significa 'costumbre, hábito'. "Moral" proviene de la palabra latina 'mos' y también significa 'costumbre, hábito'.

Sin embargo, se suele hacer una distinción entre ambos términos. La moral es el conjunto de normas que consideramos justas y obligatorias. Estas normas regulan nuestras conductas y pueden ser diferentes según la cultura o la época a la que pertenezcamos. Por ejemplo, los Diez Mandamientos son un conjunto de normas que conforman parte de la moral judeo-cristiana. Cuando juzgamos las conductas de los demás o cuando decidimos qué hacer en una situación determinada, tenemos en cuenta esas normas. La moral que rige en nuestra sociedad no ha sido inventada por nosotros pero somos nosotros quienes la interpretamos y la aplicamos.

La ética, en cambio, es la reflexión sobre por qué esas normas nos parecen justas y obligatorias. La ética es una reflexión sobre la moral. Por ejemplo, nuestra moral dice que no se debe mentir. La ética se pregunta por qué no se debe mentir. Decimos que es malo matar. La ética se pregunta por qué es malo matar. La reflexión ética se aplica fundamentalmente a las siguientes cuestiones: ¿Qué es



lo bueno? ¿Qué es lo malo? ¿Existe algún criterio objetivo para determinar qué es lo bueno y qué es lo malo? ¿Los valores morales son valores objetivos o subjetivos? ¿Los valores morales son independientes de los sujetos que valoran? ¿Puede una conducta ser buena aunque nadie la reconozca como tal? ¿Los valores morales son absolutos o relativos? Si son relativos ¿son relativos con respecto a la cultura, o a la época, o a cada individuo, o a cada situación? ¿Los actos son buenos en sí mismos? ¿Se deben calcular las consecuencias de los actos para determinar su bondad?

En suma, enseñar una determinada moral no requiere necesariamente un paso por este tipo de reflexiones. Pero enseñar ética es necesariamente enseñar a reflexionar sobre lo moral.

## Libertad y responsabilidad:

Volviendo a los dilemas presentados más arriba, es claro que las decisiones adoptadas por los protagonistas pueden ser juzgadas por nosotros como acciones buenas o malas. Opinamos, por ejemplo, que Juan actuaría mal si no cumpliera su promesa o que Laura actuaría mal si no dijera la verdad. También juzgamos nuestra propia conducta cuando nos enorgullecemos de haber realizado una acción que consideramos buena, o nos sentimos culpables y nos angustiamos por haber hecho algo que consideramos malo. Estas formas de interpretar la propia conducta y la de los demás suponen el reconocimiento de nuestra libertad. Es decir, si decimos que Juan actuó mal es porque pensamos que podría haber actuado de otro modo. Y si nos culpamos por haber ofendido a un compañero es porque pensamos que podríamos haber evitado esa ofensa.

En cambio, si alguien actúa de la única manera que podía haber actuado, no le atribuiríamos valor moral a esa acción. Esto lo saben bien quienes, al tomar decisiones que afectan los intereses de gran número de personas, se excusan diciendo "no teníamos alternativa, no había otra opción". Espe-

ran, de esa forma, escapar a la reprobación social pues saben que no puede merecer ni elogio ni reprobación una conducta no libre.

Ahora bien, ¿todas nuestras conductas son libres? ¿Siempre somos responsables de nuestra acción? Estas preguntas pueden ser formuladas a los alumnos para dar lugar a un debate. Luego del intercambio de opiniones, el docente puede presentar los siguientes ejemplos:

### Un automovilista viaja por la ruta de noche, a velocidad permitida. Las luces de su automóvil están en la posición correcta.

En forma repentina, ve que hay un caballo a muy poca distancia. Intenta esquivarlo. Su maniobra lo saca de la ruta. Vuelve a hacer una maniobra brusca pues su auto se dirige a un barranco. Como consecuencia de esta última maniobra atropella a un motociclista, quien muere al instante. El automovilista ¿actuó libremente? ¿Por qué? ¿Es responsable de la muerte del motociclista? ¿Por qué?

### Un automovilista viaja por la ruta de noche, a gran velocidad (muy superior a la permitida por las señales de tránsito).

Uno de los faros delanteros, el izquierdo, está averiado: no proyecta luz. En forma repentina, ve venir de frente a un motociclista. El motociclista cree que lo que se acerca a gran velocidad es una moto, pues sólo ve encendido un faro. El automovilista no logra esquivarlo. Como consecuencia del impacto, el motociclista muere al instante.

El automovilista ¿actuó libremente? ¿Por qué? ¿Es responsable de la muerte del motociclista? ¿Por qué?





¿Cuándo puede afirmarse que un individuo es responsable de sus actos? Para que pueda adjudicársele responsabilidad tiene que haber actuado con algún margen de libertad. Esto implica al menos dos condiciones:

- a) que haya sido conciente de las circunstancias y de las consecuencias de su acción;
- b) que no existan causas externas que lo obliguen a actuar de un único modo.

Por lo tanto, la ignorancia y la coacción eximen al individuo de su responsabilidad.

¿Cualquier tipo de ignorancia y cualquier tipo de coacción? Por supuesto que no.

El automovilista del primer caso presentado no pudo prever las circunstancias en las que su acción se desarrollaría. Ignoró la presencia del caballo y cuando la descubrió ya era tarde para frenar. No pudo actuar de otro modo. Se vio obligado por la fuerza de los hechos a realizar las maniobras que realizó. Por lo tanto, no puede adjudicársele responsabilidad.

El automovilista del segundo caso no pudo reaccionar a tiempo para esquivar al motociclista, pero esta circunstancia se debió a su descuido (excesiva velocidad y auto en malas condiciones). Ignoró lo que le iba a pasar pero pudo haberlo previsto. Por lo tanto, es responsable de lo sucedido.

Con respecto a la coacción, recomendamos presentar casos para que los alumnos discutan sobre las siguientes cuestiones: ¿hasta qué punto la coacción coarta nuestra libertad?, ¿hasta qué punto la coacción nos exime de responsabilidad?

## Claudio es testigo en un juicio. Su testimonio es sumamente importante para el esclarecimiento de un caso en el que están

involucradas importantes figuras. Llega el día en el que le toca testimoniar. Antes de salir de su casa en dirección al juzgado, recibe un llamado en el que una voz desconocida lo amenaza: "Si querés mucho a tu hijo Guillermo, no digas lo que sabés". ¿Qué debe hacer Claudio? Si miente durante el juicio ¿es responsable? ¿Se puede afirmar que Claudio es libre? ¿Por qué?

## En la clase de Sociales los alumnos discuten sobre la conveniencia de implementar la pena de muerte en Argentina.

Romina está en total desacuerdo con lo que opinan sus mejores amigos. Pero no se anima a dar su opinión. Sus amigos siempre se burlan de ella cuando interviene en este tipo de debates. Y cuando se burlan, se pone colorada. Le da mucha vergüenza vivir esa situación frente a todos, en especial frente a Federico, el chico del que está enamorada. ¿Qué debe hacer Romina? ¿Está obligada a callar? ¿Podría decir la verdad a pesar de la vergüenza y de las burlas? ¿Debería pensar como los demás y, así, estar más tranquila?



## Aspectos del acto moral

En el acto moral podemos distinguir, al menos, cuatro aspectos: el motivo, los fines, los medios y los resultados. ¿Qué se debe tener en cuenta al juzgar el acto? ¿Se debe privilegiar un aspecto sobre otro? ¿Se debe, por ejemplo, atender a los motivos sin tener en cuenta los resultados? ¿O tener en cuenta los fines sin importar los medios?

También sobre este tema, se puede propiciar el debate a través de ejemplos:

**Enrique es un político muy ambicioso. Ha sido intendente de su ciudad en dos oportunidades y ahora quiere postularse como candidato a gobernador de su provincia.**

Nunca se ha interesado demasiado por la situación de los sectores más pobres de la población. Pero ahora sabe que tiene que lograr aceptación en esos sectores si quiere que lo voten en la próxima elección. Por eso, decide usar sus contactos con empresas para conseguir donaciones (en alimentos, ropas y dinero) y puestos de trabajo para los desempleados. Su accionar tiene éxito. Alivia la situación de muchas familias y consigue la promoción y el apoyo que buscaba. ¿Cuál es el motivo que mueve a actuar a Enrique? ¿Cuáles son los fines que se propone? ¿Cuáles son los medios que utiliza para lograr sus fines? ¿Cuáles son los resultados concretos de su acción? ¿Se puede considerar que Enrique es una buena persona? ¿Por qué? ¿Se puede considerar que Enrique es un buen político? ¿Por qué? ¿Se puede considerar que la acción de Enrique es buena? ¿Por qué? ¿La ambición de Enrique le quita valor moral a su conducta? ¿Por qué? ¿Cómo calificarían la conducta de Enrique teniendo en cuenta todos sus aspectos?

**Gustavo le hizo una promesa a Daniela sabiendo que no lo iba a poder cumplir : le pidió dinero prestado y prometió**

devolvérselo en una semana. Tulio y Gabriel saben que Gustavo mintió y que no va a cumplir su promesa. Quieren mucho a Daniela y no soportan la actitud de Gustavo. Deciden, entonces, amenazarlo. Lo llaman a su casa y le dejan mensajes grabados: "Si no devolvés la plata a Daniela la vas a pasar mal". En el colegio, encuentra cartas debajo de su mesa con las mismas amenazas escritas con recortes de diario. El día anterior a la fecha acordada para devolver el dinero, encuentra roto el vidrio de una de las ventanas de su casa y, en el piso, una piedra con un papel atado con la misma amenaza. Al día siguiente, Gustavo devuelve el dinero a Daniela, dinero que ni siquiera había tocado, pues del susto no se animó a gastarlo. ¿Por qué Tulio y Gabriel actúan como lo hacen? ¿Qué los mueve a actuar así? ¿Qué fines se proponen alcanzar Tulio y Gabriel con su acción? ¿Qué medios utilizan? ¿Qué resultados obtienen? ¿Cómo calificarían cada uno de estos aspectos por separado? ¿Cómo calificarían la conducta de Tulio y de Gabriel teniendo en cuenta todos estos aspectos en conjunto?

El caso del político puede dar lugar a un largo debate que puede ser aprovechado por el docente para plantear algunas cuestiones ¿Es posible que alguien sea un buen político sin ser una buena persona? ¿Cuál es el criterio para determinar que alguien es un buen político? ¿Cuál es el criterio para determinar que alguien es una buena persona? ¿En política "el fin justifica los





medios"? ¿Debe existir una relación entre ética y política? ¿O la política está disociada necesariamente de la ética?

En esta discusión el docente debería remarcar la ambigüedad del término "bueno". Cuando decimos que un cuchillo es bueno no lo estamos calificando desde un punto de vista moral. Simplemente estamos diciendo que el cuchillo corta bien, es decir que cumple excelentemente la función que le es propia. Del mismo modo, es probable que al decir "Enrique es un buen político" no estemos usando la palabra "bueno" en sentido moral sino en sentido técnico.

La bondad técnica de un acto puede ser evaluada recurriendo a tests de rendimiento. Desde el punto de vista técnico, el rendimiento alcanzado por el político es el criterio que permite calificarlo como bueno o mal político. ¿Y cuál sería el criterio para medir su rendimiento? Tal vez, el mantenimiento del poder o la construcción de poder sean adecuados para medir su excelencia. También podemos pensar que alguien es un buen político simplemente porque, con su acción, logra los objetivos que se propone.

Un análisis muy diferente merece el político desde el punto de vista moral. Lo bueno técnico puede no coincidir, y en muchas ocasiones no coincide, con lo bueno moral. ¿Es bueno moralmente lograr ciertos resultados a cualquier precio? ¿No se debe tener en cuenta la intención del acto? ¿Es moralmente admisible utilizar cualquier medio para llegar al fin deseado?

Ahora bien ¿el ámbito de la política escapa a toda evaluación moral? ¿No supone que el político debe procurar el bien común? ¿No es el bien común un objetivo eminentemente ético? ¿Se puede ser un buen político si no se aspira al bien común? ¿Se puede ser un buen político si sólo se pretende saciar ambiciones personales? ¿Acaso la acción política no afecta a numerosos individuos? Todas estas preguntas pueden dar lugar a un interesante debate entre los alumnos, coordinado por el docente. Por supuesto, un debate similar puede darse al evaluar la conducta de otros profesionales (médicos, jueces, docentes, periodistas, etcétera).

## Alcances y límites de nuestra libertad

Hemos afirmado que no siempre somos responsables de nuestros actos pues no siempre actuamos libremente. Sin embargo, es probable que seamos más libres de lo que estaríamos dispuestos a admitir. Es frecuente que nos excusemos diciendo: "lo hice sin querer", "no tuve otra alternativa", "no fue mi intención", "no sabía que te podía hacer daño", "no tuve tiempo", "me fue imposible estudiar", "cumplí órdenes", etcétera. En ocasiones negamos nuestra libertad cuando somos conscientes de haber actuado mal. Difícilmente la negaríamos si estuviéramos seguros de haber actuado bien. Somos artífices y responsables de nuestras buenas acciones y de nuestros éxitos pero no queremos ser responsables de nuestras malas acciones y de nuestros fracasos. El alumno que aprueba un examen dice: "me saqué un ocho". El alumno que desaprueba dice: "me pusieron un dos". Por eso, con respecto a las condiciones que hacen posible que un acto sea libre (la conciencia y la falta de coacción), deberíamos ser muy estrictos en nuestro análisis. Sólo el que ignora lo que no pudo haber sabido está eximido de responsabilidad. Y sólo el que actúa bajo una coacción tan fuerte que no tiene posibilidad de actuar de otra manera, está exento de responsabilidad. En cambio, ignorar lo que se debía saber, sufrir presiones o pasar por situaciones difíciles, pueden atenuar nuestra responsabilidad pero no eximirnos de ella.

Como actividad para trabajar con los alumnos, sugerimos tomar la afirmación del filósofo español Fernando Savater, en su obra *Ética para Amador* (Ariel, 1993):

*"No somos libres de elegir lo que nos pasa (haber nacido tal día, de tales padres y en tal país, padecer un cáncer o ser atropellados por un coche, ser guapos o feos /.../), sino libres de responder a lo que nos pasa de tal o cual modo (obedecer o rebelarnos, ser prudentes o temerarios, vengativos o resignados, /.../)."*



Luego de analizar y discutir esta idea, se puede proponer una actividad como la siguiente:

En forma individual, cada alumno escribe un texto teniendo en cuenta las siguientes consignas.

- a) Describo una situación que me tocó vivir, situación que no quise ni esperaré vivir.
- b) ¿Cómo respondí a esa situación?
- c) ¿De qué otras maneras podría haber respondido a esa situación?
- d) ¿Estoy conforme con mi respuesta?

Luego, los alumnos pueden buscar ejemplos, preferentemente reales, de personas que han pasado por situaciones no buscadas por ellos y analizar cómo han respondido a esas situaciones. Por ejemplo: personas que han sufrido una grave enfermedad, o madres de hijos discapacitados, o personas que han sufrido prisión, etcétera. Se pueden comparar formas de responder de distintas personas a situaciones similares. Es interesante reflexionar sobre el proceso que va desde la situación vivida y no esperada hasta la respuesta dada por quien padece esa situación. Es probable que esta respuesta no sea unívoca: en muchas ocasiones reaccionamos mal al comienzo, nos deprimimos, pero después buscamos respuestas positivas y superadoras.

## ¿Cómo evaluar estas actividades?

Los dilemas morales planteados más arriba y las preguntas que proponemos para trabajar con el alumnado, no tienen una única y óptima respuesta. Se busca que el alumno reflexione, ponga en cuestión sus propias opiniones y las de sus compañeros, y que considere otras alternativas a las propuestas por él en un primer momento. El docente, por tanto, evalúa la capacidad del alumno de escuchar, de comunicar sus ideas, de argumentar y de distinguir entre argumentos correctos e incorrectos. En efecto, la propuesta que presentamos tiene como intención principal que el alumno escuche con interés a sus compañeros y al docente, que exprese su opinión personal en forma clara y que sea capaz de explicar su postura con argumentos.

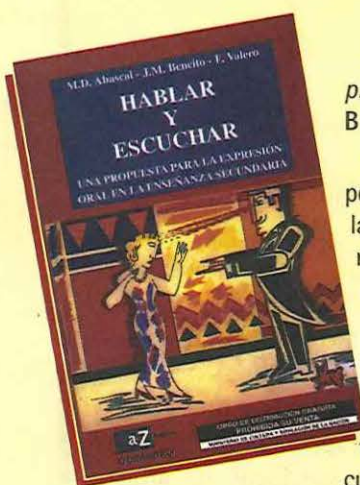
En caso de que un alumno no muestre interés en la propuesta o asuma una actitud negativa frente a ella, lo importante no es sancionar al alumno por tener esa actitud, sino recoger información de tal hecho, buscar posibles explicaciones a esa situación y buscar formas de mejorar los medios para alcanzar una situación más óptima.

En este tipo de temáticas tal vez no sea posible una evaluación "objetiva" pero el desafío es lograr una evaluación que no sea arbitraria. Por otra parte, debemos recalcar el hecho de que los docentes quedamos sumamente expuestos a la mirada de los alumnos al proponer estas actividades en relación a los valores. Ellos también evaluarán nuestras actitudes y, seguramente, nos harán notar nuestras contradicciones. Por ejemplo, no podemos defender la necesidad de escucharnos y de tolerarnos y, luego, no prestar atención a lo que dice un alumno o rechazar una opinión que no nos satisface.

## Bibliografía

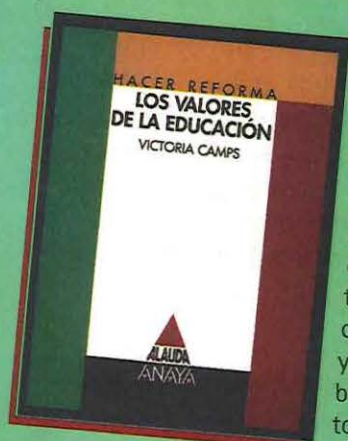
- ▶ SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1978) *Ética*. Grijalbo. Barcelona.
- ▶ SAVATER, F. (1991) *Ética para Amador*. Ariel. Barcelona.
- ▶ YUS, R. (1996) *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Graò. Barcelona.
- ▶ MARTÍNEZ M.; PUIG, J. (compiladores) (1991) *La educación moral*. Graò. Barcelona.
- ▶ KOHLBERG, L.; POWER F.C. y HIGGINS A. (1997) *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa. Barcelona.
- ▶ PUIG, J.M. (1995) *Aprender a dialogar*. Aique. Buenos Aires.





ABASCAL, M. D.; BENEITO, J. .M., VALERO, F. (1997). *Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*. A-Z editora. Buenos Aires.

Este libro es el resultado de la sistematización de las observaciones realizadas por los autores en un proceso de investigación en el aula acerca del uso oral de la lengua materna, de los problemas y las posibilidades de su enseñanza. Ante la necesidad de resolver el problema de la integración del uso oral en las programaciones generales de la asignatura Lengua fue necesario un planteamiento más global y una reflexión acerca de los métodos para llevar a cabo su enseñanza. Eso es lo que refleja el contenido del libro además de un repertorio de actividades fundamentadas. Se trata en suma de un aporte a la didáctica del uso oral de la lengua, sólo posible a partir de un enfoque comunicativo, centrado en el uso más que en la descripción del sistema, y presente en los nuevos currículos.



CAMPS, V (1998). *Los valores de la educación*. Grupo Anaya - Aique. Madrid - Buenos Aires.

La autora afirma en su prólogo haber sido convencida, por un colega, de "la necesidad de colaborar en el empeño de hacer de la educación algo más que la enseñanza de unas asignatura más o menos regladas". Continúa diciendo que si la educación se propone contribuir y favorecer con *la formación de las personas*, deberá incorporar de manera explícita una ética universal y laica, valores éticos básicos y fundamentales, pilares de las sociedades democráticas y puntos de partida ineludibles para el diálogo y el consenso que aún no compartimos. El proyecto de vida y la dignidad de la vida humana; la igualdad y la diferencia como derechos, y la tolerancia; libertad, autonomía y responsabilidad; justicia y solidaridad; la cuestión de la paz; son los temas que esta autora aborda en su libro, al tiempo que presenta propuestas concretas para su enseñanza.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1997). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Santillana. Buenos Aires.



Las escuela enfrenta hoy dos retos: lograr que los alumnos adquieran las destrezas necesarias para leer comprensivamente y que puedan disponer de las mismas para aprender. Pero, ¿qué ocurre cuando el alumno no comprende lo que lee? ¿Qué es lo que no hacen bien los que leen incorrectamente, los que no identifican lo principal de lo accesorio ni la estructura de los textos? ¿Cómo mejorar la competencia de los sujetos con dificultades de lectura? Este libro intenta respuestas a estos y otros interrogantes sobre el tema. En la primera parte trata la comprensión de textos desde la perspectiva psicológica para aclarar la naturaleza del complejo proceso de interpretación de la información lingüística. La segunda parte está dedicada a definir lo que ocurre cuando "todo va mal"; se parte del contraste entre expertos y sujetos con problemas para revisar los estudios instruccionales y poder determinar primero en qué es necesario actuar para superar los déficit en los conocimientos, en las estrategias y la autorregulación implicados en el proceso de comprensión, y en segundo lugar cómo debemos instruir. En la tercera parte se analiza el contexto escolar relevante para integrar la intervención educativa.



Temas para pensar juntos		Capacitación	
¡Bienvenidos!	1	Aula satelital	5
Reportaje		Capacitación a distancia	
Joaquín Gairín Sallán	2	Un aprendizaje independiente	6
Biblioteca Profesional Docente		Zona de Servicios	8
Nuevos libros, nuevas ideas	4		

## TEMAS PARA PENSAR JUNTOS

# ¡Bienvenidos!

*En el inicio del año lectivo las escuelas suelen incorporar nuevos docentes a su equipo. Algunos provienen de otras instituciones, otros están recién recibidos. Darles la bienvenida no es un tema menor: supone una serie de cuestiones a tener en cuenta por los directivos para integrarlos al trabajo de un equipo que persigue objetivos y metas comunes.*

**T**oda persona que se suma a una organización necesita de un tiempo de adaptación para familiarizarse con las pautas que la rigen, y a su vez, para dar a conocer sus expectativas y capacidades. En las instituciones educativas sucede lo

mismo: cada escuela adopta una filosofía propia. Tiene códigos habituales para sus integrantes, pero novedosos para aquellos que recién se incorporan. Desde esta perspectiva, dar la bienvenida a los docentes nuevos supone una presentación de ida y vuelta: no basta con conectarlos con la gente, no alcanza con detallarles los principios que guían la gestión; hace falta también que la misma institución los conozca. De este modo, una bienvenida concebida como un proceso de conocimiento mutuo es un suelo fértil para anticipar conflictos y malos entendidos, y para generar compromiso y participación, puesto que –desde el vamos– ayuda a que los nuevos integrantes se sientan parte de un equipo que los recibe con los brazos abiertos, y al cual tienen mucho para dar.

### Un diálogo de ida y vuelta

Llevar a cabo una integración como la descrita anteriormente supone que la institución se abra para que otros puedan entrar; que se presente como un espacio abierto

que se construye en conjunto. A tal efecto, los directivos pueden, por ejemplo:

■ Entrevistar individualmente a cada nuevo integrante.

En este encuentro los directivos pueden: entregar un resumen del PEI; informar sobre los proyectos que se van a impulsar; invitarlos a participar de reuniones y proyectos; proporcionar informes que la institución ha elaborado, etcétera. La entrevista personal es una instancia que permite potenciar un espacio de diálogo directo en donde los directivos pueden escuchar a los nuevos docentes para conocer sus experiencias, opiniones, expectativas y demandas; y asimismo para expresarles qué se espera de ellos;

■ realizar un encuentro de bienvenida donde se presente al nuevo personal. Este espacio es útil para que –en un clima informal– se produzca un intercambio entre colegas que ayude a que los recién incorporados se interioricen aún más sobre la organización de la institución;

■ acompañar a los docentes nuevos en una recorrida por los distintos espacios que conforman la escuela;

■ designar a un grupo de personas, que como tutores, acompañen y orienten a los nuevos integrantes en la primera etapa de su incorporación a la institución;

■ realizar una presentación a los padres y alumnos para que también ellos puedan darles la bienvenida. **D**

“Una bienvenida concebida como un proceso de conocimiento mutuo es un suelo fértil para generar compromiso y participación.”



**"LO PRIORITARIO ES ENCONTRAR LOS PUNTOS DÉBILES PARA INMEDIATAMENTE PRODUCIR MEJORAS"**

# Joaquín Gairín Sallán

*La evaluación institucional es una tarea que engloba a los distintos actores educativos; una tarea que valora para mejorar, que revisa para transformar. Promoverla es una de las funciones del equipo directivo, en el marco de una gestión participativa y democrática. Parã profundizar sobre esta temática Zona Dirección dialogó con un especialista: el Dr. Joaquín Gairín Sallán.*

**C**omo parte de sus funciones como Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Barcelona, y catedrático de esa Casa de Altos Estudios, Joaquín Gairín Sallán participa en la capacitación y asesoramiento a equipos de conducción de escuelas de la Comunidad Económica Europea. Paralelamente cumple el rol de asesor del Programa Nacional en Organización y Gestión para Equipos de Conducción, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de nuestro país. Zona Dirección tuvo la oportunidad de conversar con él durante su última visita a Buenos Aires. La entrevista se centró en un tema propio de la tarea directiva: la evaluación institucional.

**Zona Dirección: ¿Qué se entiende por "evaluación institucional"?**

**Joaquín Gairín Sallán:** De manera más o menos sistemática siempre ha habido una preocupación por mejorar las cosas, por lo tanto, siempre ha habido una preocupación por evaluar. Lo que ocurre es que ahora por los procesos de descentralización y la potenciación de la autonomía institucional, se revitaliza todo el tema de la evaluación institucional, porque al dar autonomía a las escuelas para elaborar su Proyecto Educativo Institucional el primer interés que tienen las escuelas es ver si eso que se proponen hacer lo están



haciendo o no. De este modo, es importante entender que es necesario promover la autoevaluación de las instituciones porque es un referente fundamental en la mejora de la calidad educativa.

**ZD: ¿Cuáles son las dificultades que suelen presentarse en esta autoevaluación?**

**JGS:** A menudo la evaluación se ha usado como un instrumento de control y entonces ha originado desconfianza, porque en realidad no se evaluaba, se

---

*"Cuando hay una reflexión acompañada por un intento de modificar la práctica, ya se está evaluando"*

---



controlaba. La falta de preparación técnica, por así decirlo, hace que a veces se pierda el objetivo; el objetivo de la evaluación no es clasificar o calificar a las instituciones, sino encontrar aquellos puntos débiles para poderlos mejorar. Y por lo tanto, está muy lejos de una autoevaluación institucional el conseguir muchos datos. Es más prioritario el conocer disfunciones para poder inmediatamente producir mejoras. La preocupación ha de estar guiada fundamentalmente por delimitar discordancias, y no por tener una información demasiado detallada y completa, porque eso lleva mucho tiempo y retrasa los procesos de mejora y de cambio.

**ZD: ¿De qué forma los directivos pueden promover una cultura evaluadora?**

**JGS:** Entiendo que fundamentalmente la evaluación es un proceso reflexivo: cuando hay una reflexión que va acompañada por un intento de modificar la práctica con nuevas propuestas ya se está evaluando. Por lo tanto, les diría a los directivos que eviten los planteamientos evaluativos complejos, para poner en práctica estrategias más sencillas. Por ejemplo, les diría que propongan a los equipos docentes que se reúnan una vez por trimestre para valorar cómo han funcionado y que lo reflejen en un breve escrito. Les diría que empezaran por hacer evaluaciones muy simples, como dedicar de vez en cuando un tiempo a reunirse, analizar estadísticas y documentos, elaborar encuestas de opinión, recolectar sugerencias en buzones, realizar observaciones, o pedir a los diferentes grupos que identifiquen por escrito aspectos negativos y positivos de una situación. Luego con el tiempo se podrían plantear formas más sistemáticas de recolección de información, para después contrastarla siempre a partir de procesos de reflexión.

**ZD: ¿Cómo pueden los directivos poner en funcionamiento estos mecanismos de reflexión ahora que se acerca el comienzo de un nuevo ciclo lectivo?**

**JGS:** En primer lugar les plantearía que si quieren incorporar a la evaluación co-



*“El nivel de profundidad debería estar acotado por el nivel de funcionalidad de la evaluación”*

mo un proceso habitual del funcionamiento de la escuela, reservaría en el calendario escolar dos o tres fechas a lo largo del año para hacer una reflexión colectiva. Un segundo tema sería –fuera ya de estos espacios generales– determinar dentro del plan de trabajo la revisión de aspectos específicos de la organización institucional. En este sentido, una evaluación institucional puede llegar a ser tan profunda como la institución pretenda, pero me parece importante mencionar una acotación: para que una evaluación obedezca al

sentido que habría de tener, debería cumplir el criterio de utilidad, o sea, no serviría de mucho hacer una evaluación muy profunda si los resultados se tienen dentro de un año, porque eso significa que se pierden doce meses para poder mejorar las cosas. Es decir, soy partidario de hacer evaluaciones acotadas que permitan obtener información que se incorpore a la escuela lo más rápido posible. Por lo tanto, el nivel de profundidad debería estar acotado por el nivel de funcionalidad de la evaluación.

**ZD: ¿Cómo podría la institución ir evaluando las actuaciones que tiene a lo largo del año?**

**JGS:** A menudo digo que la evaluación incluye una actitud. En nuestra vida cotidiana aplicamos procesos evaluativos: hay un proceso de reflexión que nos lleva a una toma de decisiones. Pero curiosamente en el sistema educativo se ha separado el proceso de valoración, del proceso de toma de decisiones: se valora para tomar decisiones mucho tiempo después. Eso es lo que habría que evitar. Cuando hay una verdadera actitud evaluativa, esa conciencia de que es importante la evaluación porque ayuda a mejorar, hace que siempre que se da un paso, automáticamente se reflexiona si ese paso se ha dado adecuadamente, si es conveniente o no. A la vista de las observaciones, se pueden hacer cambios o modificaciones para luego llevar el diseño a la práctica. En el proceso de llevarlo a la práctica ¿qué pasa? Surgen inconvenientes que determinan nuevos ajustes. Hay que reconocer que desde el punto de vista de la práctica el tema de la evaluación es un tema complejo. Porque si entendemos la evaluación como dirigida al cambio, esto ya supone una actitud permanente de alerta, y el gran problema está en que mejorar la práctica implica una autoexigencia importante. Por ese motivo surgen las primeras resistencias a los cambios, se suele simplificar la realidad, dando explicaciones estereotipadas para que la tarea genere menos desgaste. **D**



# Nuevos libros, nuevas ideas

*En el último número del '98 comentamos algunas de las actividades a desarrollar a partir de la lectura y reflexión de dos de los libros que integran la Biblioteca Profesional Docente. Ahora proponemos otras dos opciones: una referida al proceso de enseñanza y aprendizaje, y otra sobre la estructuración del nivel inicial.*

**L**os materiales de la Biblioteca Profesional Docente constituyen recursos significativos de la gestión puesto que -como se mencionó en nuestra última edición- permiten enriquecer la práctica, promueven la sistematización de los aportes provenientes de diferentes marcos teóricos, facilitan la circulación de saberes y experiencias. En las líneas que siguen ofreceremos nuevas estrategias para acompañar un proceso de lectura dinámico que tiene el propósito de innovar y mejorar las prácticas educativas

## Nivel Inicial



El libro "El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica", de Lydia Penchansky de Bosch, y

de Hebe San Martín de Duprat, brinda un aporte importante para la gestión, dado que presenta un encuadre necesario para abordar problemáticas específicas de este nivel, y para profundizar en los nuevos enfoques de la acción educativa a desarrollar en el mismo. A partir de su lectura y reflexión, directivos y docentes pueden, por ejemplo, poner en práctica las siguientes actividades:

### ❖ Actividad 1:

Abordar en grupo la lectura y discusión del capítulo 4 ("Las teorías educativas en el nivel inicial"), para luego:

- ❖ extraer -de los aportes de las diferentes corrientes educativas- contribuciones a la estructuración pedagógica y didáctica del nivel
- ❖ ejemplificar la presencia de dichos aportes en situaciones de la práctica.

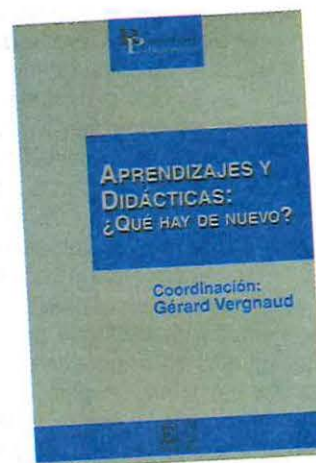
### ❖ Actividad 2:

Analizar la propuesta curricular que se aplica en la institución, considerando los distintos componentes que la integran, según lo expuesto en el capítulo 6 del libro "Los referentes de la práctica escolar"

## Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

En este caso presentamos dos activi-

dades para aplicar a partir de la lectura del libro "Aprendizaje y didácticas: ¿qué hay de nuevo?", cuyo coordinador general Gérard Vergnaud introduce una reseña del estado actual de la investigación acerca de los procesos de aprendizaje y enseñanza.



### ❖ Actividad 1:

Los directivos pueden recomendar a sus docentes la lectura y discusión en grupos del apartado 2 ("Producción y comprensión del lenguaje escrito") y comparar los análisis del libro con las propuestas que llegan a la escuela a través de materiales y textos para docentes y alumnos

### ❖ Actividad 2:

Sobre la base de los principios de la "Teoría de las situaciones" (en capítulo 1 del apartado 3: "Teorías y conceptos fundamentales") los directivos y docentes pueden discutir y realizar una crítica de la propuesta didáctica sobre conceptos geométricos que se detalla en el libro **D**

## Intercambio de experiencias

¿Qué estrategias innovadoras se generaron a partir de la lectura de libros de la Biblioteca Profesional Docente? ¿Qué debates se promovieron? ¿De qué forma los conceptos en ellos explicitados se llevaron a la práctica? Zona Dirección es un espacio de intercambio para nuestros lectores: ¡escríbanos! y así podremos compartir sus experiencias.



*La incorporación de nuevas tecnologías marca un antes y un después para las ofertas de capacitación a distancia.*

*En una de las alternativas más novedosas la tecnología no sólo ha entrado al aula, sino que se ha convertido en ella. ¿Qué características asume esta propuesta de aula satelital? ¿Cuáles son sus ventajas? Estos temas, en las líneas que siguen.*

**E**n términos generales, puede indicarse que un sistema de aula satelital (también "teleaula") implica armar un aula virtual que permita conectar a la vez varios grupos de alumnos con un centro de emisión. Se trata de un modelo de capacitación que impulsa mecanismos de comunicación múltiple que enriquecen la propuesta de aprendizaje creando entornos diferentes.

### Preguntas y respuestas

#### ● ¿Qué ventajas ofrece esta modalidad?


Por un lado, comparte con las alternativas más tradicionales el mantenimiento del vínculo docente-alumno, potenciando además la interactividad de los diversos grupos de alumnos entre sí. A la vez, como valor agregado: permite la integración de grupos dispersos geográficamente, aporta miradas de diversos contextos sobre las mismas problemáticas, potencia otro paradigma de enseñanza y aprendizaje e incorpora el uso de tecnologías para la construcción de conocimiento.

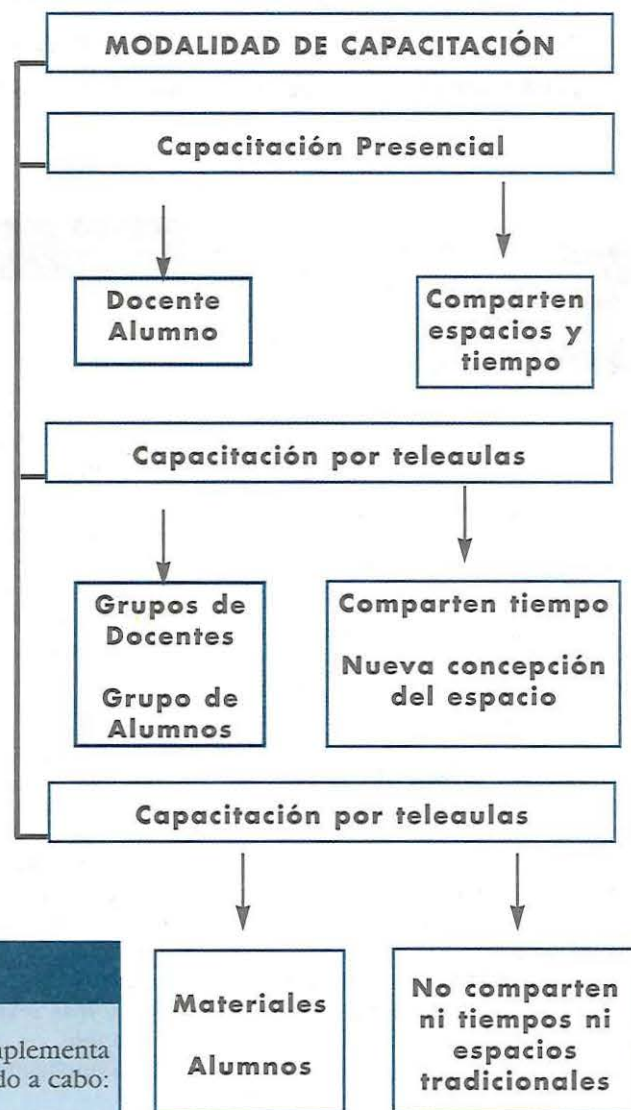
#### ● ¿Cómo funciona el dispositivo?

A partir del uso de tecnologías satelitales, es posible la interconexión entre el aula de emisión y la teleaula de recepción (éstas últimas pueden estar ubicadas en cualquier punto del país). Los mensajes transmitidos desde el centro emisor se reciben simultáneamente en las diferentes aulas satelitales (reciben la imagen y el sonido emitidos desde el centro). Por otro lado, las aulas satelitales pueden comunicarse con el centro emisor y con las demás aulas en sistema (envían sólo su voz). La falta de bidireccionalidad, lejos de ser una falla, se percibe como una ventaja, puesto que potencia la capacidad de escucha, garantiza que cuando alguien habla, los demás lo escuchan.

#### ● ¿Qué metodologías se emplean?

La teleaula permite utilizar variadas herramientas metodológicas, por ejemplo: desarrollo de clases expositivas,

planteo de casos cruzados y conformación de debates entre las teleaulas, difusión e intercambio de experiencias, exposiciones de especialistas nacionales y extranjeros (tanto en vivo como grabados), organización de paneles con varios docentes. 



## Teleaula en marcha

La teleaula es una opción de capacitación que ya se implementa en nuestro país. Las experiencias que ya se están llevando a cabo:

- ❖ adoptan una modalidad intensiva de trabajo
- ❖ incluyen consignas teórico-prácticas de interconexión, y desarrollo de trabajo en pequeños grupos para cada aula en particular.
- ❖ tienen como destinatarios a supervisores, tutores y participantes del Proyecto de Capacitación a Distancia del Circuito F y G

*"Todas las modalidades de capacitación suponen una tensión entre continuidad y cambio"*



# Un aprendizaje independiente

*En las capacitaciones a distancia es necesario que los destinatarios se organicen de manera autónoma para concretar las diferentes instancias del proceso de aprendizaje. Considerando la orientación y asesoramiento que reciben de sus tutores, y los espacios grupales de intercambio, cada alumno tiene ante sí el desafío de tomar sus propias decisiones.*

**E**l Curso de Capacitación a Distancia para Equipos de Dirección que lleva a cabo el Circuito F y G dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación es una propuesta que requiere de la participación dinámica de los alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje. Lejos de ser alumnos pasivos, los destinatarios –desde su papel de supervisores o directores– se involucran activamente durante el desarrollo de los diferentes módulos de cursada. La idea es que a medida que van recorriendo los distintos materiales puedan nutrirse de sus saberes y experiencias previas, y a la vez enriquecer sus actuales prácticas profesionales mediante la incorporación de estrategias de aprendizaje autónomo.

## Perfil de alumno

En una alternativa de capacitación como la citada se establecen acuerdos de diversa índole con los destinatarios. En términos generales, se espera que los alumnos –al tomar contacto con los materiales de estudio– realicen una lectura detenida y pormenorizada que les permita adquirir conocimientos teóricos y prácticos (tanto para cumplir con las consignas y evaluaciones, como para generar estrategias innovadoras de gestión en sus respectivos ámbitos profesionales). De este modo, se trata de que

## Leer / comprender / innovar

Los alumnos, durante el recorrido por cada módulo de cursada, adquieren determinados conocimientos teóricos y prácticos a partir de la comprensión de materiales escritos, de la confección de las fichas, y de la integración de contenidos presentados en software y video. Además, cuentan con la asistencia de sus tutores y con espacios de intercambio con otros destinatarios a través de grupos de estudio. Todo este conjunto de instancias abre un campo de acción que se vincula con la práctica, en tanto cada destinatario es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva es recomendable que los alumnos pongan en práctica estrategias que les permitan ejercer una mirada intensiva de los materiales. En ese sentido, puede ser de gran utilidad la elaboración de una ficha-registro (para cada apartado del manual, y por cada ficha de la carpeta de actividades) que detalle, entre otros temas:

- ❖ conceptos que este manual/esta ficha ayudan a trabajar
- ❖ otras cuestiones a relacionar con esos conceptos (a partir de temas incluidos en otros materiales, tanto si forman parte de esta capacitación como si el alumno los ha leído en otros ámbitos)
- ❖ dificultades y dudas que aparecen
- ❖ consultas para el tutor y/o para el grupo de estudio (en espacios presenciales / no presenciales)
- ❖ aspectos que se vinculan con la gestión (y que pueden incorporarse a la práctica)
- ❖ temas relacionados con la gestión de otros integrantes de la institución
- ❖ conclusiones que surgen luego de la lectura

los alumnos “se paren” frente a los materiales para “sacarles el mayor jugo posible” (que los lean, releen y revisen; que consulten a su tutor para plantear

dudas y dificultades; que se conecten con otros alumnos para intercambiar ideas). Este tipo de aprendizaje independiente supone enfocar la tarea de



manera profunda, para lo cual es importante:

- ❖ contar con tiempos y espacios adecuados;
- ❖ relacionar las nuevas ideas con los conocimientos anteriores;
- ❖ realizar una fuerte interacción de contenidos;
- ❖ vincular los datos con las conclusiones;
- ❖ intentar comprender la lógica de argumento, ubicándose en el lugar del autor;
- ❖ reflexionar sobre los propósitos generales evitando hacer foco en elementos sueltos sin conexión;
- ❖ distinguir los principios que persiguen los ejemplos descriptos.

### Algunas ideas

Para el seguimiento del curso es fundamental la lectura de los manuales y la elaboración de fichas de actividades. El dispositivo permite que el alumno tome decisiones independientes según sus intereses y demandas de capacitación. Algunas ideas en ese sentido:

- ❖ al trabajar con los manuales, cada destinatario puede concentrarse en aquellos aspectos que más le interesen, focalizando en puntos que se relacionen más con su tarea;
- ❖ algunas de las actividades propuestas requieren de los aportes de directivos y docentes que forman parte de la institución en la cual se desempeña el alumno. Para ello es importante que los alumnos difundan las consignas con la suficiente anticipación, para luego realizar encuentros o consultas escritas para recabar los datos necesarios. En otras oportunidades, los alumnos deberán asistir a clases para observar las prácticas docentes, como así también organizar reuniones en el ámbito institucional para la lectura de materiales y documentos escritos (para todas estas instancias se necesita contar con tiempos y espacios adecuados, conciliando las disponibilidades de varias personas a la vez);
- ❖ las actividades de trabajo independiente (que no se entregan al tutor) tienen orientaciones para analizar las respuestas, pero también se pueden generar debates y reflexiones en la propia institución para enriquecer las respuestas que el alumno ha dado;
- ❖ las dudas que vayan surgiendo – tan-

## Las fichas

Las actividades de la carpeta suponen distintas modalidades de trabajo, y por ello es necesario que el alumno tenga en cuenta de qué ficha se trata, para posicionarse ante ella de la mejor manera. No es lo mismo una consigna que presenta orientaciones para la revisión de la práctica profesional del destinatario, de otra que pretenda dar cuenta de la comprensión de conceptos teóricos. En ese sentido, cada ficha:

- tiene una breve introducción que detalla el objetivo a alcanzar;
  - cuenta con un ícono que orienta al alumno sobre la finalidad de la actividad propuesta;
  - se organizan en función del seguimiento distintas etapas sucesivas que permiten su confección.
- ¿Qué criterios puede considerar como pertinentes el alumno al momento de elaborar las consignas? Entre otros, es importante:
- presentar los argumentos con claridad;
  - fundamentar a partir de cuestiones de la propia experiencia y del marco teórico trabajado en el manual;
  - presentar propuestas viables;
  - proponer acciones coherentes con las problemáticas planteadas, el rol y función que desempeña, el PEI, y el contexto institucional.

to de orden práctico como de orden teórico – pueden ser registradas por escrito para aprovechar mejor las

instancias de consulta con los tutores (tanto presenciales como no presenciales). **D**

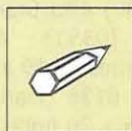
### ICONOS DE LAS FICHAS



**Orientación para el recorrido**



**Fichas de envío al autor**



**Fichas de trabajo independiente**



**Orientación para la revisión de actividades**



**Herramientas y estrategias**

*“ Los iconos orientan al destinatario durante la elaboración de las fichas de actividades ”*



# Zona de servicios Zona de servicios Zona de servicios Zona de servicios Zona de servicios Zona de servicios Zona de servicios Zona de servicios Zona de servicios Zona de servicios

**Revista "Zona Dirección"**

**Pizzurno 935 - 1er. piso, oficina 144**

**(1020) Capital Federal**

**E-Mail: [postmaster@zona.mcye.gov.ar](mailto:postmaster@zona.mcye.gov.ar)**

## Carreras / Cursos Congresos

◆ El Caep (Centro Argentino de Educación Permanente), incorporado a la Red Federal de Formación Docente Continua informa que está abierta la inscripción para las Carreras (con título oficial) de "Técnico en Conducción Educativa" y de "Formación Docente para Universitarios y Técnicos Superiores". Ambas carreras inician sus cursos en el mes de marzo próximo. Se otorgan facilidades de pago y becas. Los interesados pueden comunicarse con la sede del Caep, Av. Corrientes 1785, 4to. Piso "H" (1042) Capital Federal, teléfono (011) 4375-6182 y tel/fax (011) 4372-7422, E-mail: [caep@teletel.com.ar](mailto:caep@teletel.com.ar)

◆ El ISIP (Instituto Superior de Investigaciones Psicológicas), inscripto en la Red Federal de Formación Docente Continua, anuncia su Programa de Actividades para el año 1999, que incluye los siguientes cursos: "Formación de Mediadores Educativos"; "Enseñando a pensar"; "Capacitación para la Gestión Directiva"; "Coordinador de ciclo: un desafío Institucional"; "Estrategias Didácticas para el Área Contable"; "Inglés: propuestas metodológicas"; y "El problema de los límites en el Nivel Inicial". Estas propuestas tienen una modalidad semipresencial, con asistencia un sábado por mes. Además, el Isip informa sobre la implementación del curso a distancia de "Negociación y Mediación para la Convivencia Escolar". Se ofrecen boni-

ficaciones y becas. Para más datos, dirigirse de lunes a viernes de 15 a 19 horas a Viamonte 1716, 2do.piso, (1055) Capital Federal, teléfono (011) 4373-0604, tel/fax (011) 4374-0161, E-mail: [isip@cuidad.com.ar](mailto:isip@cuidad.com.ar)

◆ La Red Iberoamericana de Supervisión Escolar (REDISE) convoca a supervisores, directivos, docentes y estudiantes de profesorado al "Congreso Nacional: experiencias áulicas en Polimodal y TTP" a realizarse entre el 22 y el 24 de mayo de 1999 en la ciudad de Córdoba. El arancel es de 30 pesos (estudiantes: 20 pesos). Se conceden becas. Los interesados pueden dirigirse: al RESIDE, Suipacha 872/920 (1706) Haedo, Provincia de Buenos Aires, tel-fax (011) 4650-2634 (horario de atención: jueves y viernes de 15 a 18 horas); o al Instituto Superior de Profesorado Dr. J.A. Ortiz y Herrera, Pasaje Alejo Villegas 481, (5000) Alta Gracia, Córdoba, teléfonos (0351) 433 9178/79 (de lunes a viernes de 19 a 22 horas) o al (0351) 470 6136 (martes, miércoles y jueves de 16 a 20 horas)

## Libros recibidos

◆ "¿Otra psicología en la escuela? Un enfoque institucional y comunitario", de María Dolores Renau, Editorial Paidós, Papeles de Pedagogía, Barcelona, 1998 (191 páginas).



◆ "Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad", de Alicia Devalle de Rendo y Viviana Vega, Editorial Aique, Buenos Aires, 1998 (246 páginas).



## Normas de Convivencia

Los interesados en obtener mayor información sobre el Proyecto específico "Implementación de un Sistema de Normas que regulen la convivencia democrática en la institución", elaborado por la Escuela Normal Superior Mariano I. Loza (ver Zona Dirección Nro. 28 páginas 2 y 3), pueden solicitarla directamente a los directivos de la mencionada institución: Mariano I. Loza 323 (3450) Goya, Provincia de Corrientes, teléfono (03777) 421562 / 431308, fax (03777) 421074