

Zona Educativa

The background of the cover is a stylized illustration of a clock face. The clock is circular with a wooden frame and a light-colored face. The numbers are written in a red, cursive font. The hands of the clock are dark and thick. A small figure of a person in white is hanging from the tip of the hour hand. The overall color palette is dominated by blue, green, and yellow.

Año 4 - N° 31

República Argentina

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Nivel Inicial

**Alfabetizar no es
"primarizar"**

EL VALOR DEL TIEMPO EN EL APRENDIZAJE

La importancia de la cantidad y la calidad del tiempo en la enseñanza. • Hacia un tiempo flexible, adaptado a las necesidades educativas particulares. • Experiencias de escuelas con un uso innovador de los tiempos.

En Foco

**Fondo Nacional de
Incentivo Docente**

ESCUELA NORMAL
DEL PARANA

La Nueva Formación Docente

Formación Docente
Continua

Investigación
Continua

Capacitación
Continua

Nueva Formación Docente

La garantía de un sistema educativo
permanentemente actualizado



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

El Fondo Nacional de Incentivo Docente tiene que ser un éxito

Cuando terminaba el año 1998, después de dos años de discusiones en el Congreso de la Nación, se aprobó el proyecto de ley enviado por el Gobierno nacional que crea el Fondo Nacional de Incentivo Docente. Es así que este año se comenzó a recaudar un impuesto, por primera vez directa y totalmente a favor de los docentes.

Ustedes verán que con esta edición de Zona Educativa estamos enviando una publicación que contiene los valores de cada modelo de automóvil, una explicación pormenorizada de cómo se paga este impuesto y material de difusión a favor de su pago. Estamos apostando a que la escuela sea un soporte importante para maximizar la recaudación, además de la publicidad que pueda efectuarse para el mismo fin.

La recaudación de este impuesto comienza a transferirse a partir de julio a cada provincia y a la ciudad de Buenos Aires y de inmediato se incorporará al salario. Por ser éste el primer año de recaudación, se pagará en una o dos grandes cuotas que incluirán el pago de los doce meses del año en curso.

Existe gran consenso en nuestra sociedad en relación con la importancia de la educación y la tarea docente. Sin embargo, en general hay una actitud poco favorable al pago de impuestos. Tanto es así que siempre he afirmado que la evasión es en la Argentina y en todos los países de la región el más grave de los problemas estructurales que se debe corregir. Pensemos que el Estado recibe poco más de la mitad de los recursos que debiera recibir de acuerdo con su actual estructura fiscal. Tenemos una pobre cultura ciudadana en ese sentido y sobre todo entre los que más tienen. Nos



gusta vivir como en los países altamente desarrollados, pero no pagar los mismos impuestos que en ellos pagan, y sin chistar.

Por este motivo es que necesitamos todos darnos una mano para tener éxito en nuestro propósito: llegar a recaudar los 700 millones que este impuesto podría recaudar si todos pagan (en realidad, si todos pagaran la cifra sería aún mayor). Será muy importante entonces la difusión que pueda hacerse en cada escuela, facilitar la consulta a la tabla de valores de los automóviles, recordar las fechas de vencimiento y, sobre todo, asegurar que este impuesto irá del bolsillo de quienes lo aportan al salario de los docentes.

Estoy segura de que si tenemos éxito en la recaudación de este impuesto y por ende en la con-

formación del Fondo Nacional de Incentivo Docente lo tendremos fundamentalmente por el apoyo que daremos desde cada una de nuestras escuelas promoviendo el pago.

Si yo fuera el ministro de Economía dedicaría gran parte de mi energía y buena cantidad de recursos a generar en toda la comunidad una cultura favorable al pago de todos los impuestos. Pero como ven, soy la ministra de Educación y tengo solo un impuesto directamente a favor nuestro, a favor de todos los docentes. Trabajemos juntos para que por primera vez todos paguen.

Susana Decibe

Ministra de Cultura y Educación de la Nación

STAFF

CONSEJO DE DIRECCIÓN

LIC. SUSANA DECIBE
DR. MANUEL GARCÍA SOLÁ
LIC. INÉS AGUERRONDO
PROF. HILDA LANZA
PROF. SERGIO ESPAÑA

REALIZACIÓN

DATA PRESS MULTIMEDIA

SUPERVISIÓN GRÁFICA Y DISTRIBUCIÓN

UNIDAD DE PUBLICACIONES
DEL MCYE

REVISTA

"ZONA EDUCATIVA"
AÑO 4 - NÚMERO 31
MARZO 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

Tiempo educativo

Una escuela dinámica y abierta, con una organización moderna y eficaz, tiene que ser capaz de reorganizarse continuamente y para eso debe flexibilizar el uso del tiempo, con creatividad, respondiendo a las necesidades y proyectos particulares.

Página 28

EGB3 en video

Hay una nueva herramienta para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional: se trata de una serie de 52 videos sobre el tercer ciclo de la Educación General Básica. Presentamos la colección, los temas seleccionados y los ejes que comparten.

Página 40

Excelencia educativa desde Holanda

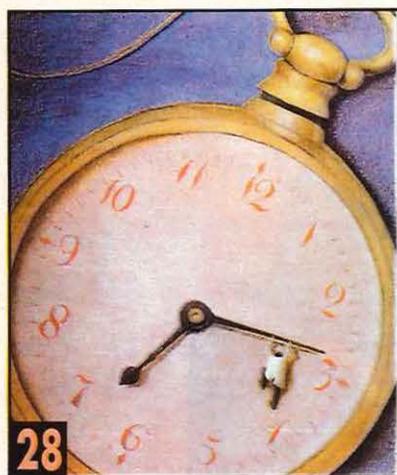
Los pormenores de un sistema educativo exitoso, que está basado en una ley educativa que delega en el Estado tareas como la financiación y el control de la calidad educativa y que fomenta la autonomía pedagógica y organizacional de la escuela.

Página 50

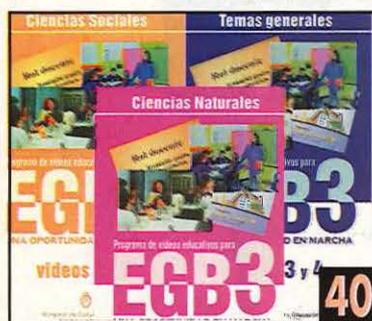
Escuelas sin fronteras

La columnista invitada de este mes, Silvia Senén González, analiza el modelo de escuelas en red, como una propuesta de gestión dinámica e innovadora. "La red facilita una asociación de diferencias, fortaleciendo al conjunto", asegura.

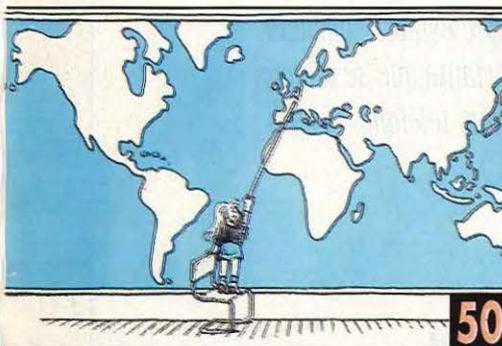
Página 53



28



40



50



53

Editorial	3	En Foco	
Correo entre lectores	6	Un Fondo que marcha sobre ruedas	44
Preguntas y respuestas	10	Innovaciones educativas	
Noticias	12	La metamorfosis del aula	46
Educación Inicial		Una nueva organización	48
Alfabetizar no es "primarizar"	14	Educación en el mundo	
EGB		Un modelo de eficiencia en gestión educativa	50
Finalizar una etapa	16	El columnista invitado	
EGB3		Silvia Senén González	53
El sujeto del aprendizaje	20	Eva Giberti	56
Educación Polimodal		Fichas de la BPF	57
El secundario se transforma	22	Libros	58
Formación Docente Continua		Zona Estadística	60
Los profesores se perfeccionan	26	Zona de servicios	63
Nota de tapa			
Los tiempos del aprendizaje y la calidad	28		
Reportajes			
Armando Loera	34		
Roberto Albergucci	37		
Qué y cómo enseñar			
Videos educativos para EGB3	40		

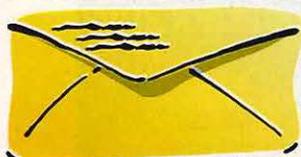




Numerosas cartas llegan día a día a Zona Educativa. En muchas de ellas, docentes –y también alumnos– expresan sus deseos de comunicarse con colegas que están realizando experiencias similares en otras partes del país. Por esto, es muy importante que se incluya la mayor cantidad de datos posibles para facilitar el contacto: dirección, teléfono, fax y/o dirección de correo electrónico.

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

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



COMUNICACIÓN EN EGB 1

Revista **Zona Educativa**.
Cuando comencé a trabajar en el proyecto “Comu-

nicándonos nos conocemos mejor” pensé en motivar a mis alumnos de 2º año de EGB utilizando uno de los medios de comunicación más cercanos a ellos e incorporado a sus vidas cotidianas: “la tele”. Algunos de los contenidos que desarrollamos fueron: tipos de mensajes escri-

tos, significación social de la escritura, los medios de comunicación, lectura de los medios de comunicación, programas de radio y TV, construcciones sintácticas y actos de habla. Pretendía que mis alumnos descubrieran la utilidad e importancia de los medios en la vida diaria.

Trabajaron con mucho entusiasmo en todos, pero me asombré al notar que lo que más les interesó fue la carta. Aprendieron sus partes, los datos que deben poner en los sobres y escribieron cartas a sus familias y otras que intercambiaron entre ellos. La gran idea fue de ellos:

LA CARTA DEL MES

PASANTÍAS SOLIDARIAS

Consejo de Dirección de **Zona Educativa**:

(...) Una de las novedades de la Ley Federal de Educación que más expectativas genera es la posibilidad de efectuar pasantías como un primer paso hacia el cada vez más cercano, desafiante y competitivo mercado laboral.

El Instituto Herman Hollerith de San Miguel de Tucumán -en su afán por brindar una educación de excelencia, con seriedad y con tecnología de punta, pero sin descuidar los valores primordiales de nuestra sociedad, como el amor, la solidaridad y la justicia- ha diseñado una estrategia para colaborar con las escuelas oficiales, especialmente las comprendidas en el Plan Social Educativo, que soliciten ayuda en áreas de informática y telemática, destinando para ello un equipo de profesores y alumnos avanzados, quienes periódicamente y en contraturno a sus horarios escolares, brindan la asistencia técnica y pedagógica requeridas. Los objetivos son: afirmar los saberes y competencias esenciales de su carrera (Técnico en Computación), difundir el uso correcto de los medios de información y comunicación, trabajar solidariamente en equipo y conocer el funcionamiento del mercado laboral.

La asistencia técnico-pedagógica que se brinda comprende los siguientes ítem: testeos de los equipos informáticos y/o de comunicaciones, reparaciones sencillas, configuración adecuada, manejo de dispositivos y/o periféricos, introducción a la computación, esquema técnico y peda-

gógico de la Red Telar -de la que forman parte las escuelas del Plan Social-, preparación de paquetes de información para la red, asesoramiento para proyectos escolares e integración de alumnos de las escuelas visitadas al equipo de pasantes.

(...) Entre todas las novedades que trae el Nivel Polimodal, la opción de realizar pasantías dentro y fuera de la escuela es una de las que mayor interés genera entre los alumnos por la posibilidad que les brinda de aproximarse al mundo del trabajo. El alumno fortalece su dominio de la comunicación oral y escrita, crece en responsabilidad y disciplina aspectos éticos en la interacción con los otros. Nuestro proyecto "Pasantías solidarias" permite a nuestros alumnos trabajar en escuelas rurales de muy escasos recursos y en escuelas especiales para ayudar a maestros, profesores y alumnos a utilizar el potencial tecnológico con el que cuentan. Paralelamente les permite crecer espiritualmente, enriqueciéndose con realidades muy diferentes a las suyas (...).

Sra. Ana María Molina
Rectora Instituto Herman Hollerith
Laprida 246

(4000) San Miguel de Tucumán
Prov. de Tucumán

Tel.: (0381) 422-4268
escuela.hollerith@proedu.edu.ar

escribir a chicos de otros lugares. De una revista de circulación para docentes de primer ciclo saqué algunas direcciones de escuelas de varias provincias argentinas y en pequeños grupos escribieron cartas contando nuestro proyecto, hicieron dibujos, copiaron o inventaron adivinanzas y todo tipo de material que recolectaron. Fuimos al correo y enviaron las cartas con muchas expectativas.

Para nuestra sorpresa, quince días después recibimos la primera respuesta. Una carta muy linda de una escuela de Rosario. A los pocos días una nueva

carta de una escuela especial de la provincia de Mendoza. En ambas nos contaban la sorpresa y alegría que les habían causado nuestros mensajes. Puedo imaginármelas; las mismas que vi en las caras de mis neños cuando descubrieron que realmente nos habíamos comunicado.

Srta. Mariela Rizzo
Escuela EGB N°23
"República de Venezuela"
Sófocles esq. Atuel
Barrio Cortejarena
(1744)
La Reja - Moreno
Prov. de Buenos Aires



HABLEMOS DEL TIEMPO

Consejo de Dirección de **Zona Educativa**:

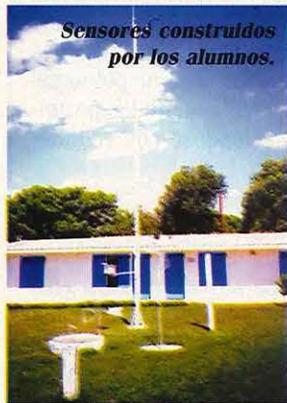
Me dirijo a ustedes a los efectos de informarles sobre un área de nuestro instituto que cumple distintos objetivos.

Desde 1995, el Instituto Pablo A. Pizzurno, de Hernando, cuenta con una estación meteorológica computarizada que mide datos

de temperatura, humedad relativa, precipitación, presión atmosférica, dirección y velocidad del viento, temperatura de punto del rocío y la máxima y mínima de cada variable. Los datos son almacenados cada 60 minutos en forma automática. Las mediciones anteriores son completadas con otras de lectura personalizada, cuyos sensores fueron contruidos por alumnos, entre los que se destacan un tanque evaporímetro, para medir la evaporación diaria; un nubómetro, para medir el porcentaje de cobertura del cielo y un freátímetro, para medir la

variación de la napa freática.

El área de Meteorología es un punto de confluencia al que concurren disciplinas como Geografía, Física, Matemática, Estadística, Horticultura, Fruticultura, Producción Agrícola, etc. No sólo cumple una función académica en nuestro instituto, sino que sus datos son usados en otras escuelas de Hernando por



medio de un boletín mensual que les hacemos llegar. Además, nutre a la población de Hernando y zonas aledañas con dos boletines diarios sobre las condiciones climáticas

BABEL
 INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAJES Y CULTURA BILINGÜE ADMINISTRATIVO

**120 años
de vigencia
en Catamarca**

Informe mensual

que son transmitidas directamente desde nuestro instituto a dos emisoras radiales de nuestra ciudad y una de una población vecina.

Esta área del instituto se procura un pequeño ingreso de dinero que se destina a su mantenimiento y ampliación, a través de un boletín mensual coleccio-

nable que es vendido a productores agrícolas de la zona.

Es importante destacar que la estación meteorológica forma parte del Comi-

PARA INTERCAMBIAR



UN MUSEO EN LA ESCUELA

Al staff de **Zona Educativa:**

Somos un grupo de alumnos que tenemos entre 12 y 17 años, del Instituto Dr. Alexis Carrel, que hemos organizado y fundado un museo arqueológico escolar. Escribimos para hacernos conocer y para que quienes estén interesados o realicen actividades relacionadas con museos escolares o con la arqueología misma, se comuniquen con nosotros para intercambiar ideas, opiniones, propuestas, visitas, etc. También le agradeceremos muchísimo a quien quiera colaborar aportando alguna pieza hallada, no sólo por nosotros sino también por nuestros antecesores. Ellos merecen el mismo respeto que nosotros y lo necesitan hoy, ya que ayer no lo tuvieron.

Nuestra función es abrir las puertas del pasado a todos los jóvenes y que tomen conciencia de la importancia que tienen sus orígenes. Nuestro objetivo es lograr formar este museo y hacer conocer y preservar nuestra historia.

Esperamos pronto tener respuesta a nuestra convocatoria y los saludamos muy atentamente.

**Alumnos del Instituto Dr. Alexis Carrel
 Gral. Paz y España
 (5850) Río Tercero
 Prov. de Córdoba
 Tel.: (03571) 42-1034**



TTP EN MULTIMEDIOS

Revista Zona Educativa:

La EPET N° 9 "Domingo Faustino Sarmiento" de San Luis, provincia de San Luis, se dirige a todas las escuelas que quieran ponerse en comunicación para compartir experiencias educativas. La nuestra es una escuela de educación técnica que cuenta con una trayectoria en el medio desde 1914. Actualmente atiende a una población de 1.400 alumnos en el área formal y cuenta con tres anexos de áreas no formales. Además funciona una radio FM y tenemos un sistema de TV que nos permite editar nuestros propios videos educativos. Actualmente un grupo de trabajo está participando ampliamente para que se logre la aplicación a partir de este año del TTP en multimedia. Gracias, desde ya, a todos los que quieran ponerse en contacto con nosotros.

**Prof. Federico Marini
 Vicedirector EPET N° 9 "Domingo Faustino Sarmiento"
 Manzana 38 Barrio El Lince
 (5700) San Luis
 Prov. de San Luis
 Tel.: (03652) 45-6019
 e-mail: epet9bsl@sanluis.gov.ar**

té de Defensa Civil de Hernando y uno de los objetivos que persigue es poder establecer una red de datos con escuelas de todo el país, que sería una herramienta de capacitación importante para nuestros alumnos y para la sociedad, promoviendo el intercambio entre escuelas.

Ing. Agr. Néstor J. Eula
Regente Secc. Agropecuaria
Instituto Pablo A. Pizzurno
Gral. Paz 495
(5929) Hernando
Prov. de Córdoba
Tel. (0351) 496-0508



PSICOGENÉTICA

Sr. Director de **Zona Educativa**:

Somos docentes del primer ciclo de EGB del Instituto de Educación Integral de Salta. Desde hace cuatro años aplicamos las teorías psicogenéticas para la lecto-escritura inicial, adecuándolas a la realidad de esta comunidad.

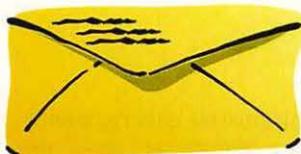
Hemos podido comprobar en los últimos dos años que el proceso de lectura precede al de escritura en el grupo de 1er. grado y Nivel Inicial.

Estamos interesados en intercambiar información sobre el tema y, aún más, en participar en algún

proyecto de investigación sobre esta situación, ya sea con otras instituciones o investigadores especializados.

Nos disponemos a enviar toda la información necesaria e incluso ofrecer la infraestructura del colegio y su PEI para el logro de los objetivos que nos permitan avanzar sobre este tema (...).

Prof. Gabriel de la Torre
Director Instituto de Educación Integral
Adolfo Güemes 259
(4400) Salta
Prov. de Salta
Telefax: (0387) 22-2323
e-mail:
inedins@proedu.edu.ar



CONTACTO

Revista **Zona Educativa**: Habiendo leído en el número 28 de **Zona Educativa** una carta de la directora de la Escuela N° 205 de Esquel, provincia de Chubut, y a modo de aporte e intercambio, quiero contar que el centro educativo que dirijo es un secundario para adultos. Y pensando con los profesores una manera más rica de trabajar los actos patrios, hace ya tres años que en cada uno de ellos los docentes coordinadores organizan talleres de

Expresión Plástica, Literatura y Música. Los alumnos de los tres ciclos se mezclan -por así decirlo-, pues cada uno elige el taller de su agrado independientemente del curso al que pertenezca y al final de la noche (nuestro centro funciona de 20 a 23.50) se realiza el acto formal con la puesta en común de todas las producciones. Esta actividad promueve la integración de los alumnos de distintas edades y cursos, les permite recrear sus intereses de una manera diferente (porque el plan de estudios no contempla Plástica ni Música, por

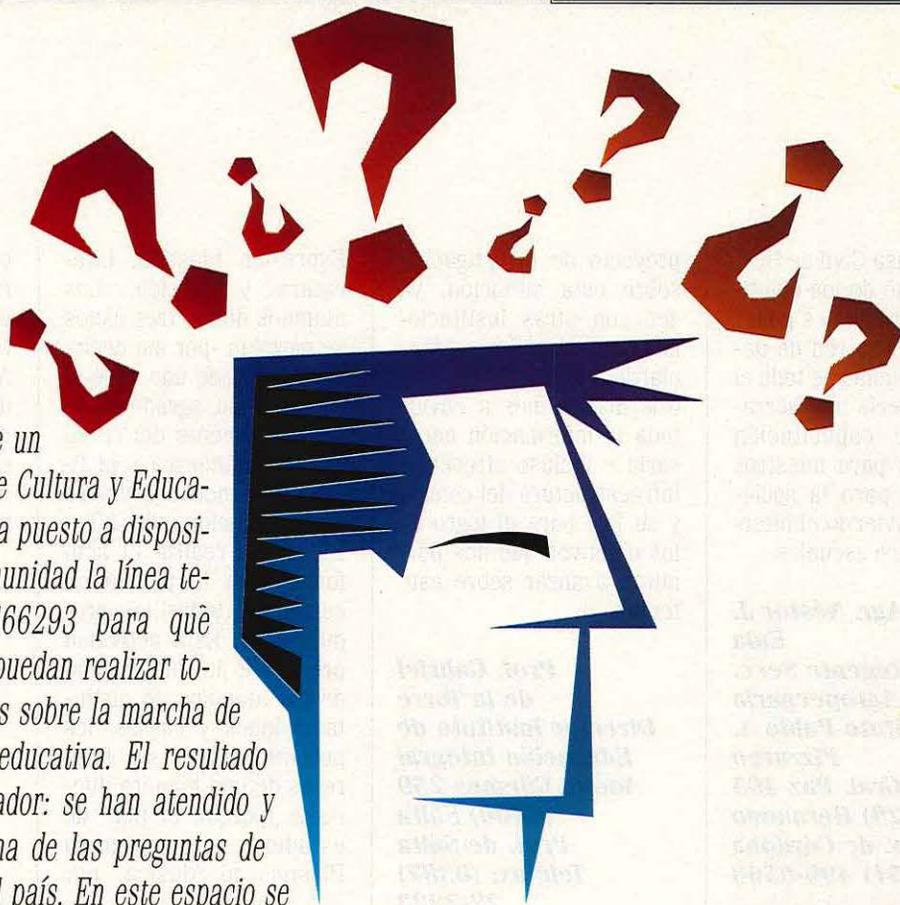
ejemplo) y provoca una resignificación de las fechas y los símbolos patrios.

Agradecemos la posibilidad de este espacio para contar nuestras experiencias que tantas veces nos parece que queremos compartir y no podemos.

Liliana G. Serassio
Directora Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos
Pacífico 155
(2670) La Carlota
Prov. de Córdoba
e-mail:
instit3e1@lacarlota.net.ar

AGRADECIMIENTOS

Liliana Estela Cur (La Clotilde, Prov. Chaco), Colegio "María del Rosario" (Orán, Prov. de Salta), Escuela de Enseñanza Media "Malvinas Argentinas" (Villa Eloísa, Prov. de Santa Fe), Escuela N° 352 "Maestro Gaudioso Lucero" (San Francisco del Monte de Oro, Prov. de San Luis), alumnos de 6° grado de la Escuela Privada N° 43 (S. J. de Feliciano, Prov. de Entre Ríos), alumnos y maestros de 5° año de EGB de la Escuela "Ntra. Sra. de la Medalla Milagrosa" (Rosario, Prov. de Santa Fe), Supervisión técnica de C.E.F. Zonas I y II (Gral. San Martín, Prov. de Chaco), Carlos V. Masala, Viviana Mirta Espejo y Cristina Alfaro (Río Grande, Tierra del Fuego), Zully I. M. de Bimboni de la Escuela "Gral. Enrique Mosconi" (Córdoba, Prov. de Córdoba), Ctro. Educativo "Leopoldo Lugones" (Río Cuarto, Prov. Córdoba), Escuela N° 5 "Dr. Vicente López y Planes" (Santa Fe, Prov. de Santa Fe). Estos son sólo algunos de los nombres de los lectores de **Zona Educativa** que escriben para compartir sus experiencias y los proyectos que realizan en el marco de la transformación educativa. Afortunadamente son cada vez más quienes se comunican, pero el espacio del Correo entre lectores queda chico. De todos modos, iremos publicando las cartas en los próximos números.



Desde hace más de un año el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación ha puesto a disposición de toda la comunidad la línea telefónica 0-800-6666293 para que quienes lo deseen puedan realizar todo tipo de consultas sobre la marcha de la transformación educativa. El resultado ha sido muy alentador: se han atendido y contestado cada una de las preguntas de docentes de todo el país. En este espacio se publican las más frecuentes.



P: ¿Cuáles son los nuevos lineamientos de la Educación para Adultos en el marco de la transformación educativa?

R: Recientemente se presentó en la "IX Reunión del Seminario Federal Cooperativo para la Transformación Curricular" (módulo 6), los materiales para un Acuerdo Marco sobre la Educación de Adultos y

Formación Técnico Profesional a representantes jurisdiccionales de la Educación de Adultos.

Estos documentos de trabajo tienen por objetivo iniciar la discusión reflexiva sobre la Educación de Jóvenes y Adultos, recabar aportes y reflexiones de los representantes, directivos y docentes jurisdiccionales, así como también de especialistas en el tema para la elaboración de un acuerdo marco. Se espera elaborar una versión preliminar con los aportes recibidos. Esta versión será enviada a los circuitos de consulta federal -provincias y ciudad de Bs. As.- y nacional -universidades, gremios, orga-

nismos no gubernamentales, empresas, otros ministerios nacionales, etc.- antes de su presentación en el Consejo Federal a mediados de año.



P: ¿Qué va a ocurrir con los docentes de idiomas egresados de academias de lenguas y no de institutos de formación docente ni de universidades y por

lo tanto no poseen título docente? ¿Tendrán que hacer algún curso de capacitación?

R: La situación de las personas egresadas de academias de idiomas es la misma que antes de la sanción de la Ley Federal. Los títulos que obtienen no son títulos docentes. La prioridad para el dictado de clases siempre la tiene quien posee título docente. Queda a criterio de cada provincia o cada institución convocar a los egresados de estas academias, ya que actualmente la cantidad de personas con títulos docentes en la materia no cubre la demanda del sistema.

Por otra parte, no existe ningún curso de capacitación que otorgue título docente a quienes siendo egresados de institutos culturales hayan ejercido la docencia enseñando un idioma extranjero. Para obtenerlo hay que inscribirse en la carrera correspondiente en un Instituto de Formación Docente o en la Universidad.



P: ¿Está previsto cómo utilizar la información que surge del 2º Censo de Finalización del Nivel Secundario? ¿Los resultados individuales producirán consecuencias en relación con futuras becas y el ingreso a la Universidad?

R: Desde 1997, año en que se realizó el Primer Censo de Finalización del Nivel Secundario, cada escuela del país recibe la información acerca de los logros alcanzados por todos los alumnos que respondieron a la prueba así como también información por cada una de las divisiones o cursos. Con las mismas características se

devolverán los datos correspondientes al Segundo Censo, realizado en 1998. Por la fecha de los operativos anteriores, la información procesada e interpretada llegaba cuando ya los estudiantes no estaban en la escuela, no obstante constituye una herramienta útil para realizar un diagnóstico institucional y formular estrategias de mejoramiento para aquellos puntos identificados como dificultades en el rendimiento, revisar las modalidades de enseñanza y su impacto en el aprendizaje.

En 1999 el operativo se realizará en la primera semana del mes de julio. Esto permitirá sumar a las anteriores actividades, la posibilidad del seguimiento al alumno durante la última etapa del año.

Los resultados no serán vinculantes con la acreditación de los estudios cursados, pero figurarán en el boletín de calificaciones.



P: En la revista Zona Educativa Nº 26 en la página 11 se mencio-

na que los programas del Ministerio de Educación de la Nación dan apoyo técnico y asesoramiento a proyectos de educación para la salud en las provincias. ¿Dónde debemos dirigirnos para conseguir este asesoramiento?

R: La implementación y el seguimiento de proyectos innovadores (tales como podrían considerarse aquellos centrados en los contenidos transversales), son una tarea propia de los ministerios provinciales, ya que estos proyectos deben intentar responder a la realidad en que está inserta cada institución y enmarcarse en su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

La tarea del Ministerio nacional es brindar apoyo y asesoramiento a los responsables provinciales de las distintas áreas, a fin de ir compatibilizando, articulando y sistematizando las diversas experiencias que se realizan en el país.

La transformación educativa ha permitido tratar a la Educación para la Salud (EPS) como contenido transversal. Para concretar este enfoque se han realizado algunos avances a fin de propiciar experiencias que promuevan cambios en el abordaje curricular e institucional, intentando ligar cada vez más a la escuela con el ámbito en

el que está inserta.

Para promover esta dinámica de trabajo, desde 1997 se comenzó a desarrollar un programa piloto intersectorial de Educación para la Salud (entre los ministerios de Salud y de Educación de la Nación). A través de él se crearon equipos interministeriales en la totalidad de las provincias, se les brindó la capacitación y el asesoramiento necesario a los mismos y se desarrollaron talleres para los docentes en las 23 provincias, acerca de las temáticas más relevantes de salud. En cada provincia existe actualmente un equipo intersectorial, con representantes de los sectores de Educación y Salud de ambos ministerios, responsable de las acciones de Educación para la Salud, que está en condiciones de asesorar a las escuelas en cuestiones vinculadas con estas temáticas.

En el Ministerio nacional, el área de Educación para la Salud funciona en el ámbito de la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, Pizzurro 935, 1er. piso, Of. 243, telefax: (011) 4815-2695. Allí, los interesados pueden informarse acerca de los nombres de los profesionales que integran los equipos provinciales y la dependencia ministerial en la que se encuentran.

Primer día de clases



El presidente, Dr. Carlos Saúl Menem, destacó los logros de la transformación educativa en su discurso inaugural del ciclo lectivo 1999.

El 3 de marzo pasado el presidente Carlos Saúl Menem inauguró el ciclo lectivo 1999 en la nueva Escuela Provincial N° 259 de la ciudad de General Pico, provincia de La Pampa. En compañía de la ministra de Educación, Susana Decibe; el gobernador de la provincia, Rubén Marín; el jefe de Gabinete de ministros, Jorge Rodríguez y el obispo de Santa Rosa, monseñor Fidel Brédice, el Presidente se dirigió al público para anunciar que a partir de julio empezarán a distribuirse a las provincias los fondos generados por el impuesto a los automotores que servirán para aumentar los sueldos de los docentes. Agregó que "hemos peleado duramente en el Parlamento para que esto salga", y calificó al aumento como "una contribución que es necesaria, que es justa". Destacó los logros de la

transformación educativa al señalar que "la educación ha llegado al cien por ciento de los niños de entre 5 y 11 años" y que "la escolaridad está en un 80% en el ámbito de la educación secundaria y pretendemos que también llegue al cien por ciento".

En su discurso ante los alumnos de la Escuela N° 259, las delegaciones de otros colegios, padres y funcionarios, el Sr. presidente Menem insistió en la necesidad de actualizarse permanentemente en ciencia y tecnología para "no perder el tren de la historia". Resaltó que "estamos cumpliendo en alguna medida con lo que decía Domingo Faustino Sarmiento: "los problemas de la Argentina son de educación, y donde se abre una escuela se cierra una cárcel". Esto es absolutamente cierto: hemos abierto miles de es-

cuelas en nuestro país". Por su parte, la ministra Decibe comparó la actual transformación educativa

con las reformas de la Generación del '80. "Es la transformación más importante en cien años", aseguró.

Un argentino

El 27 de noviembre de 1998 los representantes de los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) eligieron al Lic. Francisco Piñón como su nuevo secretario general, quien hasta ese momento se desempeñaba como director Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Cultura y Educación. El Lic. Piñón en los últimos años recibió numerosos reconocimientos: en 1995, la República de Francia le otorgó las *Pal-*

mas Académicas y en 1997 el director General de la UNESCO, Dr. Federico Mayor Zaragoza lo condecoró por su labor de cooperación en el ámbito educativo con la *Medalla de Oro "Simón Bolívar"*.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos. Sus actividades promueven la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo, la de-

Santa Fe a la cabeza

La provincia de Santa Fe será la primera en otorgar el aumento de sueldo a los docentes previsto por la Ley de Financiamiento Educativo aprobada el año pasado por el Congreso Nacional. El pasado 2 de marzo, el gobernador de esa provincia, Jorge Obeid, se reunió con la ministra de Cultura y Educación de la Nación, Susana Decibe, para suscribir un convenio para la reconstrucción de escuelas santafesinas afectadas por las inundaciones de abril de 1998. En esta oportunidad hizo un importante anuncio: los docentes santafesinos que están al frente de un aula percibirán un aumento de sueldo de \$ 45 desde el mes de marzo financiado



La ministra Decibe y el gobernador santafesino Jorge Obeid firman el convenio para la reconstrucción de escuelas afectadas por las inundaciones.

con fondos provinciales hasta que en julio lleguen a la provincia los fondos recaudados con el impuesto a los automotores.

El gobernador Obeid explicó que la provincia destinará \$ 1.800.000 de sus arcas para los 22.475 maestros y los 10.956 profesores.

res. Con respecto a qué sucederá a partir de julio, Obeid afirmó que "como todavía no tenemos determinado con exactitud cuál va a ser el monto que se va a recaudar, la gobernación provincial decidió garantizar un mínimo para los maestros de nuestra provincia al frente de grado, de \$ 50". Por su parte, los más de 6.000 directivos y supervisores santafesinos recibirán entre \$ 25 y \$ 35 de aumento.

La ministra Decibe destacó que "la medida tomada por la provincia de adelantar el financiamiento del fondo de incentivo docente y mejorar los salarios aun antes de recibir los recursos de la transferencia es un aliciente para seguir trabajando en la educación y sienta un precedente en el país de apoyo a la Ley de Financiamiento Docente". Por otro lado, el viceministro de Educación, Dr. Manuel García Solá, también presente en la reunión, valoró el permanente trabajo del Ministerio provincial y "el esfuerzo del gobierno que destina el mayor porcentaje a Educación, que alcanza el 36%".

Por otra parte, el convenio firmado por el gobernador Obeid y la ministra Decibe otorga a las escuelas del norte santafesino afectadas por las últimas inundaciones un subsidio de \$ 2 millones para su reconstrucción. Esta acción se enmarca en un programa destinado a las provincias del Litoral, con subsidios por un total de \$ 12 millones.

en la OEI

mocracia y la integración regional. Como primera actividad de su gestión, el 1º de marzo pasado inauguró la Mesa de Cooperación en la que participaron los directores de las áreas de Cooperación Internacional de los ministerios de Educación de las naciones del Cono Sur, México y Portugal. Su principal objetivo es asegurar la participación activa de los países en la elaboración de la programación que desarrollará la OEI en cada subregión, partiendo de la identificación de necesidades y prioridades de cada

sistema educativo. Esta mesa forma parte de una metodología de trabajo que continuará con las etapas de diseño, seguimiento, impacto en la comunidad educativa y evaluación.

El presidente Menem entrega un reconocimiento al Lic. Piñón por haber sido designado secretario general de la OEI.



Alfabetizar no es “primarizar”

La enseñanza de la lengua en el Nivel Inicial en sus tres ejes (lengua oral, escrita y literatura) promueve en las salas la tematización de contenidos que aportan a la formación de las competencias lingüísticas y comunicativas. Las propuestas didácticas remiten a la cotidianidad de los alumnos, se vinculan con sus intereses y utilizan el juego como medio principal de enseñanza. Por lo tanto, no apunta a “primarizar” el nivel.

El concepto tradicional de “alfabetización” se limitaba a conocer las letras. Hoy por hoy se considera alfabetizado a quien, además de conocer las letras, puede comunicar y comprender significados por medio de la lengua oral y escrita. El desempeño lingüístico eficaz requiere el dominio de las habilidades comunicativas para hablar, escuchar, leer y escribir. Además de la importancia de sus fines propedéuticos, un gran objetivo específico de la educación inicial, que jerarquiza el nivel en sus fines propios, apunta a que el chico pueda conocer y organizar la realidad de acuerdo con sus posibilidades lingüísticas, cognitivas, afectivas y también desde lo que el territorio que él vive cotidianamente le presenta, para poder intervenir en ese con-

texto cada vez con mayores recursos.

En ese sentido, el concepto de alfabetización es fundamental en el Nivel Inicial. Hablamos de “iniciación en la alfabetización” cuando nos referimos al área de lengua, y esto implica en principio comprender qué es la lengua escrita, cuál es su función social. Puede ser que efectivamente una sala de cinco termine el año sin poder escribir normativamente o sin haberse apropiado de la totalidad del código escrito de la lengua española, pero “comprender” la tarea significa entender para qué la gente lee y escribe y “cómo hacen los que saben”.

“Se considera alfabetizado a quien, además de conocer las letras, puede comunicar y comprender significados.”

Comprender el “para qué”

“Comprender la tarea” se considera como parte de la alfabetización, y en la secuencia didáctica se ubica antes del aprendizaje del código. En la secuenciación de los contenidos que se abordan, es requisito comprender qué significa, para qué se hace, qué materiales escritos hay, para qué se usa cada uno. Las respuestas llegan con actividades que resultan significativas para los chicos, como son los juegos o actividades de clasificación e identificación de materiales tendientes a favorecer cierto grado de auto-

UN NUEVO TIEMPO

En una primera etapa de lo que hoy conocemos como Nivel Inicial el mandato era la socialización de los chicos. Entonces, los objetivos del área de lengua se centraban en algunos aspectos comunicativos de ella. Existía una expresa indicación de **no** enseñar a leer ni a escribir, porque esto era “tarea de primaria”. Pero se modifica a partir de la difusión de ciertas investigaciones que tienen como base la teoría psicogenética. Sus aplicaciones pedagógicas redujeron sus alcances y llevaron a establecer criterios de evaluación en relación con los progresos en el sistema de escritura. Se difundió el uso de adjetivos tales como “silábico”, “presilábico” o “alfabético”, como si eso diera cuenta de su grado de alfabetización. En realidad, de lo único que estaba dando cuenta esta clasificación es de su grado de apropiación del sistema notacional alfabético, pero no de la alfabetización en cuanto a la construcción de significado de la lengua escrita.

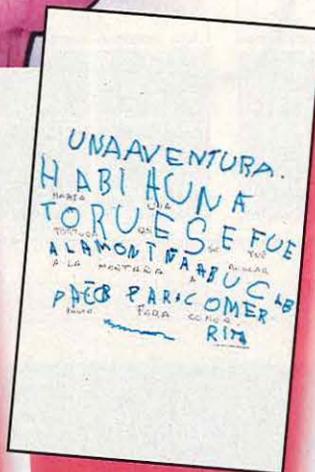
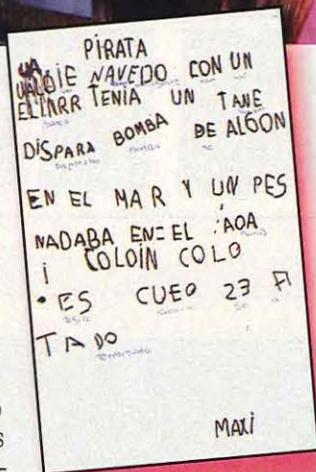
nomía (por ejemplo, en la organización espacial de la sala, para acceder directamente a juegos o materiales sin que medie un pedido al docente). Por las características propias del nivel, cotidianamente surgen infinidad de necesidades instrumentales de uso de la lengua oral y escrita. Es tarea del docente incluirlas en su planificación y aprovechar las que surgen de situaciones no previstas.

Es importante que el alumno tenga acceso a múltiples materiales escritos, a través de los cuales se irá apropiando del código de acuerdo con sus posibilidades. Es posible que algunos alumnos salgan del nivel inicial conociendo y produciendo alguna o varias palabras, pero cabe aclarar que esto no es un criterio que se pueda generalizar, sino que deben considerarse las diferencias personales y de cada contexto en particular.

La importancia del "cómo"

La alfabetización se halla íntimamente ligada con el desarrollo de las competencias comunicativas orales y por ende al desarrollo del pensamiento.

A partir de la necesidad práctica de comunicar/se del grupo, es el docente el encargado de introducir mayor complejidad en el lenguaje a través de conversaciones, diálogos informales, consignas, preguntas y otras intervenciones. Cuando el docente habla, también está enseñando y promoviendo en los alumnos aprendiza-



jes que les permiten diferenciar cómo enuncian su discurso cuando hacen una pregunta, cuando piden, cuando niegan, cuando saludan. Cuando el chico dice una frase incompleta, o una palabra frase, es la maestra la que -sin corregir- interroga, completa con adjetivos, identifica el sujeto de esa oración. En la interacción comunicativa interroga nuevamente en un tipo de formulación que no limite al chico a decir "sí" o "no", o a señalar con el dedo,

sino que lo lleve a reflexionar sobre la situación y a describir detalles que ayuden a su propósito.

El diálogo entre docente y alumno se considera hoy un método altamente propicio para el desarrollo del lenguaje y para la alfabetización, ya que en la medida que verbaliza, el chico contesta al requerimiento de la maestra, organiza su pensamiento y, simultáneamente, desarrolla el lenguaje.

De la misma manera, los chicos deben ver en el docente un usuario que valora la escritura como medio para comunicarse, para recordar y para crear, a fin de que puedan comprender qué es escribir y para qué sirve. Ya desde el Nivel Inicial es importante promover el deseo y la necesidad de los niños y niñas de comunicarse por escrito, para efectuar una invitación, para escribir un cuento que han inventado entre todos o para dar a conocer las experiencias vividas por el grupo en alguna ocasión especial.

En la iniciación de la alfabetización se torna indispensable el trabajo cotidiano con la biblioteca del aula. Básicamente el cuento, los juegos del lenguaje (adivanzas), el humor, el absurdo y variedad de textos que aportan información en relación con las diversas áreas curriculares. ♦

RECOMPONER CONDICIONES

Las comunidades que no tienen ningún contacto con la lengua escrita constituyen verdaderas excepciones de la vida moderna. En estos casos, es tarea de la escuela en su rol alfabetizador recomponer las condiciones que hacen que una sociedad necesite leer y escribir. Si esa sociedad no tiene escritura es porque mantuvo reglas de organización social que no necesitaban de ella. La escuela debe introducir esta necesidad de comunicarse con el exterior, y promover el contacto con cantidad y diversidad de materiales escritos.

EGB

Finalizar una etapa

El proceso de cambiar la educación es un largo camino. La presente etapa, que se abrió en 1993 con la sanción de la Ley Federal, está llegando a su término. Un tema a contemplar se refiere a las nuevas normas y procedimientos. Esta nota nos presenta un panorama de las distintas situaciones, algunas pautas para la resolución de problemas actuales y futuros.



Foto: Ilustración

En 1993 se enfrenta finalmente el desafío de reformar el sistema educativo argentino. Esto, como

hemos visto, no es una tarea fácil. Por ello se previó un período de transición entre 1993 y el 2000, cuyo objetivo principal es permitir un pasaje suave entre el viejo sistema educativo y el nuevo: durante ese tiempo las escuelas deben incor-

porarse al nuevo sistema, cada una a su tiempo y de acuerdo con las posibilidades de la provincia, la región, la institución. Claro que en el terreno administrativo la transición requiere que en algún punto se abandonen la normativa y los procedimientos viejos y adoptemos otros nuevos. Cada escuela ha tenido —o tiene— que modificar su nombre (de escuela primaria, a EGB, por ejemplo), su papelería, sus sellos, su sistema pedagógico y quizás hasta su infraestructura.

Las escuelas que han surgido a partir de 1993, luego de la sanción de la Ley Federal de Educación, no debieron haber tenido ese problema: se tendrían que haber regido desde el principio con las normas de la nueva ley. Sin embargo, en la realidad, esto no ha sido así, porque tomó su tiempo que los ministros provinciales se pusieran de acuerdo sobre el modo de implementar los cambios que se

acordaron: qué enseñar en el nuevo sistema educativo, cuál sería la nueva organización de las escuelas, cómo adecuar la infraestructura, cuándo empezar, etc. Recién en

1995 las primeras provincias inician los cambios y paulatinamente las demás se van sumando. En la actualidad la gran mayoría de las provincias han iniciado o están completando la aplicación masiva de la Educación General Básica y algunas han empezado con el Polimodal masivamente. Es decir que, en términos generales, el cronograma se viene cumpliendo.

No obstante, la situación es compleja, y se complica aún más con la aparición de un sinnúmero de situaciones particulares que deben ser contempladas y encauzadas.

La Ley Federal cambia la estructura de niveles y ciclos de estudio, la organización y los nombres de la vieja escuela primaria y secundaria. Sin

“En el terreno administrativo la transición requiere que en algún punto se abandonen los procedimientos viejos y adoptemos otros nuevos.”

“La Ley Federal cambia la estructura de niveles y ciclos de estudio, la organización y los nombres de la vieja escuela primaria y secundaria.”

De la ley 1.420 a la 24.195

La Ley Federal cambia la estructura de niveles y ciclos de estudio, la organización y los nombres de la vieja escuela primaria y secundaria. Sin

olvidar que se derogan todas las leyes anteriores, entre ellas la ley 1.420, que es la que creó y organizó la tradicional escuela primaria, o la Ley Avellaneda que dio base al bachillerato. Por lo tanto, a partir de la sanción de la Ley Federal no existe ya base jurídica para la creación de nuevos establecimientos educativos con las viejas denominaciones.

La ley 24.195 —Ley Federal— determina una serie de cambios drásticos. Entre ellos el régimen de validez nacional de estudios, certificados y títulos. En primer lugar, la validez no es ya un acto automático, como sucedía antes de su sanción, sino que debe ser resguardada por el Ministerio de Cultura y Educación. El MCyE ejerce desde 1993 la competencia de otorgar validez nacional a los estudios, certificados y títulos.

Esto es realmente un cambio muy importante y para dar tiempo a que todo el mundo pudiera prepararse, todos los ministros en el Consejo Federal decidieron que desde 1993 hasta el 2000 los establecimientos que ya existían y daban clase pudieran seguir haciéndolo como siempre, aunque se irían incorporando al nuevo sistema. Pero a diferencia de las experiencias anteriores de reforma, en la actualidad incorporarse al nuevo sistema educativo implica cambios de base normativa, fijados por la ley. Por esto se requiere que

olvidar que se derogan todas las leyes anteriores, entre ellas la ley 1.420, que es la que creó y organizó la tradicional escuela primaria, o la Ley Avellaneda que dio base al bachillerato. Por lo tanto, a partir de la sanción de la Ley Federal no existe ya base jurídica para la creación de nuevos establecimientos educativos con las viejas denominaciones.

en algún momento del proceso todas las escuelas existentes tengan un acto administrativo que las transforme en escuelas de Educación General Básica o de Polimodal, es decir, que las coloque dentro del nuevo sistema educativo. El decreto 1276/96, de fines de 1996, establece que todas las escuelas que se creen a partir del 1° de enero de 1997 deben corresponderse con la nueva estructura del sistema educativo. Ésta es una condición para pertenecer al sistema educativo nacional y, por lo tanto, para dar certificados y títulos con validez en todo el territorio de la República Argentina. A pesar de esto, la rutina administrativa, las dificultades de adaptación, y el hecho de que faltan tomar algunas decisiones todavía, han determinado que este decreto no fuera respetado en todos los casos, por lo que durante este año las autoridades respectivas deberán ir tomando las medidas que correspondan para solucionarlo.

Situación actual de las instituciones

Las escuelas primarias creadas anteriormente a 1997, si aún no aplican la nueva estructura, podrán seguir emitiendo certificados válidos en todo el territorio nacional hasta el año 2000. A partir del 2001 deberán aplicar la nueva estructura.

Si, en cambio, aplican ya la nueva estructura deben ser "re-creadas" como establecimientos de EGB ya que una escuela primaria no tiene competencia administrativa para emitir certificados de ningún año de EGB.

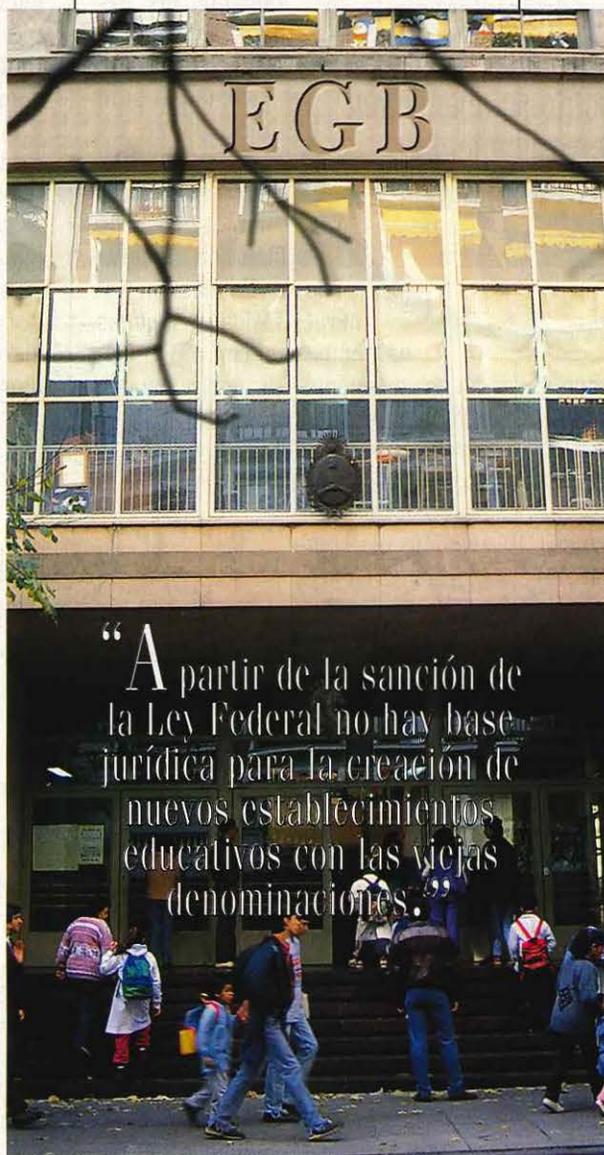
Las escuelas primarias que fueron

creadas con la vieja denominación y no aplican la nueva estructura deben transformarse antes del ciclo lectivo del año 2000. A partir de ese momento no pueden funcionar escuelas con el viejo sistema.

En el caso de las instituciones creadas después de 1997 deben tener la nueva denominación y aplicar la nueva estructura. Por eso aquellas que fueron creadas con la vieja denominación pero aplican la nueva estructura deberán ser "re-creadas" como establecimientos de Educación General Básica.

Lo mismo ocurre en el caso de las escuelas secundarias: las que fueron creadas antes de 1997 y no aplican la nueva estructura pueden inscribir en el plan de estudios tradicional hasta el ciclo lectivo del año 2000 y emitir certificados y títulos correspondientes a estos planes con validez nacional hasta la finalización de la cohorte respectiva. A partir del ciclo lectivo 2001 deberán tener todas una oferta enmarcada en la estructura actual.

Por su parte, las escuelas secundarias de cualquier modalidad, donde se esté aplicando la nueva estructura deben ser "re-creadas" (si no lo han sido aún) como establecimientos de polimodal, ya que una escuela secundaria no puede emitir certificados de polimodal o títulos técnicos correspondientes a la nueva estructura. ♦



“A partir de la sanción de la Ley Federal no hay base jurídica para la creación de nuevos establecimientos educativos con las viejas denominaciones.”



II Concurso Federal de Educación Vial “La Escuela, la Comunidad y el Tránsito”



El Consejo Federal de Cultura y Educación junto con el Consejo Federal de Seguridad Vial organizaron un concurso con la participación de las escuelas de todo el país.

Éstos son los trabajos que resultaron premiados

Categoría 1 (EGB2)

1er. premio: Escuela N° 1- 427 “Tomás Prisco”: La Colonia. Junín. Provincia de Mendoza.

2do. premio: Colegio Holandés. Tres Arroyos. Provincia de Buenos Aires. Por su trabajo “Los autitos chocadores”.

3er. premio: Escuela N° 86 “Batalla de Maipú”. Provincia del Neuquén.



Categoría 2 (EGB3)

1er. premio: “Instituto Superior de Música”. Provincia de Corrientes.

2do. premio: Escuela N° 13. General Pico. Provincia de La Pampa. Por su trabajo “Aprendamos a andar en bici”.

3er. premio: Colegio “San Vicente de Paul”. San Martín. Provincia de Mendoza.



Categoría 3 (Polimodal)

1er. premio: U.E.P. N° 55 “Instituto Don Orión”. Pte. Roque Sáenz Peña. Provincia del Chaco.

2do. premio: Colegio “Arcángel San Miguel”. Ciudad de Buenos Aires. Por su trabajo “Qué agarrás antes de las llaves de tu auto”.

3er. premio: Colegio “San Vicente de Paul”. San Martín. Provincia de Mendoza.



¡Felicitaciones a todos!



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

El sujeto del aprendizaje



La complejidad de las características y necesidades de los preadolescentes requieren el máximo de esfuerzo y coordinación entre el equipo docente para alcanzar el éxito buscado.

Desde el comienzo de la transformación educativa el tercer ciclo de la EGB estaba destinado a afrontar el desafío que supone la preadolescencia en los alumnos. Ciertamente es que en todas las etapas del crecimiento hay caracte-

terísticas psicológicas que son propias de la edad. Pero las de los púberes no son sencillas de tratar, pues ellos mismos se encuentran con un dilema. Son demasiado grandes para algunas cosas que hacen los chicos y demasiado chicos para algunas cosas de adultos. Esa duali-

dad los ubica en un momento único de su maduración personal. Hay que tener en cuenta, además, que los diferentes aspectos del crecimiento durante este período se producen en distintos tiempos, aunque se trate de individuos de la misma edad. No hay recetas que definan al preadolescente ni que garanticen el logro de las metas del tercer ciclo. No existe un prototipo de preadolescente, sino muchos. Esto depende de los diferentes orígenes, niveles sociales,

formación cultural y posición económica de las familias. De allí que las generalizaciones de comportamiento y motivación de los alumnos sean muy variables. Esta diferencia no es tan enfática en los ciclos anteriores de la EGB, pues la infancia es un período más homogéneo.

Los preadolescentes comienzan a utilizar capacidades mentales más desarrolladas y mucho más complejas, como por ejemplo la capacidad de abstracción, y se vuelven más conscientes de su entorno y de su relación con los demás. El pensamiento hipotético se expande junto con la capacidad de concentración. También es cierto que no suelen centrar su atención en un asunto particular durante largos períodos, a menos que el tema sea de su interés.

Además, experimentan notables cambios físicos en períodos relativamente cortos. Los más evidentes son el aumento del tamaño y peso del cuerpo y la maduración de las características sexuales. Los propios chicos son muy conscientes de estos cambios y tienen que adaptarse psicológicamente a ellos.

Más cambios

Una de las grandes preocupaciones en los adolescentes son las cuestiones referidas a la asociación con sus pares. Centran su atención en los amigos, cuya amistad resulta imprescindible. La necesidad de tener un grupo de pertenencia y ser acep-

tado en él casi define el comportamiento de un adolescente normal. También desarrollan un mayor interés y establecen relaciones más estrechas con los individuos del sexo opuesto. Participan de una muy variada gama de actividades que los ayudan a establecer un concepto de sí mismos y de su identidad personal. La pertenencia al grupo de pares en tanto preocupación central y prioritaria subordina los demás centros o focos de su interés. El grupo aporta seguridad, atención y dignidad, en un mundo que a menudo les resulta anónimo, complejo, insensible y debilitante (Ryan, 1995). Según el mismo autor, estas características pueden aplicarse también a la escuela. De hecho, una de las falencias del antiguo sistema educativo argentino era la falta de direccionalidad en el proceso de socialización de los alumnos. Sin embargo, hoy es posible abordar los aspectos más críticos de la preadolescencia desde los espacios de orientación y tutoría, que tienen que ver con el desarrollo personal, afectivo y social. También los proyectos y el enfoque tecnológico de la EGB3 brindan un marco adecuado para abordar las nuevas capacidades intelectuales de los alumnos. Aquí la creatividad del docente, tanto como una adecuada guía en el trabajo, servirá para profundizar la capacidad de abstracción de los chicos. La escuela, en su nueva estructura del tercer ciclo, debe dar respuesta a las diferentes motivaciones de los alumnos.

Desde los proyectos que tienen que ver con la aproximación al mundo del trabajo se pueden abordar los aspectos social y político del mundo que los rodea. Esto permite que el preadolescente se interese por cuestiones que de otra manera le resultarían lejanas y confusas. Pero todas estas posibilidades no rendirán frutos sin el trabajo de un equipo docente que procure cubrir las expectativas y necesidades de los púberes (ver Zona Educativa N° 22).

Necesidades de los preadolescentes

Como se mencionó al principio de la nota, no hay recetas ni definiciones que cubran las características de todos los individuos. Sin embargo, en líneas generales se pueden enumerar algunas necesidades asociadas con la edad.

- Adaptarse a profundos cambios físicos, intelectuales, sociales y emocionales.
- Desarrollar un concepto positivo de sí mismos durante esta etapa clave de su maduración personal.
- Experimentar como medio de crecimiento hasta alcanzar la independencia.
- Desarrollar un concepto de identidad y de valores personales y sociales.
- Experimentar la aceptación social, la identificación y el afecto entre sus iguales de ambos sexos.
- Desarrollar enfoques positivos con respecto a la sexualidad, que incluyan y valoren la consideración, el placer, la emoción y el deseo en el contexto de relaciones responsables.
- Ser plenamente conscientes del mundo social y político que los rodea, así como de su habilidad para afrontarlo y de su capacidad para responder de forma constructiva al mismo.
- Establecer relaciones con adultos, en las que puedan tener lugar los procesos de crecimiento hasta aquí citados. ♦

CARACTERÍSTICAS ESPECIALES DE LA EGB3

El tercer ciclo ha logrado la recuperación de alumnos que habían quedado fuera del sistema educativo. Esta situación, aunque deseable en principio, provoca la existencia de grupos muy heterogéneos dentro del aula. Ya sea por edad mayor, distintos niveles educativos previos o diversas situaciones de contexto familiar y de inserción social. De modo que cuando se considera al sujeto de la educación en la EGB3, no siempre será un preadolescente con las características clásicas de la edad. Este panorama hace imprescindible el adecuado funcionamiento del equipo docente. Pues para un docente, manejar en forma individual, con éxito, grupos heterogéneos de edades es una tarea ardua y a menudo improbable.

El secundario se renueva

Con objetivos más concretos, ofreciendo nuevas modalidades con saberes relevantes y actualizados, la Educación Polimodal completará la formación integral de los jóvenes argentinos y los preparará para enfrentar las altas exigencias del mundo contemporáneo a través de una renovada propuesta educativa de gran calidad.



Las transformaciones del mundo y las sociedades actuales plantean la necesidad de que la educación también tenga que adecuarse a un nuevo escenario, mucho más competitivo y exigente. En este nuevo escenario, ya no basta con aprender a "leer y escribir", a "hacer cálculos" y tener nociones de "cultura general". Ahora la preparación necesaria para participar en de-

mocracia, para acceder a un primer trabajo y para continuar estudios superiores tiene una exigencia cada vez mayor.

Por lo tanto, la educación tiene que renovarse. No puede seguir repitiendo las fórmulas del pasado cuando el mundo exige una enseñanza secundaria adecuada para brindar a los jóvenes la formación de calidad que necesitan.

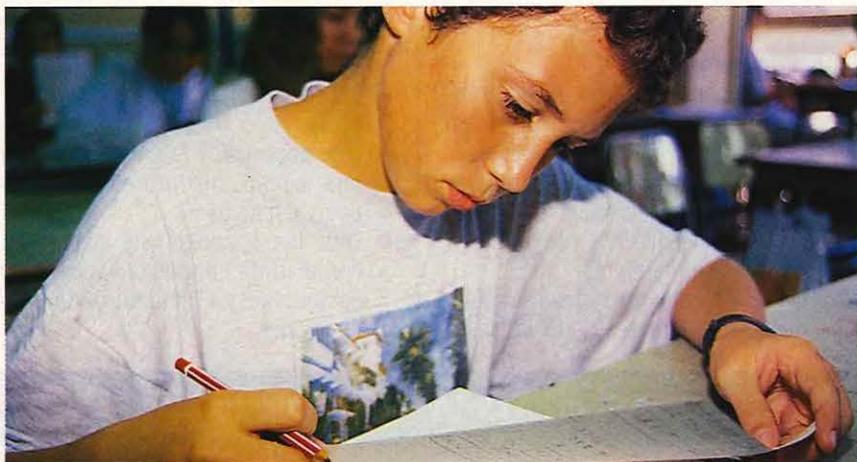
Esa es la propuesta del nuevo siste-

ma educativo: acercar la escuela a la vida y a los jóvenes, seleccionando saberes relevantes y actualizados.

Para todos los gustos

La educación Polimodal es el ciclo de enseñanza secundaria superior del nuevo sistema educativo y tiene una duración de tres años. Al ingresar en el Polimodal, los jóvenes ya





habrán recorrido 10 años de educación obligatoria, desde el preescolar hasta el 9° año de la EGB.

El Polimodal brindará (en la provincias de Bs. As. ya se está implementando) una formación general común equivalente, a diferencia de las opciones del secundario actual que variaba según fuera

Bachillerato, Comercial, Industrial o Agrotécnica.

En la Educación Polimodal, los jóvenes podrán elegir, según sus intereses, una modalidad que dé cuenta de ámbitos relevantes del conocimiento y del hacer

productivo. Las modalidades entre las que todo estudiante podrá optar son:

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

En cualesquiera de estas cinco modalidades, los alumnos cursarán materias, seminarios o talleres de los siguientes campos del saber:

- Lengua;
- Lenguas extranjeras;
- Matemática;
- Formación Ética y Ciudadana;
- Humanidades y Ciencias Sociales;

- Ciencias Naturales;
- Tecnología, Artes y Comunicación;
- Educación Física.

Títulos que facilitan los cambios

“Todos los alumnos podrán desarrollar un proyecto afín con los contenidos propios de la modalidad que cursen.”

La oferta de esta formación general común a todas las modalidades tiene una importante ventaja: facilita el pasaje de una modalidad a otra en el caso de que el alumno decida revisar la opción, o en el caso

de que se mu- de a otro barrio, localidad o provincia. Esto es posible porque el título que ofrece el Polimodal es único y permite acceder a cualquier tipo de estudios superiores, aunque no sean afines a la modalidad cursada.

La estructura flexible que propone el nuevo sistema educativo también ofrece una opción adicional a todos los alumnos que quieran ingresar en el Polimodal, ya que podrán cursar, en forma simultá-

nea, algún Trayecto Técnico Profesional (TTP). Estos trayectos son alternativas de formación técnica profesional en sectores de la producción y de los servicios que ofrecerán algunas escuelas.

Si el estudiante cursa la Educación Polimodal y un TTP completo, obtendrá un título de técnico de nivel medio en la especialidad correspondiente.

Los trayectos que se han definido junto con representantes de la comunidad y del mundo del trabajo son diez:

- Salud y Ambiente;
- Comunicación Multimedia;
- Construcciones;
- Tiempo Libre, Recreación y Turismo;
- Gestión Organizacional;
- Industrias de Proceso;
- Equipos e Instalaciones Electromecánicas;
- Producción Agropecuaria;
- Electrónica;
- Informática Profesional y Personal.

Razones que hacen la diferencia

La transformación de la enseñanza secundaria excede el mero cambio de nombres y la incorporación de nuevos conceptos. Muchas razones explican por qué la Educación Polimodal es diferente y realmente supe-



radadora del tradicional secundario.

Algunas de estas razones son:

- Que a partir de los CBC., el Polimodal tendrá programas de estudios nuevos que contemplen los últimos avances del conocimiento y los problemas más relevantes del mundo actual.
- Que apuntará a formar un ciudadano ético, solidario y crítico para

vivir en democracia.

- Que incorporará formas de aprender más activas centradas en "aprender a aprender", "resolver problemas", "relacionar y aplicar conocimientos en situaciones concretas", "desarrollar proyectos" y "trabajar en equipo".
- Que implementará diversas formas de organización de la ense-

ñanza: talleres, proyectos, trabajos de campo, pasantías, entre otras.

- Que organizará la vida escolar de una manera distinta en sus tiempos y espacios.
- Que las escuelas se vincularán con distintas organizaciones de la comunidad y el mundo de la producción.♦

¿QUÉ VAN A APRENDER LOS JÓVENES QUE CURSEN EL POLIMODAL?

La *Formación General de Fundamento* común a todas las modalidades ocupará el 60 por ciento del plan de estudios. Las provincias y las escuelas serán las que determinen las asignaturas de los diferentes campos del conocimiento, que podrán seleccionar entre:

- Lengua y Literatura;
- Lenguas extranjeras;
- Matemática;
- Educación Física;
- Lenguajes corporales;
- Lenguajes artísticos y comunicacionales;
- Historia contemporánea;
- Geografía;
- Economía;
- Comunicación;
- Formación Ética y Ciudadana;
- Filosofía;
- Psicología;
- Cultura y Estética Contemporánea;
- Biología;
- Química;
- Física;
- Procesos Productivos;
- Tecnologías de Gestión;
- Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

En la Educación Polimodal, cada modalidad ofrece una *formación orientada* dedicada a profundizar un conjunto de saberes específicos.

Por ejemplo, en las materias propias de la modalidad de **Ciencias Naturales** será posible aprender diversos temas como:

- la relación entre Ciencia, Tecnología y Sociedad;
- los problemas ambientales ac-

tuales y sus posibles soluciones;

- la prevención de enfermedades y la promoción de la salud personal y comunitaria;
- la evolución del universo, el planeta y los seres vivos que lo habitan.

También será posible aprender a realizar proyectos de investigación y de intervención comunitaria.

En la modalidad de **Economía y Gestión de las Organizaciones**, el alumno podrá formarse en aspectos relacionados con:

- la realidad económica contemporánea;
- las relaciones entre economía, política y sociedad;
- las organizaciones;
- la administración operativa en la producción, el comercio, las finanzas y los recursos humanos;
- la creación de proyectos de microemprendimientos, entre otros.

Dentro de la modalidad que abarca **Humanidades y Ciencias Sociales**, el estudiante accederá a temas vinculados con:

- los problemas de la sociedad contemporánea;
- las relaciones entre sociedad, cultura y comunicación;
- sistema y procesos políticos;
- metodología de la investigación social y encarar el diseño de proyectos de acción comunitaria.

Los que opten por la modalidad de **Comunicación, Artes y Diseño**, se aproximarán al tratamiento de temas como:

- los lenguajes artísticos y comunicacionales;

- materiales y tecnologías;
- diseño de imagen, objeto, espacio y sonido;
- industria cultural, publicidad y marketing;
- proyectos de producción y gestión comunicacional.

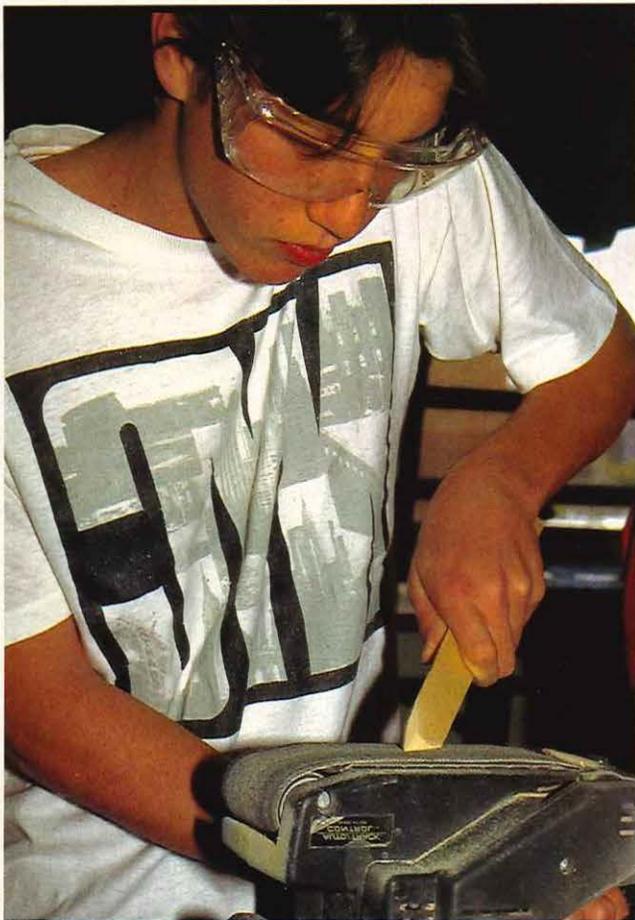
En la modalidad **Producción de Bienes y Servicios**, los alumnos podrán aprender aspectos relativos a:

- los diferentes proyectos productivos;
- las tecnologías de los materiales, de la información y las comunicaciones, y las de gestión;
- proyectos tecnológicos.

En la Educación Polimodal todos los alumnos tendrán la posibilidad de desarrollar un proyecto afín con los contenidos propios de la modalidad que cursen. Dichos proyectos adquieren una gran relevancia puesto que será en ellos donde se fomente el trabajo en equipo, el análisis y la resolución de problemas, los procesos de diseño y gestión, y la vinculación con las organizaciones de la comunidad.

Por lo tanto, resulta claro comprender que la Educación Polimodal procura más y mejores aprendizajes para los jóvenes, y una formación amplia y sólida que les permita desempeñarse en la vida ciudadana y en el mundo del trabajo. De esta manera, la Educación Polimodal adquiere identidad y se consolida como un ciclo secundario superior más completo y más exigente frente a las demandas del mundo actual.

Trayectos Técnico Profesionales



Una opción para el futuro

Para que todos
nuestros jóvenes
puedan formarse
en carreras técnicas
de actualidad.

Los alumnos que estén cursando el Polimodal tendrán la posibilidad de convertirse en técnicos en:

Equipos e Instalaciones Electromecánicas, Electrónica, Industrias de Procesos,
Comunicación Multimedial, Salud y Ambiente, Gestión Organizacional,
Informática Profesional y Personal, Tiempo Libre, Recreación y Turismo, Producción
Agropecuaria, Construcciones y Maestro Mayor de Obras

Programa Nuevo Desarrollo en Formación Técnico Profesional
Independencia 2625, (1225) Buenos Aires, República Argentina
inet@inet.edu.ar / www.inet.edu.ar

Los profesores se perfeccionan

Más de quince mil profesores de profesorado asistieron durante 1998 -y volverán a hacerlo este año- a cursos de actualización académica de primer nivel. Este perfeccionamiento, sin antecedentes en el país, tiene el propósito de mejorar las competencias y el desempeño profesional de quienes tienen como función preparar a los futuros docentes.



El Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados, creado en abril de 1996 por resolución ministerial, es parte de los procesos de transformación del sistema educa-

tivo. Así, su puesta en marcha surge como respuesta a la necesidad de garantizar la calidad de la formación docente, desafío éste que se refleja a través de una amplia gama de cursos de perfeccionamiento académico que actualizan los conocimientos de cada

disciplina a través de enfoques teóricos, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales:

- contemplan los avances producidos por la actual renovación científica y tecnológica;
- propician la adquisición de compe-

LOS DOCENTES CURSANTES OPINAN

El Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados lleva a cabo una encuesta anónima a todos los cursantes para monitorear el desarrollo de las distintas propuestas de capacitación. Mediante este seguimiento se obtienen datos relacionados con los aspectos académicos, metodológicos, organizativos y de gestión. De los cursos iniciados hasta la fecha, se realizó el monitoreo de cerca de mil encuentros (intensivos, tutorías, recuperatorios y/o evaluación). Luego del procesamiento de datos correspondiente, los resultados de este seguimiento demuestran una calificación de "muy bueno" para el nivel académico-metodológico, y de "bueno" para el nivel de organización y gestión. La siguiente es una muestra de las expresiones vertidas por profesores cursantes:

"La metodología utilizada por el profesor nos favoreció, pues nos acercó al material de trabajo en el sentido de lectura y análisis de los textos. Sus explicaciones al final de cada clase contribuyeron a esclarecer nuestras dudas." (Docente cursante de "Historia" en la provincia de La Rioja.)

"El docente se destacó por su excelente nivel académico, trabajo constante y esfuerzo por transferir sus conocimientos en forma clara y organizada." (Docente cursante de "Psicología" en la provincia de Salta.)

"Estoy muy conforme con la idea de tutorías agrupadas. Espero que el nivel académico y metodológico alcanzado en este encuentro se mantenga." (Docente cursante de "Sociedad, sistemas educativos e institución escolar" en la provincia de Buenos Aires.)

"El curso presenta una excelente organización. Se nota una articulación entre los temas desde la primera unidad hasta la que llevamos en este encuentro. Gran solvencia en los docentes a cargo ¡Gracias!" (Docente cursante de "Pedagogía" en la provincia de Tucumán.)

tencias que estimulan la innovación.

El programa responde

Ya se han dictado más de 350 cursos diferentes destinados a profesores de formación docente de las instituciones de educación superior no universitaria del país. Los docentes son convocados oportunamente para la inscripción en el curso de la disciplina correspondiente a la/s asignatura/s que dictan, independientemente de la formación de base y de la carrera en la que se desempeñan. La oferta se elabora según las demandas de las Cabeceras de la Red en función de las necesidades y perfiles propios de los destinatarios. De lo anterior surgen algunas preguntas clave.

¿Cuáles son las disciplinas objeto del programa? Las comprendidas en las carreras de formación docente según lo establecido en el marco de los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación: Lengua, Literatura, Filosofía, Química, Física, Biología, Lengua extranjera, Matemática, Historia, Geografía, Psicología y Pedagogía, y Sociedad, Sistema Educativo e Institución Escolar.

¿Qué cantidad de docentes abarca la población objetiva? El total es de veintitrés mil profesores, más cuatro mil seiscientos que dictan educación artística y mil novecientos de educación física (un 90 por ciento de los inscriptos está asistiendo actualmente; para aquellos que han desertado se ha implementado un sistema de recuperatorios).

¿Quién dicta los cursos? Están a cargo de unidades académicas pertenecientes a universidades públicas o

privadas, las que se seleccionan mediante un sistema de llamado a concurso nacional. Las propuestas son evaluadas por Comisiones Académicas formadas por prestigiosos profesionales, quienes, teniendo en cuenta criterios de calidad, pertinencia, consistencia y coherencia, eligen las ternas correspondientes a cada curso. Los mejores proyectos quedan adjudicados posteriormente por resolución del Ministerio nacional.

¿Cómo se organizan los cursos? Tienen un mínimo de trescientas horas distribuidas aproximadamente durante dos años y medio (se privilegia la modalidad presencial con instancias tutoriales personalizadas).

Generalmente la organización comprende la realización de siete encuentros intensivos de cuarenta horas cada uno, tutorías individuales y/o grupales, y evaluación final.

Durante los períodos intermedios, los cursantes llevan a cabo tareas de investigación, análisis de bibliografías, trabajos prácticos, etcétera, actividades que son evaluadas por los equipos universitarios a cargo. Además, es necesario cumplir con cuarenta horas de capacitación para el uso de

tecnologías de la información y la comunicación. Este curso complementario tiene como objetivo que los cursantes puedan aplicar la informática en la gestión u organización tanto del aula como institucional. ♦

“La actualización académica responde a la necesidad de garantizar la calidad de la formación docente.”

LOS PROFESORES DICTANTES OPINAN

“Ha resultado ser un excelente curso de actualización y profundización de conocimientos para los profesores de profesorado, de los cuales depende casi toda la educación primaria y secundaria argentina.” (Dr. Domingo Tarzia, Universidad Austral de Rosario, provincia de Santa Fe.)

“Persiste en los docentes cursantes la inquietud sobre los aspectos metodológicos. Elaboramos una prueba diagnóstica cuyo resultado demostró la necesidad de actualización de contenidos por parte de los cursantes.” (Dr. Mario Alfredo Restelli, Universidad Nacional de La Plata, provincia de Buenos Aires)

“Conocer con profundidad los temas que se van a enseñar es lo primero que debe hacer quien intenta luego retransmitirlos. Los docentes necesitan estar más en contacto con gente para la cual la matemática es una ciencia viva y en constante desarrollo. Creemos firmemente que estos cursos organizados por el Ministerio ayudan en este sentido.” (Dr. Felipe Zó, Universidad Nacional de San Luis.)

Los tiempos del aprendizaje y la calidad

Pensar el tiempo en relación con el aprendizaje del alumno supone mucho más que el tiempo que el alumno pasa en el aula y cómo se dividen esas horas.

La calidad del aprendizaje es algo que pasa tanto por la escuela toda como por fuera de ella.



El sonido del timbre, el cambio de profesores tras intensivos 40 minutos de geografía para pasar a otro tanto de nuevos cálculos matemáticos. Todo tras el abrir y cerrar de una puerta por la que se va un profesor y llega el siguiente; pautas fijas que enmarcan el tiempo de docentes y alumnos en la escuela. El tiempo durante el cual el joven está en proceso de aprendizaje es una de las variables sustantivas para su rendimiento.

Todo aprendizaje ocurre en una coordinada histórica específica, implica el transitar por un proceso grupal y personal, nos conduce a la necesaria resolución de la organización institucional alrededor de la relación de actividades, espacio y tiempo. Desde esta perspectiva, la construcción de la calidad educativa supone entre otras cuestiones.

- Asegurar un nivel de asistencia del alumno, superior al 80 % de las clases.
- Alargar el ciclo lectivo, ya que el argentino es sensiblemente menor que el promedio internacional. En nuestro país es de 165 días, mientras en Japón llega a 220, unos 200 en Dinamarca y 190 en Gran Bretaña.
- Extender la jornada escolar. En los países desarrollados, los chicos pasan en la escuela un promedio de 6 horas diarias.
- Optimizar el uso del tiempo en la escuela en función de lograr aprendizajes relevantes y significativos.
- Prever en la organización de la enseñanza un tiempo de trabajo personal del alumno en su casa.

La economía de esfuerzos exige maximizar el uso del tiempo dentro de la escuela, en cantidad y en calidad. En la Argentina hay investigaciones que muestran que se desperdicia alrededor del 50% del tiempo disponible. Otros estudios internacionales muestran que esto es así en todo el mundo.

El tiempo, con sus divisiones y usos,

está omnipresente en la vida escolar. La organización escolar que hemos heredado del siglo XIX se estructura sobre la convicción de que existe un tiempo normado y homogéneo para todos los alumnos, ignora que cada persona tiene un ritmo propio en las actividades de aprendizaje. Esta rigidez termina siendo un obstáculo y muchas veces, causa de un bajo aprovechamiento de la permanencia en la escuela.

Un abordaje pluralista y de mayor base científica indica una organización flexible, en la que el docente pueda estructurar tiempos y actividades del grupo en función de las características de los alumnos.

El tiempo, variable principal en el trabajo de la escuela, está relacionado con el agrupamiento de los alumnos y la estructuración del espacio. Cuando se mueve uno de los tres, se modifican los otros dos.

Configura un recurso del que hay que disponer en función de las concepciones pedagógicas por las que se opte.

Adaptarse a los tiempos tradicionales del aula o de la institución es mucho más fácil y cómodo que replantear todas las estructuras horarias, escapar a la inercia burocrática o simplemente a la costumbre. Esto se ve inclusive en establecimientos reconocidamente abiertos a la introducción de innovaciones tecnológicas y que no obstante siguen manteniendo las mismas concepciones acerca del uso del tiempo. Una escuela que avanza en otros aspectos, con objetivos, medios y métodos renovados, pero mantiene un concepto antiguo de la utilización del tiempo (repetición cíclica de las unidades temporales, en forma uniforme y estática), terminará en un modelo pedagógico poco eficaz y anacrónico.

Una organización educativa dinámica, abierta y eficaz, tiene que ser capaz de reorganizarse continuamente y para eso debe flexibilizar el uso del tiempo, con creatividad, respondiendo a las necesidades y proyectos particulares.

Valor pedagógico del tiempo

Según las educadoras catalanas Rita Montcusí y Carmen Sala Sureda, *"el tiempo es un factor significativo en los procesos de aprendizaje. (...) La forma de utilizar las 'horas' impartidas en una materia concreta corresponde a una determinada concepción global de la enseñanza. El tipo de estructura temporal utilizada, la organización de la jornada y del año escolar, los ritmos y las pausas son reflejos fieles y exactos de determinadas concepciones y principios pedagógicos, psicológicos, biológicos y sociológicos. Existen relaciones profundas entre el empleo del tiempo y las estrategias metodológicas, la selección y secuenciación de los contenidos y el papel que desempeña la persona educadora"*. Por eso se afirma que la concepción y el uso del tiempo es un eslabón que hay que romper para realizar innovaciones y mejoras reales y efectivas.

El tiempo tiene que concebirse en relación con la continuidad del trabajo en el aula y la institución. Es decir, sostenido en acciones a lo largo del año escolar, donde los docentes por ciclos e interciclos deciden planificar conjuntamente para la diversidad, haciendo posible reorganizar los contenidos en distintos contextos de enseñanza.

La distribución del tiempo no debe ser solamente cuantitativa, no se trata sólo de aumentar el tiempo o reducir los contenidos "para que entre todo en el año"; se trata de producir un cambio cualitativo en el uso didáctico de dicho tiempo. Para que esto sea posible, se necesitan algunas condiciones. Una es la **flexibilidad** en la dimensión de las situaciones didácticas y hacer posible la correspondencia de los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde distintas perspectivas. Esto tiene que ver con la elección de las

actividades. Muchas veces los docentes nos planteamos cómo enseñar un tema, qué actividades desarrollar, sin tener en cuenta que las actividades propuestas enfatizan diferentes aspectos del contenido y ofrecen distintas posibilidades de aprendizaje, y quizá sin pensar qué tiempos son necesarios para cada actividad.

No hay que perder de vista que la segmentación de un contenido va siempre acompañada por la segmentación del tiempo. El tiempo recordado obliga a realizar tareas parciales y repetitivas siendo muy frecuente que se pierda el senti-



do de las mismas, el hilo conductor. Y que se sienta aburrimiento. Para poder enseñar los contenidos conceptuales, actitudinales y procedi-

mentales se necesita tiempo. En esto no hay misterios.

La inclusión de actividades y metodología como proyectos de investiga-

EXPERIENCIAS CONCRETAS

La transformación de la variable "tiempo" -dejando de lado estructuras rígidas y adoptando formas flexibles- es una iniciativa que ya forma parte de la gestión de diferentes escuelas de nuestro país. A continuación se expondrán algunos casos de uso innovador de los tiempos; propuestas que se llevaron a cabo mediante el trabajo en proyectos específicos en el marco del Proyecto Educativo Institucional:

Proyecto: "Flexibilizando nuestro tiempos y espacios" (Escuela Nro. 62, provincia de Río Negro. Nivel: EGB)

Objetivos generales: flexibilizar el uso del tiempo escolar para favorecer la adquisición de un espectro de contenidos más amplios, que no sólo incluya contenidos conceptuales, sino también el manejo de procedimientos, valores y actitudes.

Descripción de la experiencia (síntesis): se comienza por reorganizar el uso de tiempos y espacios para tercer ciclo (mediante la división del trabajo por área y por día: un área por día de la semana; un docente a cargo de cada área). Luego se decide implementar la propuesta en los otros ciclos: se adoptaron distintas modalidades (en algunos casos un solo docente se hizo cargo del dictado de todas las áreas, en otros fueron dos los docentes, en otros cada área estaba a cargo de un docente en particular). Cada docente cumple una carga horaria en un solo grado durante el día. Se distribuyeron los espacios: un aula para cada área, las que son equipadas con los materiales didácticos necesarios. Las materias especiales se dictan de 8 a 8.45 de lunes a jueves (estos tiempos son empleados por los docentes de área para la realización de diversas tareas, colectivas o individuales).

Proyecto: "Horario en bloque y cuatrimestralización de asignaturas" (Instituto San José, provincia de Entre Ríos. Nivel: EGB 3 y Polimodal)

Objetivos generales: favorecer la inserción del egresado de EGB 1 y 2 en EGB3, obtener mejoramiento en la cantidad y calidad del rendimiento, disminuir la deserción escolar por falta de adaptación.

Descripción de la experiencia: se modifican las pautas horarias agrupando las horas de cada asignatura en bloques, y organizando aulas por área. Se cuatrimestralizan las asignaturas, con lo que se disminuye el número de alumnos que -simultáneamente- se iban a examen.

Proyecto: "Romper para construir" (Escuela Nro. 6224, provincia de Santa Fe. Nivel EGB)

Objetivos generales: lograr un mayor aprovechamiento del tiempo y el espacio; aprender con comodidad y tranquilidad, con más tiempo para pensar y reflexionar juntos; promover la indagación, exploración, lectura, contacto con la realidad; tener un ámbito para cada área.

Descripción de la experiencia: la idea generadora fue "¿qué podemos hacer para romper con el horario mosaico?" La escuela trabaja con áreas puras (un docente para cada una). Se decide organizar la tarea en un área por día, en cada año, con dos recreos -indicados con música- de acuerdo con las necesidades.

ción, trabajos por áreas, trabajos en grupos, visitas fuera de la escuela (fuera del edificio y fuera del horario escolar), asambleas o debates, requiere que se haga un uso diferente del tiempo. Por eso se plantea su flexibilidad: para dar respuesta a los requerimientos de variantes metodológicas didácticas, para la diversidad de propuestas.

Otros usos del tiempo

Si queda claro que una de las condiciones indispensables para mejorar la calidad del aprendizaje es cambiar la variable "tiempo", hacerlo flexible, no atarse a estructuras rígidas, habrá que pensar entonces otras maneras de usarlo en la escuela. Por ejemplo, se puede comenzar por:

- Reducir la dispersión del trabajo.
- Participar en la distribución horaria.
- Ayudar a los alumnos a adquirir conciencia de trabajo.
- Tener claro que "terminar" un trabajo no es lo mismo que darlo por "hecho".

Formar a los alumnos en la reflexión y organización de su trabajo y de su tiempo.
Evitar la monotonía de los tiempos uniformes.

“La concepción y el uso del tiempo es el primer eslabón que hay que romper para realizar innovaciones y mejoras reales y efectivas.”

Estas medidas de ningún modo pretenden ser "recetas mágicas" que elevarán la calidad del aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, es factible introducir modificaciones posibles, como usar dos o varias horas juntas; utilizar una mañana o una tarde entera para trabajar sobre un



En la etapa de elaboración de la información, el trabajo en grupo es indispensable, aprovechando diferentes recursos didácticos dentro y fuera del aula.



área en especial; agrupar materias de un área o ciclo comunes en una mañana y usar esas horas para trabajar con otros docentes; alentar alternativas de trabajo en distintas áreas según las necesidades de los alumnos; invitar a otro grupo (de un aula contigua o de una escuela vecina) a participar de una actividad

compartida; o coordinar con otros colegas el trabajo sobre un tema. Como se ve, las posibilidades están abiertas a la particularidad de cada institución y cada grupo de alumnos.

En el aula

En cuanto al tiempo en función de la organización de la clase en el aula, se deben tener en cuenta los distintos niveles, que no tienen una estructura rígida y que dependen de

los planes de trabajo fijados. Están ligados a los medios y técnicas educativas de los que se disponen en las escuelas. Se deben conocer estas facilidades, como videos, mapas, acceso a Internet, etc.; es decir, los diferentes recursos.

Internacionalmente se reconoce:

Un tiempo (limitado) dedicado a escuchar. Se escucha la información que viene dada y transmitida por medio del lenguaje oral, audiovisual u otro medio electrónico. Es decir, tiempo para la relación frontal entre el que habla y el que escucha. En es-

ta situación, el alumno tiene pocas posibilidades de ser verdaderamente activo, de participar, de buscar, de decidir o de procurar conocimientos.

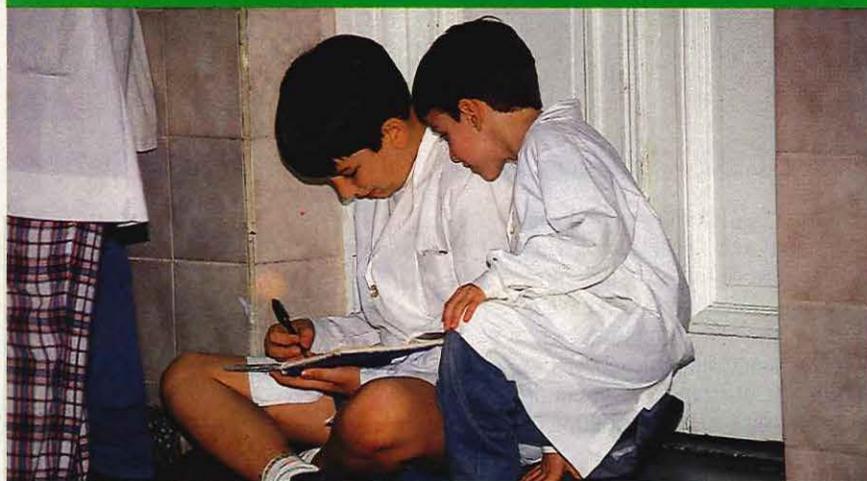
Un tiempo (medio) dedicado a recoger y elaborar la información a través de las distintas fuentes y medios utilizados. En esta fase el trabajo en grupo es indispensable, aprovechando diferentes recursos didácticos en el aula y fuera de ella. La participación y el compromiso de los alumnos aparece en escena.

Un tiempo (largo) dedicado a la profundización individual. En esta etapa, el recorrido de aprendizaje se caracteriza según los intereses y posibilidades de cada alumno.

En este tiempo extenso el docente hará foco en algunos procedimientos para profundizar los aprendizajes de cada alumno. Por ejemplo: buscar información en un libro; que adquieran sentido de la disciplina y el orden para sus trabajos; que el trabajo no está acabado porque ya está hecho, sino porque está bien hecho; o que el esfuerzo se verá compensado por el resultado. Es altamente positivo favorecer situaciones donde el alumno aprende a su ritmo personal, que los chicos se acostumbren a autoevaluar sus trabajos y los hábitos que van adquiriendo, porque así encuentran un premio y un estímulo en sus ganas de superarse.

Muchas son las posibilidades: diversificar enfoques y medios dentro de formas temporales variadas; alternar trabajo colectivo y personal; mejorar el clima de la enseñanza a través de una mejor utilización del tiempo; reducir el cambio demasiado frecuente de profesores, de aulas y las rupturas en el trabajo; evitar la presión del tiempo y la fuerte sensación de aburrimiento, de prisa o de apremio durante el trabajo escolar; preparar a los docentes para una buena utilización de su tiempo libre y de ocio y reflexionar sobre la posibilidad de sincronizar las diferentes tareas sociales con el tiempo en la escuela.

LOS RECREOS



Decir que el recreo es el momento en el cual los alumnos encuentran un rato de placer es suponer que las horas en la escuela no representan para los chicos una actividad grata. Y tanto las clases pueden tener un alto grado de entusiasmo para los alumnos, como también los recreos pueden convertirse en tiempos que contribuyan al aprendizaje. En reiteradas ocasiones un timbre inoportuno rompe un clima de clase que al docente le cuesta crear, para llamar a cinco minutos fuera del aula que no sirven para ninguna actividad más que pasar por el baño (como si los tiempos biológicos también se sometiesen a un rígido cronograma de horarios). Al regreso de ese recreo inútil, la clase debe empezar otra vez a retomar el clima generado, cosa que no es fácil de conseguir.

Las experiencias en este sentido son variadas. Hay escuelas que se manejan con un recreo único de treinta minutos cuyo horario es variable según las actividades que cada profesor tenía planificadas. Algunas consideran obligatorios los recreos fuera del aula, mientras otras permiten a los alumnos decidir los ritmos de la actividad a desarrollar. Hay casos donde docentes y alumnos acuerdan en qué momento se produce el recreo. Todo depende de lo planeado por los profesores y es siempre necesario el apoyo del proyecto institucional, pues si no existe un compromiso a nivel de toda la escuela, el esfuerzo o la creatividad de un docente chocará contra una estructura muy difícil de vencer.



En la escuela Súnion, de Barcelona, se expone en un panel de 15 metros cuadrados, ubicado en el patio central, el horario de clases. Todas las semanas cambia, según las actividades planeadas por los profesores de cada año.

Conclusiones

La función primordial de la escuela es enseñar. Todo lo demás (dar la comida, conseguir ropa para los chicos) viene después. Muchas veces, en nombre de flexibilizar las tareas, se busca "aprender jugando", "reemplazar al maestro por el video", etc., intentos que son sumamente positivos, solamente si apuntan al objetivo final de transmitir el conocimiento. Si no, son pruebas intrasferentes de métodos didácticos variados. Y con el uso del tiempo pasa algo similar. Es necesario que el tiempo y los horarios se adapten a las necesidades educativas particulares de cada ámbito, edad, tema; etc. Si, por el contrario, docentes y alumnos son esclavos de la planilla horaria, esta rigidez atentarán contra los resultados finales de la enseñanza. Por eso es importante tener en claro que el tiempo es una variante (como lo son los espacios o los agrupamientos de alumnos) que debe manejarse en servicio del aprendizaje. Y finalmente, es menester evaluar todas las prácticas educativas relacionadas con la utilización del tiempo, tanto por los maestros como por las instituciones, para no caer en un juego desgastante de prueba y error donde los alumnos son los más perjudicados. ♦

Los padres

La participación de los padres en la educación de sus hijos tiene que estar presente en la casa, brindándoles el tiempo y el espacio adecuados para estudiar, acompañándolos en sus aprendizajes, estimulándolos y ayudándolos con las tareas encargadas por el maestro o los profesores. La escuela también es un lugar de participación para los padres, en instituciones de puertas abiertas, en las que puedan intervenir comprometidamente, más allá de las visitas específicas para los actos escolares. Se trata de padres que colaboran en la elaboración de actividades, se interesan por los proyectos institucionales y ayudan a los docentes con tareas que

tradicionalmente estuvieron ligadas a los maestros, pero que no son su razón de ser, como por ejemplo la recolección de fondos para una biblioteca o el mantenimiento del edificio escolar, preparar la comida, etc. Muchas veces éstos se traducen en padres "padrinos de aula" que trabajan junto al docente detectando necesidades de los chicos que van más allá de su desempeño en la escuela.

A veces es necesario que los padres se informen para ayudar a los chicos, tomando conciencia del valor de la educación. Esta participación activa en la educación de sus hijos hizo muchas veces que personas que no habían completado su formación escolar concluyeran sus estudios gracias a este acercamiento a la escuela.

QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Armando Loera

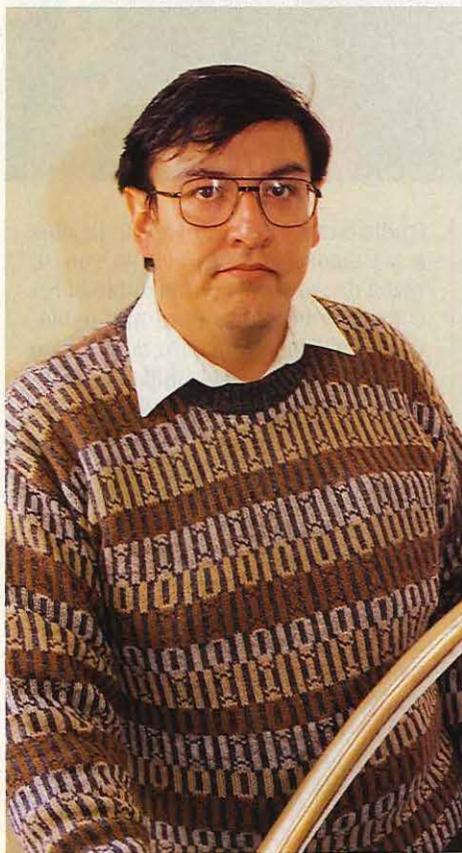
Investigador y especialista en análisis de políticas educativas y ex funcionario del Estado de Chihuahua en México, donde diseñó un plan estratégico para la educación. Desde su papel de investigador ha encontrado que el proceso de toma de decisiones en los distintos niveles de la compleja estructura de un sistema educativo es un área crítica. También se ha dedicado a formar analistas de política educativa en diferentes países de Latinoamérica. Invitado por la Universidad Católica de Córdoba, en 1992 estuvo en la Argentina y dio un curso sobre su especialidad. En esta conversación reflexiona sobre la importancia de la investigación y analiza el estado de la situación educativa en la región y en México.

Zona Educativa: ¿Quiénes son y qué hacen los analistas de política educativa?

Armando Loera: En principio, son mediadores del conocimiento. Es decir, gente que con suficientes conocimientos en la investigación educativa y sus paradigmas acerca los resultados al ambiente donde se definen las macropolíticas de un modelo educativo. Pueden ser maestros o profesionales universitarios de distintas disciplinas. No se requiere tanto un perfil particular sino, más bien, estar involucrado en los procesos de toma de decisiones y formulación de políticas. Estas personas tienen la responsabilidad de mejorar las escuelas y crear políticas educativas pertinentes. Es allí donde la investigación juega un papel trascendente.

ZE: ¿Cuál es el mecanismo que se utiliza para investigar en educación?

AL: En mi caso, como hago un tipo específico de investigación que está destinada a la formulación de políti-



cas educativas, también utilizo herramientas específicas. La investigación educativa, en general, es típicamente producida por centros universitarios que viven una cultura que premia aquellas teorías relevantes o cuyos paradigmas buscan la anomalía, la excepción a la regla, y tratan de explicarla desde el marco de algún modelo académico. En cambio, la investigación para la política educativa es más tangible. Trata, sobre todo, de satisfacer necesidades de información sobre el sistema para aquellos que tienen que tomar decisiones. Esta información no es simplemente un conjunto de estadísticas o su interpretación. Hay que saber qué datos obtener y cómo. En un sistema educativo más o menos complejo la cantidad de gente involucrada en la toma de decisiones es tanta, que muchas veces resulta difícil encontrar los elementos gravitantes en el éxito de un programa dado. Cuando uno formula un programa o cuando uno diseña una política debe saber qué es lo que puede ser asociativo, cómo se puede lograr una di-

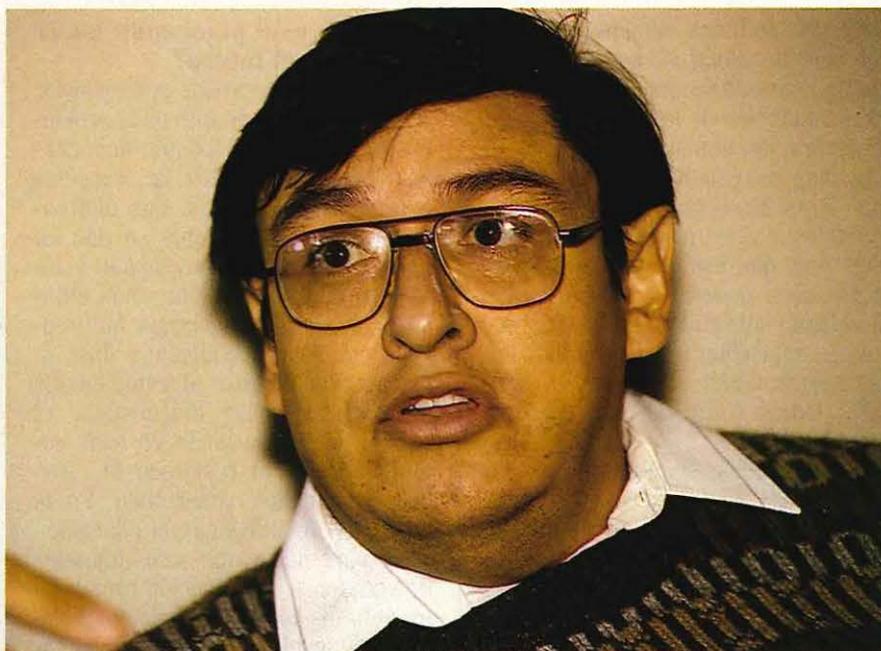
“La investigación educativa trata de contestar preguntas que los encargados de formular políticas educativas tienen en mente.”

ferencia de calidad, cuál parte del conocimiento obtenido es prioritario transmitir.

ZE: ¿Cuál es el método concreto para investigar?

AL: Básicamente hay cuatro pasos. Pero tengo que aclarar que no se trata de una receta. En realidad, son cuatro etapas mínimas que hay que hacer para generar cualquier tipo de investigación. La investigación académica no necesariamente debe ser útil, pero la investigación para formular políticas educativas o es útil o no es investigación. Esto significa que debe tratar de resolver problemas y preguntas que los formuladores de políticas tienen en mente y que presentan obstáculos en el proceso de diseño de la política. Por ello una de las primeras cosas que se hacen en este tipo de investigación no es revisar la literatura que existe al respecto sino entrevistar a los usuarios de la investigación y averiguar para qué quieren saber una cosa u otra. Esa indagación es atípica en los investigadores académicos.

El segundo paso es obtener un producto en un tiempo muy breve. Esta es otra diferencia con la investigación académica que no tiene el tiempo como una variable importante. Puede durar años y está bien que así



sea. En cambio, la investigación de políticas tiene que ser capaz de desarrollar un proceso de indagación en término de meses cuando no en semanas. Esto se debe a que los procesos de toma de decisiones son muy dinámicos. Para poder incorporar los resultados a un programa los funcionarios no van a esperar años.

Un tercer aspecto, que es bastante crítico, es que a pesar de ser una investigación útil y acotada en el tiempo, debe ser metodológicamente rigurosa. Es decir, que debe tener todos los elementos de validez y certidumbre que tiene cualquier otra investigación.

Por fin, el último paso es que la investigación se inserte en los procesos de toma de decisiones. Su objetivo no es publicarla en alguna revista o darla a conocer en un seminario para su discusión.

ZE: ¿Este tipo de investigación es muy frecuente en México?

AL: Es poco usual en toda la región,

tanto en México como en el resto de los países de América latina. Esto no quiere decir que no se haga, pero no es dominante. Por lo general, hay ciertas condiciones institucionales que lo impiden. Cuando se diseña un programa, usualmente se basa en intuiciones de los políticos y de algunos expertos cercanos pero pocas veces se encargan investigaciones. Para ello se necesitan tomadores de decisiones que hayan sido investigadores educativos.

ZE: ¿No existe el riesgo de que una investigación sea ignorada?

AL: Ese es un tema muy interesante. En la última década, diría yo, ha surgido más conciencia de que la investigación en política de la educación no es sólo para el funcionario del gobierno sino también para la ciudadanía. Sirve para informar a la gente sobre el debate del estado de la educación y sus alternativas futuras. En ese sentido, investigar para

formular políticas educativas ya no se concibe como hasta hace poco tiempo pensando que el monopolio de formulación de la política está en el ámbito del ministerio, sino que es algo que se resuelve en el área más amplia de lo social y de los partidos políticos. Así las cosas, el investigador tiene que jugar un papel importante para generar un debate más iluminado sobre el estado de las cosas en educación y sus posibilidades de mejoramiento.

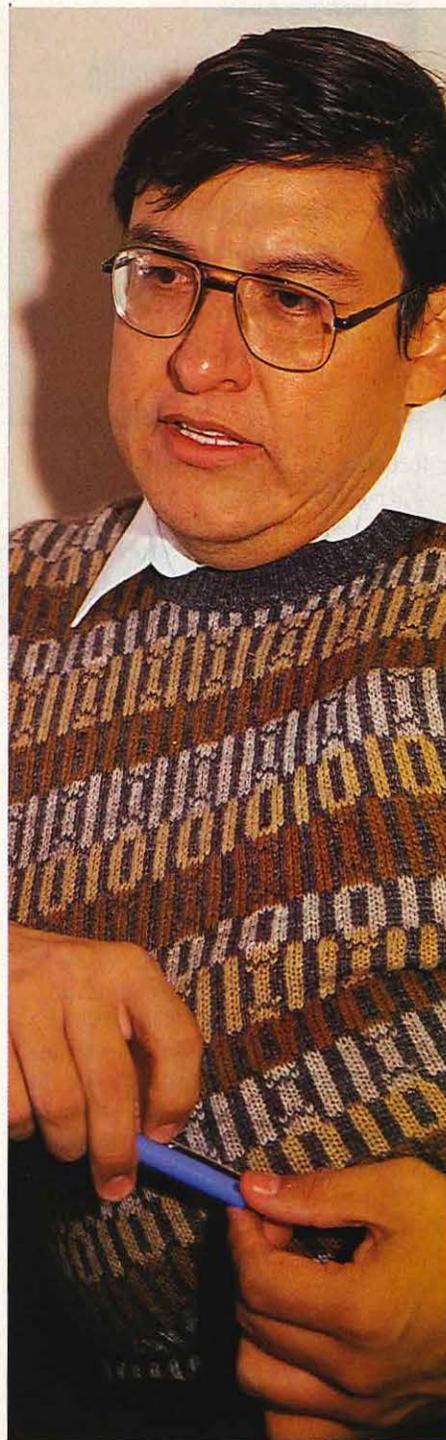
ZE: ¿Cómo está la educación en la región?

AL: Hay muchas similitudes en torno a todos los sistemas educativos de Latinoamérica. Casi toda la región ha estado pasando por procesos de descentralización en la gestión educativa. Los grandes temas que hay en cada país son muy comunes a los otros. Por ejemplo, cómo generar más autonomía en las escuelas o cómo provocar más capacidad de autogestión. No sé si es bueno o malo, pero los países de la región han coincidido mucho en los tiempos de reformar el sistema educativo. Parece que la globalización no es sólo económica sino también política y cultural. En México, por ejemplo, se inició un proceso de descentralización en 1992. Y ese hecho ha generado un debate sobre el tema como nunca antes había ocurrido. Es que entregar la educación a los estados no sólo los hace responsables de la administración de sus recursos económicos o logísticos. La operación del sistema educativo conlleva responsabilidad política y los gobiernos se juegan buena parte de su prestigio y poder a partir del estado de su sistema educativo. Por eso, el debate público en un ámbito de democracia es indispensable para que se pueda llevar adelante un cambio exitoso, independientemente de qué partido gobierne.

ZE: ¿Qué está planeando hacer México en el futuro?

AL: Hay muchas cosas por resolver, pero lo más apremiante es el problema de la equidad. Existen demasiadas diferencias entre las escuelas rurales y las urbanas. Las diferencias de aprendizaje que se dan en unas y en otras son muy dispares. En México hay además educación bilingüe e intercultural porque hay muchas poblaciones indígenas. Tuve la oportunidad de estar al frente de una investigación para diagnosticar el estado de la educación en esas comunidades, y el resultado fue sorprendentemente catastrófico. En la visión de los indígenas la educación sirve para hacer que a sus hijos les dé vergüenza su condición racial. La escuela los condiciona para abandonar la lengua nativa y tener nula capacidad de visión histórica de su propio pueblo. Sin embargo, valoran la educación en cuanto a la capacidad de entregarles habilidades en Matemática y en lecto-escritura como elementos de defensa cultural contra los patrones de conquista que siguen llevando a cabo los mestizos. Esto es algo que debe cambiar rápidamente y ya hay programas que buscan un modelo más equitativo.♦

“Casi toda la región ha estado pasando por procesos de descentralización en la gestión educativa.”



Roberto Albergucci

El nivel Polimodal ha comenzado a cursarse en las escuelas de la provincia de Buenos Aires. Para indagar sobre su puesta en marcha, Zona Educativa dialogó con uno de los responsables de su gestión, el profesor Roberto Albergucci, director de Educación Media, Técnica y Agraria de la provincia de Buenos Aires.



El 4 y 5 de abril fueron días tristes para los que conocíamos a Roberto. Conocerlo era respetarlo como persona, como profesional y quererlo como amigo y compañero de trabajo.

Para muchos de nosotros es imposible pensar que su sonrisa, sus palabras de aliento, su dedicación y su incansable esfuerzo para enfrentar día a día los nuevos desafíos de la transformación, ya no nos acompañarán. Justamente en este reportaje, realizado muy pocos días antes de su fallecimiento, nos dejó su experiencia y reflexiones frente al proceso de implementación de la nueva estructura en la provincia de Buenos Aires.

Su desaparición nos conmueve, en especial a quienes compartimos con él los avatares de una generación que aprendió duramente el valor de la construcción de una nueva democracia y el disenso en la pluralidad.

Zona Educativa: ¿Qué etapas se sucedieron para llegar a la actual implementación del Polimodal?

Roberto Albergucci: En agosto de 1996 se aprobó un programa a desarrollarse en tres etapas hasta la puesta en marcha de la Educación

Polimodal en marzo de 1999. La primera de esas etapas fue la de "Diagnóstico de la Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires" que se refirió fundamentalmente al conocimiento de la problemática del nivel secundario de cada región. Posteriormente entramos en la etapa de "Diseño" de las condiciones para la

implementación del Polimodal, donde se planteó la organización de la oferta de modalidades, esto a través de la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales. La tercera etapa fue la de "Implementación de las condiciones para la puesta en marcha", centrada en las acciones necesarias a nivel institucional. Pa-

ra ello, realizamos diversas recorridas por escuelas de la provincia para contactarnos con directivos y docentes. Además, durante el desarrollo de esta tercera fase del programa, se estableció para el conjunto de instituciones una carga horaria mínima de 27.000 horas por año, la cantidad de espacios curriculares anuales (no más de diez), una carga mínima de 72 horas por espacio curricular, y no menos de 180 días de clase por cada ciclo lectivo. Estas decisiones se tomaron respetando el marco normativo de la Ley Federal de Educación, de la ley provincial 11.612 y del Pacto Federal Educati-

vo del año '94 y de los acuerdos del Consejo Federal de Educación.

ZE: ¿De qué forma las escuelas definieron la modalidad a ofertar?

RA: Las modalidades a ofertar y la orientación específica de cada institución se establecieron en los Proyecto Educativo Institucional (PEI). Las diferentes propuestas fueron evaluadas por las autoridades provinciales desde el punto de vista de su viabilidad, teniendo en cuenta las condiciones internas, la historia institucional, los recursos humanos y el equipamiento tecnológico. Es de destacar que la modalidad más repre-

sentada es la de "Economía y Gestión de las Organizaciones", que constituye el 33% de la totalidad de las ofertas.

ZE: La transformación del secundario al Polimodal supone un cambio estructural, ¿cómo se garantiza en la provincia de Buenos Aires?

RA: El proceso de cambio existió en la provincia de Buenos Aires porque la escuela secundaria se modificó en el sentido de dos paradigmas diferenciados: uno, el del tercer ciclo de la Educación General Básica, y otro, el del Polimodal. Esta transformación técnico-pedagógica produce un shock en relación con la secundaria tradicional. Es así como la transformación cualitativa del modelo pedagógico del Polimodal quiere ser una síntesis entre la función propedéutica y académica, y la formación para el ingreso en el mundo laboral. De este modo, la polimodalidad plantea una formación polifuncional, versátil y susceptible de ser aplicable a distintos campos. El cambio estructural atañe entonces al diseño curricular, a las estrategias didácticas y metodológicas, y consecuentemente a la forma de evaluación. La transformación no se garantiza sólo con el cambio estructural; lo que éste produce es la creación de las condiciones para otra transformación gradual que demanda un tiempo mayor, y que requiere otras acciones a partir del mismo proceso.

ZE: ¿Qué participación tuvieron los directivos y docentes?



“El Polimodal evaluará aprendizajes, y lo que resulte de esta evaluación incidirá en la propuesta didáctica.”

CAPACITACIÓN EN ACCIÓN

ZE: ¿Qué lugar ocupa la capacitación a directivos y docentes en la puesta en funcionamiento del Polimodal?

RA: Pensar la capacitación docente previa y en abstracto conlleva el peligro de una postergación indefinida porque no estaríamos en condiciones de capacitar a los 250.000 docentes que tiene la provincia. La capacitación debe entonces realizarse en el marco de la misma práctica docente. Es así como contemplamos la capacitación en tres ejes de respuesta: la competencia del docente, las acciones del sistema que dan los marcos referenciales para los cambios que se implementan y acciones concretas con directivos y docentes que apuntan a una actualización. Como necesidad que queda por cubrir para este año está la capacitación postítulo, para el caso de los profesionales que requieren condiciones docentes.

RA: Ambos trabajaron en el PEI, y acordaron desde el punto de vista conceptual la elaboración de su diseño, la planificación del Proyecto Curricular y del Proyecto de Aula. Además, los directivos se centraron en los ejes de Gestión Institucional y Ambientación Institucional. Este último aspecto tiene que ver con la convivencia, y allí también cobran protagonismo los preceptores. Asimismo, los docentes y directivos participaron de jornadas de capacitación en servicio que redondearon y concluyeron el diagnóstico de situación. Luego participaron de otros encuentros de capacitación donde se elaboraron las propuestas de elección de la modalidad a diseñar en el PEI. En estas jornadas se hicieron ejercicios de simulación del tipo: "¿Qué sucedía si la escuela tomaba este camino?". En 1998 se continuaron las reuniones de docentes y directivos, y paralelamente se diseñó una guía para la constitución del informe anual referenciado por regiones. Por otra parte, docentes y directivos llevaron a cabo la constitución de los contenidos orientados que —previamente aprobados por el Consejo de Educación— formarán parte del certificado de estudios de los alumnos del Polimodal.

ZE: Tradicionalmente el secundario fue criticado por el régimen de evaluación ¿qué cam-

bios se implementan en ese sentido?

RA: La nueva modalidad de evaluación significa la toma de decisión respecto de teorías del aprendizaje. El Polimodal evaluará aprendizajes, y lo que resulte de esta evaluación incidirá en la propuesta didáctica, alimentándose mutuamente. Desde esta perspectiva, la nueva propuesta debe ser un sistema de responsabilidades compartidas por docentes y alumnos. El alumno debe alcanzar todas las metas consideradas como necesarias en el proceso de aprendizaje, por lo cual no se podrá promediar una nota con otra sino que la modalidad de evaluación supone la integración de los conocimientos en el recorrido anual. No habrá por tanto evaluación final, sino que los alumnos deben integrar las expectativas de logro de los tres trimestres en su conjunto.

Becas: un contrato didáctico

ZE: Fue de dominio público que la administración provincial implementó un sistema de becas para alumnos de bajos recursos, ¿qué características asume esta oferta?

RA: La oferta del sistema de becas

se implementa para la población en riesgo de exclusión educativa. En nuestro diagnóstico se confirma que el riesgo que tiene que ver con variables socioeconómicas está en tercer lugar; el primer lugar está en relación con el nivel de instrucción del grupo adulto al que pertenece el chico; el segundo lugar tiene que ver con las tasa de sobreedad en la escuela primaria. El sistema de becas se presenta a modo de contrato didáctico: se acuerda qué es lo que cada actor de la comunidad —fundamentalmente los alumnos— debe hacer para lograr los objetivos determinados que le compete a cada uno, lo que transforma un hecho económico en un hecho educativo y en un compromiso real de todas las partes.

ZE: ¿Cómo se seleccionan los beneficiarios de las becas?

RA: Fueron otorgadas alrededor de 67.000 becas que ya están siendo cobradas por padres o adultos responsables desde el quince de marzo pasado. Esa cantidad representa el 93% de las solicitudes presentadas, hay un 3% en estudio y sólo un 4% fueron rechazadas. Los alumnos acceden a este beneficio si se matriculan sin áreas pendientes del tercer ciclo de la EGB.

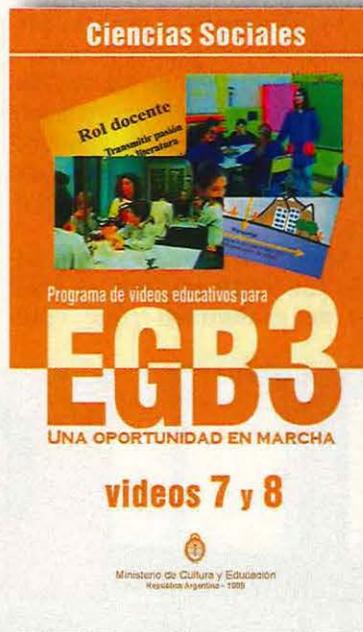
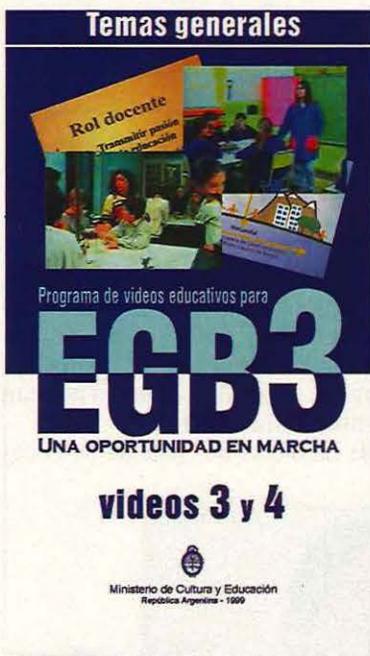
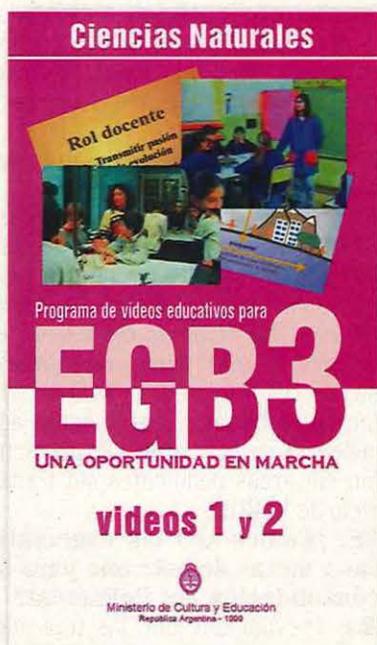
ZE: ¿Cuáles son las expectativas y metas de este año para la consolidación del Polimodal?

RA: Previamente cité las tres etapas que hicieron posible la aplicación del Polimodal. La cuarta etapa es la que llamamos "PROFEI" (Programa de Fortalecimiento Educativo Institucional), fortalecimiento de lo que ya se puso en marcha con respecto al nivel Polimodal. Nosotros nos comprometimos a hacer un acompañamiento —como en las etapas anteriores— en cada una de las escuelas para este fortalecimiento. Tenemos conciencia de la complejidad del proceso por su magnitud en el tiempo, ya que este año no alcanza para lograr todas las expectativas, por la cantidad de actores involucrados, por las características complejas de las tareas a asumir, por las demandas sociales y por los problemas históricos. ♦



Videos educativos para EGB3

La Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo diseñó 52 videos para la capacitación docente. El material pone énfasis en el tratamiento de los CBC y en la relevancia de ciertos contenidos para la formación de competencias en los alumnos del tercer ciclo.



El programa de videos educativos para el tercer ciclo de la EGB, "Una oportunidad en marcha", es una propuesta que apunta a enriquecer y movilizar el desarrollo curricular de los contenidos. Este material se propone entonces como una herramienta más que tendrán los docentes para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional. En cada edición, podrán encontrar valiosos aportes pedagógicos y didácticos para los procesos de toma de decisiones, así como también para atender las necesidades y los

problemas educativos de este tramo de la enseñanza, sus objetivos y desafíos.

¿Por qué el tercer ciclo?

Si bien la necesidad de atender la diversidad atraviesa toda la escolaridad obligatoria, este aspecto es fun-

damental en el tercer ciclo, ya que a las desigualdades propias del contexto sociocultural de los alumnos, se agrega la creciente y marcada diferenciación de intereses y expectativas. Además, hay muchos contenidos novedosos y muy complejos. De los 52 videos realizados, tres están dedicados a temas generales de

la EGB, es decir, profundizan sobre por qué surgió este ciclo, con qué objetivos y cuál es el desarrollo pedagógico que se impulsa a trabajar en estos tres años de escolaridad obli-

“En los videos se podrán encontrar valiosos aportes pedagógicos para los procesos de toma de decisiones.”

gatoria. Otros tres abordan contenidos transversales y hay 8 videos para cada uno de los siguientes capítulos de los CBC: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, y cinco para Formación Ética y Ciudadana. Cada uno se ocupa de un tema que ha sido seleccionado por su relevancia y dificultad en el tratamiento en la escuela. En el transcurso de este año se va a completar la colección con la realización de los materiales correspondientes a Educación Artística y Educación Física.

¿Por qué los videos como vía de capacitación?

La elección de los videos para la difusión del programa “EGB3, Una

oportunidad en marcha” se realizó por varios motivos. En primer lugar, porque es un medio idóneo que ofrece la posibilidad de conjugar imágenes, mensajes verbales y no verbales. Además, para que los docentes espectadores puedan identificarse con los colegas que hablan de sus ex-

periencias en el aula. Se trata de una propuesta abierta que apunta a contribuir al trabajo que ya se está realizando en las escuelas: es una herramienta más que se suma a los recursos que cada provincia está brindando a los educadores para poder implementar el tercer ciclo con efec-

LOS TEMAS SELECCIONADOS

Lengua

- La lectura como proceso
- La escritura como proceso
- La escucha en el contexto escolar
- El texto expositivo
- Del informe científico al artículo periodístico
- La reflexión metalingüística
- Literatura I
- Literatura II

Matemática

- Funciones
- Expresiones algebraicas
- Los números y la recta
- Medida
- Semejanza
- Iniciación al razonamiento deductivo
- Estadística
- Nociones de probabilidad

Ciencias Naturales

- Microorganismos
- Las reacciones químicas
- Los fenómenos ondulatorios
- Las estrellas
- Características de los materiales
- La energía
- Procesos evolutivos
- Procedimientos de las Ciencias Naturales

Ciencias Sociales

- Problemas ambientales y desarrollo sustentable
- Globalización e integración regional: MERCOSUR
- Orígenes del poder político
- Democracias y dictaduras en la Argentina y América latina
- Trabajo: transformaciones y tendencias
- Pobreza y desarrollo humano
- Diversidad cultural
- Procedimientos y nuevas tecnologías

Tecnología

- ¿Por qué tecnología? Introducción a su didáctica
- Relación hombre-producto
- Relación hombre-máquina
- Relación máquina-producto
- Análisis y creación de tecnologías
- Los artefactos: enfoque funcional
- Comunicaciones
- Tecnología, sociedad y trabajo

Formación Ética y Ciudadana

- ¿Por qué Formación Ética y Ciudadana?
- Derechos Humanos
- Democracia y ciudadanía
- Reforma constitucional de 1994
- El diálogo argumentativo

tividad. Por otra parte, junto con los videos, se va a adjuntar un cuadernillo en donde se ofrecerá una lista de bibliografía de consulta para que los docentes puedan profundizar sobre

“El programa de videos educativos para EGB3 es una propuesta que apunta a enriquecer y movilizar el desarrollo curricular de los contenidos.”

los contenidos que deseen.

Con respecto a la estructura de los videos, están armados en cinco bloques:

- 1) Está dedicado a expresar la **relevancia social** del contenido que fue elegido.
- 2) **Saber experto:** hay testimonios de especialistas y de investigadores de diferentes sectores científicos que se

encargan de realizar las actualizaciones pertinentes acerca del contenido preseleccionado.

3) **Contenidos a enseñar:** en este bloque hay testimonios de docentes de escuelas públicas y privadas de todo el país. Ellos explican cómo enseñan este contenido y qué condiciones favorecen o entorpecen su enseñanza.

4) **Testimonios de los alumnos:** se trató de indagar en las representaciones que tienen los alumnos de séptimo, octavo y noveno sobre cada saber en particular. Esto les sirve a los docentes para que, antes de em-

pezar a actuar en la clase, tengan noción de las preconcepciones que tienen los chicos sobre el tema.

5) **Propuesta de trabajo en el aula:** en este bloque el video se propone

“Junto con los videos se va a adjuntar un cuadernillo en donde se ofrecerá una lista de bibliografía de consulta.”

PROPUESTA EN EL AIRE

Antes de que se concrete la distribución de los videos en las escuelas de todo el país, en los IFD y en las universidades que están trabajando en la Formación Continua de los docentes que están a cargo de la EGB3, se podrá mirar el material por ATC. Los videos se están emitiendo desde mediados de marzo de lunes a domingo a las seis de la mañana.

mostrar un camino metodológico de propuestas didácticas para trabajar estos contenidos en el aula. No se trata de mostrar desarrollos completos de secuencias de aprendizaje, sino de brindar posibles estrategias y actividades que cada docente podrá adoptar, recrear y adaptar según las características de sus alumnos y la realidad de la escuela. ♦

LOS EJES PEDAGÓGICO-DIDÁCTICOS

El programa de videos educativos se apoya en determinados principios básicos que están presentes a lo largo de todo el material:

- El trabajo de equipos docentes con un enfoque multidisciplinario para el desarrollo curricular e institucional;
- la articulación e integración de saberes significativos y actualizados;
- la formación de ideas básicas en los alumnos dentro de cada campo disciplinar de acuerdo con sus posibilidades cognitivas y sus experiencias;
- la formación de competencias éticas, científico-tecnológicas y lingüísticas en la escuela para la participación plena y responsable en una sociedad democrática;
- el trabajo en el aula apoyado en una fuerte participación de los alumnos que favorezca la recuperación y la explicitación de sus representaciones, conjeturas e hipótesis;
- la importancia de vincular los conocimientos con los problemas reales y concretos del contexto en el cual viven los alumnos;
- la construcción y transferencia de conceptos y procedimientos para la comprensión de la realidad y la acción creativa.

Censo Nacional de Infraestructura Escolar CENIE '98

¡URGENTE!

Sr/a. Director/a:

En noviembre pasado se llevó a cabo el CENIE '98,

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
 Secretaría de Programación y Evaluación Educativa
 Subsecretaría de Evaluación de la Calidad Educativa
 Dirección General Red Federal de Información Educativa



Datos de base:

Nombre o identificación
 y
 CUE del establecimiento
 (etiqueta)

Censo Nacional de la Infraestructura Escolar (CENIE '98)

Este formulario está compuesto por dos partes:

*Parte "A": Debe ser completada por todos los establecimientos educativos. Releva el uso que los establecimientos hacen de los edificios escolares.

*Parte "B": Debe ser completada por un solo establecimiento por edificio. Releva las características constructivas, legales, el equipamiento y los espacios que cuentan los edificios escolares.

Sr/a Director/a: Para cualquier consulta o inquietud comuníquese gratuitamente al Tel. 0800-34734 de Lunes a Viernes entre las 10 y las 19 horas.

POF FAVOR NO ESCRIBIR EN ESTE AREA

- ✓ Si su escuela **recibió** el formulario y aún no lo devolvió completo, entréguelo cuanto antes a la supervisión o envíelo a la Dirección Red Federal de Información Educativa, Paraguay 1657, 2do. Piso (1062) BuenosAires.
- ✓ Si su escuela **no lo recibió**, llame gratuitamente al 0-800-3334734 o comuníquese al 011-4815-9025

Las preguntas Nº 45 a 52 deben ser respondidas por todos los ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS independientemente del nivel de educación que imparten

PARA TODOS LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS

SOLO PARA EL NIVEL MEDIO O POLIMODAL
 Si este establecimiento no imparte educación media o Polimodal en este edificio, no complete esta sección y pase a la pregunta Nº 38

SOLO PARA EL NIVEL INICIAL
 Si este establecimiento no imparte educación inicial en este edificio, no complete esta sección de educación por lo que está completando.

SOLO PARA EL NIVEL INICIAL
 Si este establecimiento, en este edificio escolar, imparte nivel inicial, complete o continúe la información referente al tipo de educación por nivel

Complete la cantidad real de aulas que son, en cada nivel, para este nivel

Nivel	Mayor proporción	Cantidad de aulas (n)	Menor proporción	Menor proporción	Menor proporción
Medio	Entre 20 m ²	Entre 20 m ² y 35 m ²	Entre 35 m ² y 50 m ²	Entre 50 m ² y 65 m ²	Mayor de 65 m ²
	Entre 20 m ²	Entre 20 m ² y 35 m ²	Entre 35 m ² y 50 m ²	Entre 50 m ² y 65 m ²	Mayor de 65 m ²
Inicial	Entre 20 m ²	Entre 20 m ² y 35 m ²	Entre 35 m ² y 50 m ²	Entre 50 m ² y 65 m ²	Mayor de 65 m ²
	Entre 20 m ²	Entre 20 m ² y 35 m ²	Entre 35 m ² y 50 m ²	Entre 50 m ² y 65 m ²	Mayor de 65 m ²

CENIE '98 Pág. 14

CENIE '98 Pág. 2

Agradecemos
 su imprescindible
 colaboración.

Presidencia de la Nación

Ministerio de Cultura y Educación

Mejor educación. Mejor futuro.

Un Fondo que marcha sobre ruedas

Todo lo que hay que saber sobre el Fondo Nacional de Incentivo Docente. De dónde sale el dinero, qué automóviles pagan el impuesto, cuánto pagan, dónde y cómo se paga. Cómo se reparte la recaudación, quiénes lo cobran y cuándo.

La ley 25.053 creó el Fondo Nacional de Incentivo Docente y, para dotarlo de recursos, el impuesto a embarcaciones, aeronaves, automotores y motos de alta cilindrada.

El monto del impuesto será del 1% del valor del vehículo en todos los que cuesten más de \$ 4.000 y hasta \$ 20.000 y del 1,5% del valor en los vehículos de uso particular que cuesten más de \$ 20.000 y todas las motocicletas que cuesten más de \$ 20.000. Prácticamente no existen excepciones para el pago del impuesto, salvo para los vehículos de diplomáticos de los países que otorgan reciprocidad.

¿Cómo se liquida?

A todos los contribuyentes, cuyos datos de domicilios estén actualizados en los registros de propiedad del automotor, les va a llegar un recordatorio de pago. A los dueños de automotores modelos '97 y '98, que son aproximadamente 1.000.000, este recordatorio ya les llegará a su domicilio con la valuación. Los propietarios de modelos anteriores, tendrán que verificar cuál es el valor de su vehículo. Para eso, junto con este número de Zona Educativa, se envía a todas las escuelas de la Argentina una tabla de valuación para que puedan consultar aquellos padres que deben pagar el impuesto. Esta tabla va a estar además en todas las delegaciones de la AFIP del interior del

país y en todos los Registros de Propiedad del Automotor (que es el lugar donde se tramita la cédula verde, se realiza el acta del vehículo y las transferencias).

En base al valor del vehículo el propietario debe completar un formulario muy sencillo, que estará disponible en los bancos, los supermercados, las estaciones de peaje, las estaciones de servicio, etc. y presentarlo en cualquier ventanilla de las redes de los bancos que trabajan con la AFIP en la fecha de vencimiento correspondiente. Si el vehículo vale entre \$ 4.000 y \$ 20.000 deberán pagar en la misma ventanilla del banco el 1% del valor; si vale más de \$ 20.000, el 1,5%. A cambio de esto, le entregarán una oblea y el comprobante de pago, que son necesarios para circular. En el caso de los autos que valen menos de \$ 4.000 los propietarios tendrán que ir al registro de la propiedad del automotor donde

está radicado el auto a retirar una oblea que pone de manifiesto que ese vehículo está eximido del pago del impuesto.

¿Quién va a cobrar el Incentivo?

El Incentivo Docente se va a pagar a todos los docentes que den clase, que dirijan establecimientos educativos o que supervisen instituciones educativas.

Pero como no se trata de un aumento de sueldo indiscriminado para toda la planta docente, sino de un incentivo remunerativo, los ministros de Educación de las provincias, a través del Consejo Federal de Educación, están definiendo cuáles son los docentes que tienen derecho a cobrarlo.

También se está discutiendo, a través de qué coeficiente se distribuyen entre las provincias los recursos recaudados, de manera que no haya inequidades y se alcance el objetivo por el cual fue creado este impuesto, que es incentivar a los docentes que prestan servicios.

Además, como no todas las provincias tienen la misma definición de lo que es "función docente" ni el mismo nivel de escolarización de sus niños y en consecuencia, tampoco es la misma la relación alumno-docente, se está consensuando entre los ministros de Educación de qué manera distribuyen los recursos entre ellos, para que no se beneficien provincias que no hicieron el esfuerzo de adecuar sus plantas docentes a la realidad educativa y económico-social de la provincia.

EL MITO DEL "AUTOAUMENTO"

Cuando se aprobó el impuesto a los vehículos para financiar el Fondo de Incentivo Docente, se llegó a decir que un docente que tiene un auto de \$ 5.000 terminaría pagándose su propio aumento. Esto es un mito, porque un auto que vale \$ 5.000 paga una vez al año \$ 50, y si el dueño de ese auto es un docente que trabaja en cualquier provincia argentina, va a cobrar un aumento que superará holgadamente el impuesto que pagó.

Por último, una vez asignado el porcentaje de los recursos que le corresponde a cada provincia, cada ministerio provincial irá definiendo junto con los distintos actores del sistema el importe que percibirán los docentes.

Este año, por ser la primera vez que se aplica el impuesto, el incentivo se cobrará en dos cuotas: la primera estará disponible en el mes de julio o agosto y la segunda al finalizar el año. En cada una se cobrará acumulado el incentivo mensual.

¿En qué se puede ayudar?

Es muy importante la movilización de toda la comunidad educativa de la Argentina. Junto con este número de Zona Educativa se enviará a

todas las escuelas del país un afiche con información para que se exhiba en un lugar donde los padres lo vean. Es importante que la familia sepa que éste es un impuesto de asignación específica, es decir, que se han asignado recursos de toda la sociedad para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje y que por lo tanto es una victoria del sistema educativo. Por eso es fundamental que, desde las escuelas, la comunidad educativa coopere, informándose e informando a los padres, para que el pa-

go del impuesto sea masivo. Es muy importante que toda la comunidad educativa se movilice para que no quede ningún propietario de embarcaciones, automotores, aeronaves o motocicletas de alta cilindrada sin pagar, ya que es un impuesto anual, que con una ínfima colaboración de toda la sociedad, puede permitir a los docentes una importante mejora en sus ingresos, vinculada con su desempeño frente a los alumnos, frente a instituciones educativas o supervisando las instituciones educativas. ♦

CALENDARIO DE VENCIMIENTOS

Terminación de patente	Fecha de vencimiento
0 - 1	8 de junio
2 - 3	9 de junio
4 - 5	10 de junio
6 - 7	11 de junio
8 - 9	15 de junio

RECAUDACIÓN POTENCIAL DEL IMPUESTO AL AUTOMOTOR, EMBARCACIONES, AERONAVES Y MOTOS DE ALTA CILINDRADA

Cantidad de unidades	Valor promedio	Alícuota	Recaudación
1.500.000	\$ 5.000	1%	\$ 75.000.000
250.000	\$ 7.000	1%	\$ 17.500.000
1.520.000	\$ 7.500	1%	\$ 114.000.000
100.000	\$ 10.000	1%	\$ 10.000.000
150.000	\$ 12.000	1%	\$ 18.000.000
1.350.000	\$ 12.500	1%	\$ 168.750.000
50.000	\$ 14.000	1%	\$ 7.000.000
690.000	\$ 17.500	1%	\$ 120.750.000
320.000	\$ 25.000	1% (*)	\$ 80.000.000
320.000	\$ 25.000	1,5% (**)	\$ 120.000.000
6.250.000			\$ 731.000.000

(*) Camiones, micros, etc.

(**) Automotores.

No están computados en esta base de cálculo todos los autos 0 Km. que se incorporen durante el año 1999. Tomando como ejemplo el año 1998, en el que se comercializaron unos 480.000 vehículos nuevos, o sea, 40.000 vehículos por mes a un precio promedio de \$ 20.000 por vehículo, se totaliza una recaudación potencial adicional de unos \$ 96.000.000 en el año.

La recaudación se completa con el impuesto que abonarán los propietarios de aeronaves, embarcaciones y motocicletas, por lo que se estima una recaudación de alrededor de \$ 780.000.000.

La metamorfosis del aula

La Escuela Normal Superior "Manuel Florencio Mansilla", ubicada en la localidad de Mercedes, provincia de Corrientes, inició en noviembre de 1995 una experiencia piloto para transformar sus aulas en gabinetes y lograr un uso más racional tanto de los recursos bibliográficos y didácticos como de los espacios dentro de la institución.

La Escuela Normal Superior "Manuel Florencio Mansilla".



El impacto de la transformación fue inmediato. El seguimiento de esta experiencia dirigida a tercero, cuarto y quinto año de nivel polimodal verificó un positivo cambio de actitud en los alumnos que asumieron las nuevas propuestas pedagógicas con participación y compromiso, los problemas de conducta decrecieron y se generó

una mejor relación estudiante-profesor.

Para marzo del año siguiente los resultados alentaron la implementa-

ción definitiva de este modelo de trabajo. La medida fue acompañada de nuevas estrategias: la modificación horaria disminuía el número de ma-

“Los estudiantes respondieron con entusiasmo a las propuestas pedagógicas y aumentó el número de promocionados.”

TALLER “NUESTRAS RAÍCES”

Con la participación de alumnos, profesores y padres se realizó en 1998 un taller de investigación y rescate de las tradiciones culturales argentinas.

Nivel Inicial: Relevaron los trajes típicos por región.

EGB 1: Elaboraron platos regionales.

EGB 2: Representaron leyendas, adivinanzas y juegos tradicionales.

EGB 3:

- Departamento de Lengua e Idiomas Extranjeros: investigaron refranes, leyendas y creencias populares.
- Departamentos de Educación Física y Estética: muestra de bailes, canciones y exposición de artesanías.
- Departamento de Ciencias Exactas: trabajaron los diferentes sistemas numéricos, incluso los de raíz indígena.
- Departamento de Ciencias Sociales: realizaron la ambientación geográfica regional con sus particularidades físicas e históricas.



Las aulas se transformaron en gabinetes y ya no son los profesores los que se trasladan, sino los alumnos.

esta escuela fue seleccionado y publicado en 1997, en el libro "Escuelas en transformación: 100 experiencias pedagógicas innovadoras" que compiló el Programa Nueva Escuela, sobre cuatrocientas experiencias de este tipo recabadas a nivel nacional.

El trabajo en los gabinetes

A partir de este cambio, ya no es el profesor quien dicta clases de aula en aula, sino que son los alumnos los que se trasladan a cada gabinete. Los profesores elaboran sus proyectos en forma integrada así como las guías de trabajo e investigación de su área curricular y planifican su dictado en módulos de ochenta o de ciento veinte minutos.

La organización horaria es flexible y se adapta a cada caso. Puede que un proyecto de Geografía requiera el apoyo de una clase de Historia; esto plantea la integración de áreas en un mismo gabinete. También puede que un grupo de alumnos demande clases

de recuperación de un docente. Estos casos, que implican la ausencia de un profesor, se resuelven con el alumno ayudante, quien conduce la clase con la asistencia de las guías de trabajo.

Convertirse en alumno ayudante resulta muy estimulante para los chicos, no sólo porque la elección del profesor lo revaloriza como alumno, sino porque además le permite desempeñar un rol en forma independiente y responsable.

En 1998 se creó un Programa de Pasantías que brinda a los alumnos -de acuerdo con su orientación en el Polimodal- apoyo vocacional y la capacitación necesaria para conseguir una pasantía laboral de tres semanas, en oficinas municipales, organismos o estudios profesionales, bajo la supervisión y evaluación de un profesor y de un tutor en el sitio de trabajo. Lo interesante es que a partir de esta experiencia, muchos chicos accedieron a su primera salida laboral. El proyec-

to "Nuevos Horizontes" ampliará los alcances del mencionado programa en 1999, al ofrecer un taller preuniversitario para alumnos de cuarto año y de apoyo a las materias de ingreso universitario y la mencionada pasantía para quinto año.

Otro taller iniciado en 1998 y que continuará este año es el del Mercosur, que ofrece toda

la documentación sobre el origen de este tratado para que los chicos investiguen y conozcan la situación de los países miembros y aprendan qué se intercambia y cómo, para acceder a información actualizada sobre la realidad económica argentina. ♦

"El Programa de Pasantías le permitió a muchos alumnos acceder a su primera salida laboral."

La Escuela Normal Superior "Manuel Florencio Mansilla" funciona en Mercedes, provincia de Corrientes. Su directora es la profesora María del Carmen Badaró de Mazzoni; tel.: (03773) 420-021.

terias diarias, los docentes tenían que desarrollar proyectos interdisciplinarios y era preciso repensar la infraestructura del establecimiento, dando otros usos pedagógicos a sitios como el gimnasio, la biblioteca o los patios.

Actividades extra-aula como Feria de Ciencias, viajes educativos, labores de investigación, etc., conformaron alternativas para la adquisición de conocimientos.

En este marco, surgió la figura del alumno ayudante de cátedra y se estableció como tiempo rentado los llamados "espacios de tiempo institucional" es decir, las horas que el docente no está en clase pero se encuentra o bien capacitándose o bien trabajando con colegas en proyectos que los involucran conjuntamente.

En suma, esta transformación resultó tan significativa, que el caso de

Una nueva organización



En Santiago del Estero, el Colegio del Centenario llevó a cabo una interesante experiencia a partir de observar que las dimensiones de la institución y la organización del tiempo con un horario mosaico no favorecían la interrelación de los docentes. También se advirtió que se impartía una enseñanza homogénea para alumnos muy diversos, hecho que se manifestaba en el excesivo número de desaprobados.



El Colegio del Centenario (Nivel Medio), ubicado en el centro de la capital de Santiago del Estero, cuenta con una población escolar de 1.800 alumnos de diversos estratos sociales, pero con predominio del nivel medio bajo. Un diagnóstico realizado por la escuela para estudiar sus fortalezas y debilidades arrojó una serie de problemáticas que fueron las disparadoras y promotoras de una experiencia exitosa. Y si bien el comienzo de la transformación se inició en 1996, aún continúa dando sus frutos. Lo primero que salió a la luz fue que la gran dimensión del edificio, el número considerable de docentes (186) y la organización con un horario mo-

saico, constituían una traba para la comunicación interna de la institución. Por un lado, sucedía que profesores de un mismo curso no se conocían, así como tampoco era frecuente que se diera una interrelación entre los docentes de las distintas áreas. Por el otro, se observó que se le estaba impartiendo una enseñanza homogénea a alumnos muy diversos. Este hecho se manifestaba en el excesivo número de desaprobados en asignaturas como Historia, Lengua,

Matemática y Formación Ética y Ciudadana, y en la repitencia que esto ocasionaba, que se acrecentaba en el turno tarde.

Esta situación planteó la necesidad de reorganizar los espacios y los tiempos, y de flexibilizar los agrupamientos con un solo objetivo: la participación activa de los alumnos en su aprendizaje. Era notable su falta de protagonismo tanto en el aula como en la institución. No obstante, los deseos por llamar la atención eran manifestados muchas

“Se planteó la necesidad de reorganizar los espacios y los tiempos para lograr la participación activa de los alumnos en su aprendizaje.”

veces a través de actitudes de rebeldía e indisciplina. Así, supervisores, directivos, asesores pedagógicos y docentes de los cuatro primeros años, se pusieron a trabajar en busca de una mejor calidad de educación.

Por dónde se empezó

Motivados por los principios organizadores del Programa Nueva Escuela, el equipo comenzó a trabajar a partir de tres grandes ejes de cambio:

- 1) una nueva organización institucional;
- 2) un nuevo desarrollo curricular;
- 3) una capacitación permanente.

La experiencia piloto se llevó a cabo a partir del segundo cuatrimestre del '96 en cuatro divisiones de primer año (dos del turno mañana y dos del turno tarde). Tras el éxito de la primera implementación, se convocó a participar a todos los docentes de la institución. Los interesados se capacitaron a través de la lectura de materiales y el intercambio de opiniones. Luego de muchas reuniones y trabajo conjunto, se gestaron dos proyectos para comenzar la tarea de transformación: "La escuela que queremos" y "Por qué es necesario, de manera estratégica y participativa, capacitarse en la nueva franja horaria?" Para su implementación, fue requisito que se tuviera en cuenta:

- mayor protagonismo del alumno;
- conformación de grupos de trabajo;
- mayor apertura de la institución hacia la comunidad;
- mejoramiento de los vínculos personales y una adecuada circulación de la información;
- realización de acciones conjuntas entre la escuela cabecera y las de impacto para romper con la idea de escuela única;
- favorecer los lazos interinstitucionales y promover el trabajo innovador.

El desarrollo del proyecto

En relación con los aspectos que tenían que ver con la organización del tiempo, se buscó desbloquear la distribución tradicional estableciendo concentraciones horarias diversas, que van desde secuencias largas de cuatro horas para Matemática y Lengua, tres para Ciencias Sociales y Naturales, y dos en el caso de Música y Dibujo.

Por otra parte, en la nueva planifi-

cación se destinó un día a la semana para el dictado de Ciencias Sociales (Historia y Geografía), de tal modo que se facilite el encuentro de ambos profesores, tanto para el intercambio de experiencias como para que esas disciplinas pudieran ser abordadas con un enfoque globalizador y en clases compartidas. En este sentido, también se destinó un día para Lengua (materna y extranjera), y otro a talleres optativos de Música, Plástica, Actividades Prácticas, Educación Física y otras actividades, como caminatas y campamentos. ♦



RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

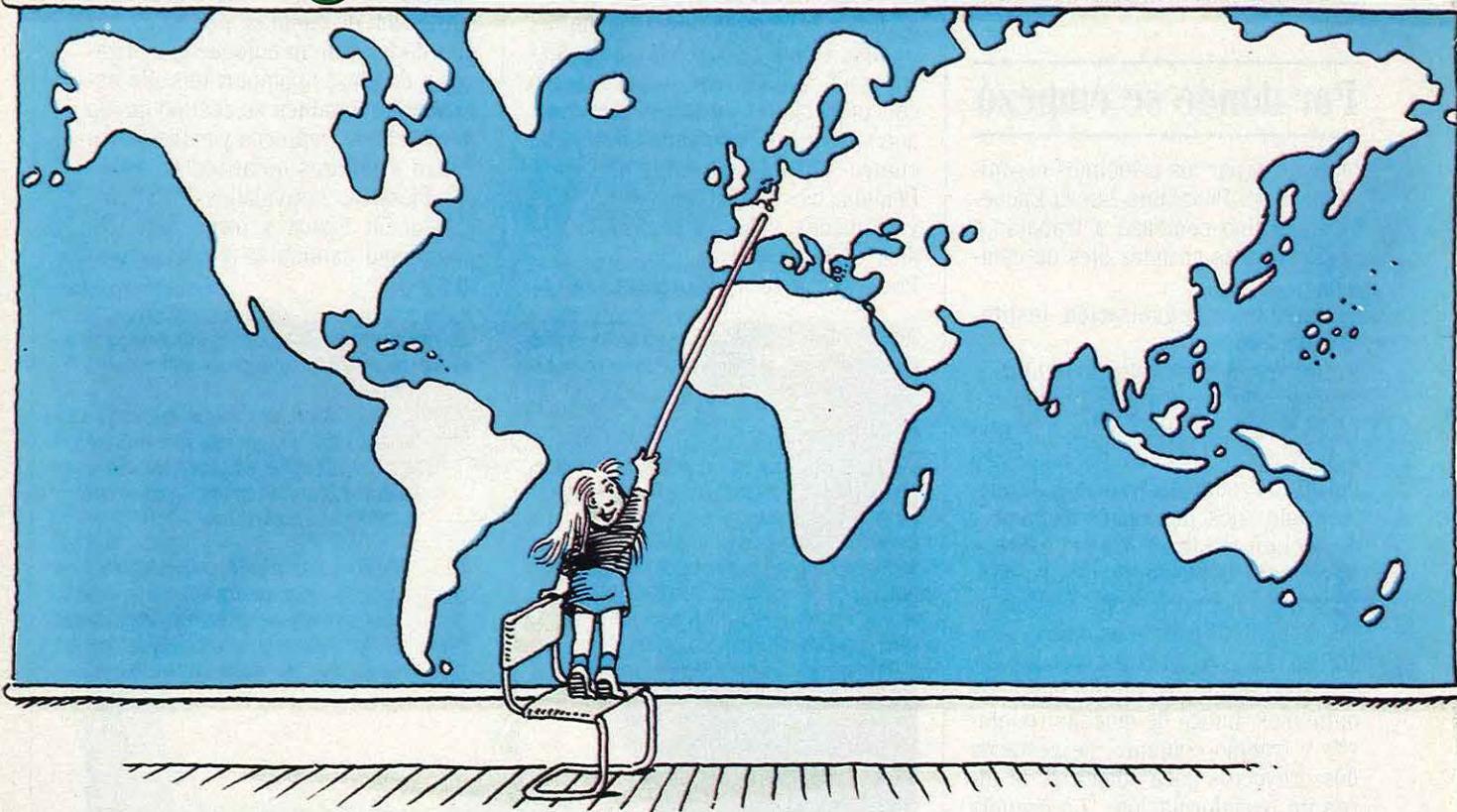
Las mejoras que se produjeron en la escuela a nivel institucional fueron importantes y muy alentadoras para seguir adelante; la transformación no se detuvo sino que continúa realizándose año tras año con continuos reajustes, conforme a las evaluaciones que se van realizando. Además, se fue extendiendo hacia los años superiores.

Actualmente, se puede observar que el grupo-clase flexible se adecua a las necesidades pedagógico-didácticas de la institución: pueden encontrarse actividades organizadas en equipos fijos de trabajo y otras en equipos móviles de dos o más alumnos para diálogos, trabajos experimentales, elaboración de informes, etc.

Luego de la primera evaluación del proyecto, se pudieron comprobar los siguientes logros: disminuyeron la deserción y la repitencia, y aumentaron el presentismo y el rendimiento en pruebas.

También mejoró considerablemente la participación de los alumnos en clase y se generó un mayor interés por la lectura, la plástica y el folklore. Por otra parte, se logró que los chicos desarrollaran una mayor seguridad y claridad en la expresión oral, gracias al trabajo en grupos grandes y pequeños.

Un modelo de eficiencia en gestión educativa



Los jóvenes holandeses finalizan su educación obligatoria a la edad de 16 años con una formación de orientación profesional que les asegura competencia tanto para iniciar su vida laboral como para alcanzar una instrucción media completa e ingresar en la universidad. Esta realidad es el resultado de una ley educativa que fomenta la autonomía pedagógica y organizacional de la escuela y que delega en el Estado tareas como la financiación y el control de la calidad educativa.

La ley sobre la Enseñanza Básica sancionada en 1985 en ese país exige el cumplimiento de la educación inicial y secundaria básica —conocida como “continuada”— en un proceso ininterrumpido. Con este modelo de sistema educativo, Holanda ha logrado un alto grado de participación en este tramo de la educación.

Este país promueve en su Constitución la libertad de enseñanza (también llamada libertad de fundación, orientación e instalación) que otorga a distintas agrupaciones con intereses educativos, sociales o religiosos propios, el derecho a fundar escuelas privadas —con orientación católico-romana, protestante-cristiana y general— o públicas. Esta medida ha

La Constitución de Holanda establece una escolaridad regular obligatoria que comprende la enseñanza inicial —para niños de 4 a 12 años— con la enseñanza media básica hasta los 16 años. Cumplido este

período de enseñanza obligatoria, los jóvenes pueden optar por continuar sus estudios, cursando el nivel de educación media superior —hasta aproximadamente los 20 años— en alguna de las orientaciones en las que se diversifica la educación media.

dado lugar a una diversidad de establecimientos educativos. El ejercicio de la libertad de enseñanza está regulado por un marco legal de alcance nacional que determina las normas centrales y las condi-

ciones acerca de la calidad de la enseñanza o de sus resultados. La gestión y administración de las escuelas están descentralizadas de la autoridad estatal. Cada escuela tiene autonomía para

trazar su modelo pedagógico y decidir el modo en que empleará el presupuesto que el Estado le asigna, así como la decisión sobre qué docentes contratar. Para ello establece un plan de trabajo escolar que contem-

Esquema del sistema educativo holandés



pla tanto la selección de las áreas curriculares como la metodología de evaluación e informe sobre el progreso de los alumnos. Dicho plan se revisa por lo menos una vez cada dos años y sobre él la ley sólo estipula puntos de partida, estructura y procedimientos.

A su vez, la ley no prescribe medios de enseñanza. Las escuelas disponen de plena libertad para elegirlos y éstos se consideran de su propiedad ya que en Holanda la producción, distribución y venta de medios escolares constituye una actividad comercial que proporciona una fuente de recursos adicional a la escuela.

La política de enseñanza es responsabilidad del Ministerio de Educación y Ciencias, encargado de garantizar la calidad educativa, la inspección y la financiación. El período de instrucción obligatoria es gratuito y los recursos y medios de subvención se distribuyen en forma equitativa entre los establecimientos públicos y privados, ya que ambos están equiparados frente a la ley. Cabe señalar que esta paridad obliga a los establecimientos a responder a las disposiciones que rigen el sistema educativo en su conjunto (en lo que hace a áreas curriculares obligatorias, horarios de clase, programas de evaluación y exámenes a nivel nacional) y que aseguran el reconocimiento de equivalencias en la formación recibida entre alumnos de cualquier establecimiento.

Además del Ministerio de Educación y Ciencias, la administración educativa se ejerce a nivel del gobierno provincial y a nivel local, a través del Consejo y la Alcaldía de cada municipio.

La competencia de las autoridades del fuero provincial se limita a la planificación de escuelas en su territorio a fin de que haya suficiente oferta de instrucción pública para la enseñanza básica y secundaria. También actúa como órgano de apelación respecto de las medidas tomadas para las escuelas a nivel municipal.

Las autoridades del municipio se en-

cargan de tareas ejecutivas como verificar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, la distribución equitativa de recursos entre las escuelas de su territorio y, si fuera necesario, el otorgamiento de recursos adicionales a la subvención estatal.

Estructura del sistema educativo holandés

La enseñanza básica que se imparte durante ocho años consecutivos favorece el desarrollo de una educación acorde con los lineamientos de una sociedad multicultural y fomenta el desarrollo emocional e intelectual de los alumnos, la adquisición de conocimientos así como de habilidades sociales, culturales y físicas mediante la instrucción de asignaturas obligatorias y otras optativas.

Las áreas curriculares obligatorias incluyen la lengua holandesa, inglesa, Ciencias Exactas, Naturales y Sociales, desarrollo de ejercicios sensoriales y físicos, fomento del desenvolvimiento social (que incluye comportamiento en el tráfico) y actividades de expresión, entre ellas, empleo del idioma, dibujo, juego, movimiento, etc.

Las clases suelen ser de sesenta minutos, aunque esta duración no está específicamente prescrita, con un total de cinco horas y media de enseñanza diarias. Las vacaciones de verano duran seis semanas.

Al concluir la escuela básica, los alumnos no reciben un certificado. La escuela elabora un informe final, indicando el progreso del alumno, su capacidad e intereses, las competencias acreditadas en los años transcurridos y el resultado de los exámenes, y entrega este informe en la escuela de segunda enseñanza que los padres han elegido para sus hijos.

La enseñanza secundaria —para chi-

cos de 12 a 18 o 20 años— comprende la enseñanza general media y la enseñanza científica preparatoria. Los alumnos pasan uno o más años escolares en un curso o grado "puente", después del cual asisten a la escuela más apropiada a sus inquietudes.

En la comunidad escolar media confluyen las distintas ramificaciones de la enseñanza secundaria:

- **Enseñanza científica preparatoria:** capacita para cursar estudios universitarios o terciarios.
- **Enseñanza secundaria general superior:** prepara para la enseñanza profesional superior.
- **Enseñanza secundaria general media:** ofrece preparación para la enseñanza profesional media corta o de profesional principiante y el ingreso a la universidad.
- **Enseñanza profesional secundaria:** permite el desarrollo de una profesión en el cuadro medio de la industria, de la prestación de servicios y de la función pública.
- **Enseñanza profesional primaria:** ofrece el desarrollo de una profesión con orientaciones técnica, comercial, industrial, económico-administrativa y agrícola.
- **Otras formas de enseñanza continuada.**

Los jóvenes que cuentan con una escolaridad obligatoria parcial pueden acceder a los programas establecidos en el decreto sobre Labor Formativa para Jóvenes, con más de 350 ocupaciones, que los capacita para desarrollar una actividad congruente con las condiciones de vida actuales y futuras.

Al reformular, en 1985, su modelo educativo, el Estado holandés dictó una ley sobre Educación Especial para que niños y jóvenes con impedimentos mentales, físicos o dificultades de aprendizaje estén preparados para ejercer una profesión u ocupaciones al margen de un empleo fijo.♦

SILVIA SENÉN GONZÁLEZ



Las escuelas en red: ¿una solución para el futuro?

Silvia Novick de Senén González es socióloga, una de las primeras egresadas de esa especialidad en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Desarrolló tareas de asistencia técnica, asesoramiento e investigación de los sistemas educativos provinciales a través del Consejo Federal de Inversiones. Su campo de interés combina la gestión pública, el planeamiento estratégico y el análisis de políticas educativas.

Continuamos en la búsqueda de modelos de gestión educativa alternativos al burocrático-jerár-

quico instituido hace un siglo, cuando la educación se convirtió en una tarea de alcance masivo. Es que

la organización sigue a las políticas, responde a los cambios formulados desde los objetivos. No es autó-

noma, sino dependiente de las variables y variaciones de la política. Esto explica que el sistema de escuelas

jerárquicas, centralizadas y estrictamente apegadas a las normas fuera en Argentina el instrumento de la política educativa fundacional de la generación del '80.

¿Cuál es la situación actual?

Volvemos la mirada del análisis sobre este siglo XX que fenece, llamado "el siglo de las crisis". De la mano de la nueva física emerge una ruptura con un mundo sólido, estable y regular y se pasa a la visión de un universo relativo, paradójico, incierto, indeterminable, escurridizo. Es la percepción de ese mundo lo que renueva las formas de mirarlo como totalidad e interpretar la interacción, la multi-causalidad, el cambio, la autorregulación y las organizaciones complejas. En una palabra, el campo de la gestión educativa se reconoce como multidimensional y sistémico. El nuevo paradigma de la gestión educativa está aún en pañales, y son incipientes las experiencias que muestran cambios reales en la conducción y funcionamiento de las escuelas. Las políticas de transfor-

mación educativa han ensayado algunas propuestas como, por ejemplo, la "escuela inteligente" y el programa Nueva Escuela. La provincia de San Luis está desarrollando el proyecto Escuelas 2001 de autogestión en instituciones seleccionadas. Sin embargo, cuando se trata de apuntar a nuevas formas de distribuir la información y el poder en la escuela, los antecedentes son escasos. En un Concurso sobre Innovación

son percibidos desde el interior de las escuelas como consecuencias de la aplicación de políticas de ajuste fiscal y de reducción presupuestaria. Estamos refiriéndonos a cuestiones tan centrales como la forma de tomar decisiones, las innovaciones en las estructuras administrativas o de procedimientos, las modalidades de acceso y difusión de información, las formas de gobierno de las instituciones, las modalidades de supervisión, los modelos de evaluación.

Organización en red

Sin embargo, hay una propuesta que podría avanzar hacia formas de gestión más dinámicas e innovadoras. Se trata de la que concibe actualmente a las organizaciones como un conjunto de entidades diferenciadas -una red- que actúan en forma articulada a través de interacciones constantes, flujos de información, complementación de esfuerzos y apoyos recíprocos.

Este nuevo tipo de organización sin fronteras sustituye las jerarquías tradicionales por sistemas de comunicación y flujos de información, dando un

vuelco copernicano al diseño piramidal y verticalista que predominó en los últimos 200 años. En ella, cada integrante preserva sus atribuciones decisorias en el marco de la distribución de capacidades dentro del sistema. La red facilita una asociación de diferencias, fortaleciendo al conjunto.

La oportunidad que plantea esta nueva visión de la organización educativa es que por primera vez las dos dimensiones claves: la pedagógica y la organizacional pueden desarrollarse simultáneamente y en forma compatible, merced a la tecnología de la información y la comunicación. Es por efecto de la tecnología que se facilita el establecer múltiples interconexiones entre nodos, ya sean personas o instituciones, a la vez que se renuevan los contenidos accediendo a nuevas formas de producción y difusión del conocimiento.

La concepción de la red incluye una trama de conexiones interinstitucionales e interpersonales que debería favorecer el aprendizaje y superar el aislamiento tradicional de la escuela. En este diseño las comunicaciones se ejercen en torno a las dos problemáticas, la pedagógica y la administrativa, pudiendo darse un diálogo entre las dos vertientes, y no el conflicto habitual en el que se encuentran los

"La escuela en red propone una nueva forma de gestión abierta e integradora."

Educativa convocado por la Fundación YPF en 1997, sobre cerca de 900 proyectos presentados, sólo un escaso porcentaje podía clasificarse en el rubro de "Aspectos organizativos". La escasa adhesión que despierta el tema adquiere otras connotaciones cuando se advierte que muchos de los cambios que impactan sobre las variables administrativas y de gestión de recur-

docentes y directivos. Es frecuente la referencia a que "los papeles me ocupan todo el tiempo, no puedo dedicarme a los temas pedagógicos". La presencia de la tecnología serviría de eficaz herramienta para profundizar y diversificar el conocimiento, actuando en forma solidaria con otras escuelas en red, saliendo así de la insularidad y la incomunicación. Al mismo tiempo, la escuela ampliaría el campo de acción e intervención habitual, al vincularse con otras redes superpuestas de instituciones, en las que participan organizaciones de la comunidad, de la producción, del gobierno local, del sistema científico y tecnológico, de los centros de enseñanza e investigación.

El soporte tecnológico

La necesidad de superar el aislamiento que sufren las escuelas coincide con la identificación de este factor como una causal de la baja calidad de las prestaciones educativas. Una autora señala dos interpretaciones posibles de este aislamiento. Una, patrimonio de los especialistas, se refiere a "la inca-

"Por primera vez las dimensiones pedagógica y organizacional pueden desarrollarse simultáneamente y en forma compatible, merced a la tecnología de la comunicación."

pacidad de la escuela para difundir saberes socialmente relevantes", y está relacionada con la calidad de los contenidos y métodos de aprendizaje. La otra, asumida por quienes conducen los sistemas educativos, concibe al aislamiento como "la falta de contacto material entre las escuelas y los actores de la comunidad inmediata". Desde cualquiera de estas perspectivas, la escuela en red, en interacción con colegas e institu-

ciones del país y del mundo, produciendo y difundiendo conocimientos, monitoreando su proyecto institucional y comparándolo con otros, propone una nueva forma de gestión abierta e integradora.

En este difícil y contradictorio contexto de acelerados cambios culturales se destaca la magnitud y la inevitabilidad de la tarea. La difusión y aplicación del modelo de escuela en red implica cambios de mentalidad en administradores y directivos, acciones de sensibilización y comprensión del fenómeno tecnológico, y abundante entrenamiento. Supone encarar negociaciones conjuntas entre el nivel nacional de gobierno y las jurisdicciones para lograr tarifas ventajosas para las escuelas por par-

te de las empresas proveedoras de servicios telefónicos y de Internet. Implica también para las jurisdicciones avanzar con empresas del sector privado en la modernización y ampliación de la infraestructura para el soporte tecnológico, abriendo un espacio de negociación y considerando las propuestas técnicas de avanzada. Se impone en este trayecto el análisis de los problemas y logros que derivan del funcionamiento de algunas redes innovadoras en el sistema educativo, como la Red Federal de Formación Docente Continua, que promuevan un aprendizaje institucional basado en la experiencia acumulada.

Por supuesto, hay un largo camino por transitar y muchos e importantes escollos para superar. Uno de ellos es vencer los temores de los docentes de ser "desplazados" por las máquinas y asumir el gozo de un nuevo modo de conocimiento. Además, recordar que el clima de las instituciones no es sólo una cuestión de tecnología y organización, sino de "humores" y "amores" que se constituyen al calor de sentimientos como la indiferencia, el descreimiento, el temor, pero también del descubrimiento de nuevas estéticas y de la potencia de la identidad colectiva.

Silvia Senén González

"Este nuevo tipo de organización sin fronteras sustituye las jerarquías tradicionales por sistemas de comunicación y flujos de información."

La familia adoptante en el aula

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 sector especial para tratar los diversos aspectos de la relación adopción-educación.



Día de la Familia; es habitual que los ejemplos que aporte el magisterio se refieran al modelo tradicional.

Pero, cada vez con mayor frecuencia, aparecen los alumnos que interrumpen el comentario de su señorita para decir: "Yo no estuve en la panza de mi mamá. Yo estuve en la panza de otra señora y me fueron a buscar cuando era chiquito; por eso soy adoptivo..." Ante lo cual, por lo menos según los comentarios de algunas maestras, se produce en ellas el desconcierto propio de quien, además de ser interrumpida, se siente sorprendida por la intervención de su alumno.

Como resultado de esta situación, algunas maestras tienden a explicar qué significa ser adoptivo. Otras, en cambio, no encuentran inmediatamente un argumento para sostener la explicación del chico, y otras llaman a la madre adoptante para quejarse. ¿Por qué?

Cuento con el testimonio de algunas mamás y una de ellas me explicó que, en circunstancias en las que la maestra de su hijita de seis años de edad, se refería al tema "la familia", la niña intervino rápidamente:

—Yo tengo otra clase de familia, porque mi mamá y mi papá me adoptaron...—, y continuó con la descripción de los hechos que daban cuenta de su adopción.

La maestra, muy molesta, llamó a la mamá y le informó que era la primera vez en su larga vida como maestra que le sucedía algo así, y opinó que los padres adoptantes debían haberle enseñado que no tenía por qué contar en la escuela que era adoptiva, ni enmendar lo que decía su señorita.

El procedimiento de esta docente fue el resultado de no haber tenido oportunidad de reflexionar acerca de este tema que en la actualidad se repite reiteradamente, dada la creciente cantidad de hijos adoptivos entre nosotros. Tema que reclama nuevas perspectivas psicológicas, pedagógicas y sociales. Entonces, si tenemos en cuenta esta realidad, algunas recomendaciones para quienes puedan tener dudas son:

- No esperar que algún alumno que sea hijo adoptivo introduzca el tema sino, al comenzar a hablar de la familia, incluir **desde el comienzo** la alternativa de la adopción. Cuando no se actúa preventivamente, los adoptivos se sienten excluidos y es por eso que intervienen, intentando corregir el texto de la maestra.
- Cuando se les pide a los alumnos que describan cómo está formada una familia, conviene introducir **lo antes posible** la variable que identifica a las madres y padres

adoptantes, porque en general los chicos hablan de sus familias no adoptivas. Entonces es prudente explicar que junto con las familias en las que el padre y la madre hacen los hijos, existen otras en las que el papá y la mamá decidieron ir a buscar un bebé o un niño para convertirlo en su hijo. O sea, que se puede ser hijo de una forma o de otra.

- Lo cual conduce a explicar que a veces los adultos conciben bebés y después no pueden hacerse cargo de ellos por diferentes motivos; en esos casos es cuando se pone en práctica la adopción. En el país hay instituciones que se ocupan de vincular a esos bebés con aquellas personas que serán sus padres. Nos ocuparemos de estos temas en los próximos números de **Zona Educativa**.

Es obvio que el lenguaje se adecuará a la edad de los chicos y al criterio pedagógico del magisterio, más allá de lo cual una clave reside en posicionar a adoptantes y a adoptivos como un grupo importante de la comunidad. Sector frente al cual el magisterio refuerza la legalidad y la legitimidad de estas familias.

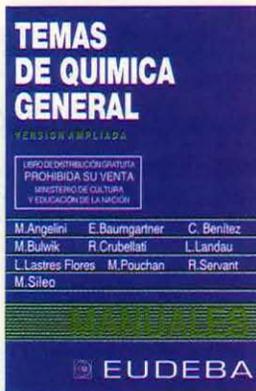
Los docentes que lo deseen podrán enviar sus preguntas -que ella misma contestará-:
Asociación de Psicólogos de Buenos Aires
Dra. Eva Giberti
Foro de Adopción
Av. de Mayo 950, 1º piso, (1084) Cap. Fed.

Libros en acción

Ésta es la segunda entrega de actividades para realizar con los libros de la Biblioteca Profesional Docente. Recuerden que aquellos textos que no se encuentren en su escuela, pueden ser consultados en otras escuelas de su zona.

TEMAS DE QUÍMICA GENERAL-VERSIÓN AMPLIADA (MARÍA DEL CARMEN ANGELINI Y OTROS). EUDEBA. BUENOS AIRES. (3^{RA} EDICIÓN ESPECIAL). 1997.

Se trata de un texto pensado exclusivamente para el estudio o refuerzo de contenidos conceptuales, y no como fuente de ideas para el trabajo en el aula. Este libro analiza los contenidos básicos de Química General a través de la presentación de los conceptos fundamentales y abundante ejemplificación y ejercitación. Se recomienda respetar la secuencia con que se abordan los temas, ya que se encadenan según la lógica de la disciplina. Se aconseja la utilización de las guías de estudio a modo de autoevaluación. Este libro incluye además apéndices



- una mezcla sólida (por ej. granos de café y azúcar);
- una mezcla líquida homogénea (por ej. vino);
- una mezcla líquida heterogénea

útiles como el de sistemas de unidades y los que tratan algunos contenidos de matemática, necesarios para el abordaje de los temas químicos desarrollados.

Actividad N° 1

Después de leer el primer capítulo y en especial las páginas 22 y 23, den ejemplos referidos a sistemas materiales propios de la vida cotidiana y que respondan a las siguientes características:

(por ej. aceite y vinagre);

- una mezcla sólida de difícil visualización o detección de los componentes (por ej. azúcar y sal).

Actividad N° 2

- Diseñar una actividad experimental que permita separar y recuperar como sólidos los componentes de una mezcla de harina de maíz y sal de cocina.
- Indicar las diferencias de propiedades que permiten separar los componentes de la mezcla mencionada.
- Realizar la actividad diseñada y comprobar si los resultados se corresponden con lo esperado. Si esto no sucede, analizarlos y rediseñar la actividad.

Este libro forma parte del juego B entregado en 1997 a escuelas EGB 1 y 2 y en 1998 a escuelas EGB 3 y Polimodal.

DIDÁCTICA DE MATEMÁTICA. APORTES Y REFLEXIONES (C. PARRA E I. SAIZ (COMP). L. SANTALÓ, G. GÁLVEZ, R. CHARNAVY, G. BROUSSEAU, D. LERNER, P. SADOVSKY). EDITORIAL PAIDÓS EDUCADOR, BUENOS AIRES, 1994.

La obra es una selección de artículos relacionados con la didáctica de la matemática, realizada en función de ofrecer a los docentes fundamentación teórica a sus opciones; explicitación del análisis didáctico para que el maestro se apropie de la situación y conserve el control sobre ella y conocimientos de matemática que le permitan precisar su relación con el saber e interpretar lo que sucede en el aula. Se recomienda utilizarla preferentemente para el trabajo grupal, pues permite la discusión y profundización sobre distintos temas,



el intercambio de experiencias y una adecuada contextualización en la tarea del aula.

Actividad N° 1

En el capítulo 2 (pág. 48) se ofrece un ejemplo de situación didáctica diseñada por Guy Brousseau.

- a. Explicite los procesos didácticos organizadores de la clase citados en la página 43.
- b. Observe la clase, de un colega y analice los procesos señalados anteriormente.

- Converse con sus colegas para optimizar los desarrollos observados.

Actividad N° 2

En el capítulo 7 (pág. 221) se presenta

un esquema sobre estimación y uso en los distintos procedimientos, tomado del *Nacional Council of Teachers of Mathematics*.

- Explique y ejemplifique el significado de sus conexiones.
- Establezca las diferencias entre cálculo pensado y cálculo automático, enumerando las características y diferencias de ambos.
- Deténgase en la página 268, en la que se presenta la "Ruleta de estimación" y responda:
 - a. ¿Qué aspectos cree Ud. que tendrán en cuenta los alumnos para dar la respuesta correcta?
 - b. ¿Cuáles son los procesos de pensamiento que realizaría un alumno jugando al juego propuesto? Ejemplifique.

Este libro forma parte del juego A entregado en 1997 a escuelas de Nivel Inicial y al juego B recibido por escuelas de EGB 1 y 2 ese mismo año.

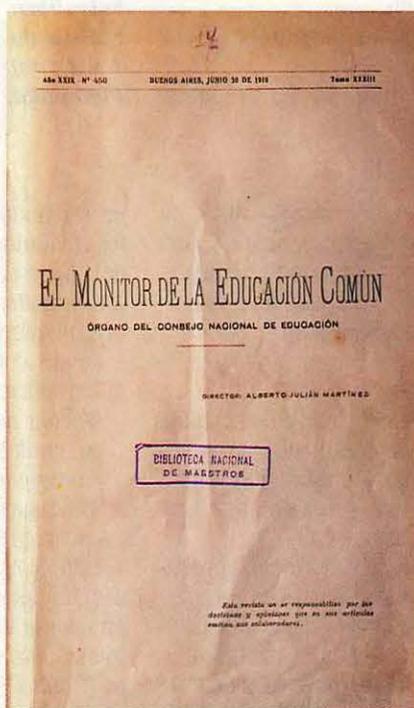
La educación en el siglo pasado

Temas como las prácticas pedagógicas de otros países o la educación y la mujer siempre han sido noticia en nuestro país. En este número se comenta la información sobre la educación en el mundo que se publicó en las primeras etapas de consolidación de nuestro sistema educativo en *El Monitor de la Educación Común* y *Cartas...* que contiene lecciones para la instrucción femenina.

EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, BUENOS AIRES, 1881-1976.

Hoy, es común asombrarse de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de comunicación y la globalización. El intercambio cultural se ha convertido en una experiencia cotidiana que revolucionó la educación y el acceso a la información sobre temas educativos y pedagógicos.

Cien años atrás, en los orígenes y consolidación del sistema educativo argentino, la exploración en las innovaciones realizadas en otras latitudes del mundo fue un desafío constante. Claro está que eran otros tiempos y la difusión entre la comunidad educativa exigía una paciente labor mediante la reseña de libros y artículos, las traducciones, los viajes de formación, las correspondencias perma-



La participación de educadores en eventos y congresos en el exterior y la visita de especialistas extranjeros.

Desde sus primeros números, *El Monitor de la Educación Común* publicó artículos sobre sistemas y métodos pedagógicos, organización e instituciones educativas y prácticas cotidianas en las escuelas y aulas. Así, por ejemplo, la traducción de David Page sobre la dirección de las escuelas, los artículos de redacción sobre la organización de los museos y exposiciones pedagógicas o los detallados informes que escribió Francisco López durante más de un año sobre

“La instrucción pública en Prusia y principales Estados de Europa y América”.

En 1888, al asumir la di-

rección Juan María de Vedia, cambió el diseño del órgano oficial del Consejo Nacional de Educación y, entre otras cosas, se instituyó una sección dedicada a “Bibliografía” destinada a las “noticias de un número de obras de verdadero mérito” y otra llamada “Correo del exterior” que reunió sistemáticamente la información internacional.

La preocupación por estar al día con el desarrollo educativo en otras regiones del mundo identificó a las más diversas corrientes pedagógicas argentinas que aceptaron el desafío de integrar esas innovaciones en una mirada propia para la realidad nacional.

Algunos de estos artículos pueden encontrarse en *El Monitor de la Educación Común*, Consejo Nacional de Educación, N° 81 -300, Buenos Aires, 1887-1898.

CARTAS SOBRE LA EDUCACIÓN DEL BELLO SEXO ("UNA SEÑORA AMERICANA", SEUD. DE JOSÉ JOAQUÍN DE MORA). LIBRERÍA MAZIN. PARÍS, SF.

Las *Cartas sobre la educación del bello sexo* firmadas por "una señora americana" fueron compiladas en un libro de escasa divulgación, impreso en Londres en 1825 y tiempo después reeditado en París.

En la época, el mercado editorial -y la lectura- se expandía a nuevos grupos sociales y los libros comenzaron a convertirse en objetos personales al alcance de las mujeres, los niños y gente "de todas las fortunas". Aparecieron muchas ediciones de bolsillo, para ser leídas individualmente y en silencio, hábitos acordes con el descubrimiento de la intimidad y el "yo" interior. Sin embargo, la correspondencia de una "señora americana" no está escrita en tono coloquial sino en el lenguaje imperativo de las lecciones morales. Las "*Cartas...*" son una excusa para abordar distintos aspectos de la educación femenina. Se explica, por ejemplo, que las niñas tienen que acceder a la educación intelectual para ilustrarse con las buenas lecturas y lucir una caligrafía modelada. Por educación artística se entiende el dibujo, los bordados y el baile de salón. También se describe la educación física: ejercicios mesurados, alimentación y vestidos "decentes". Por último, se remarca la importancia de la instrucción moral y las

enseñanzas del Nuevo Testamento.

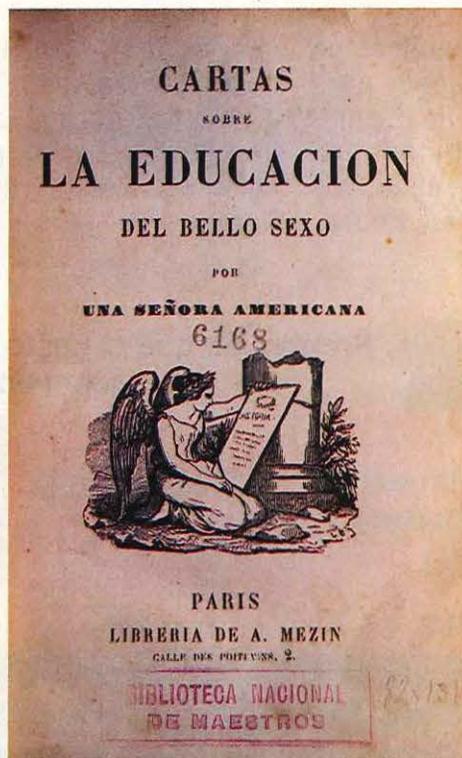
Para terminar, se presentan las "máximas para la conducta de la mujer" cuyo "verdadero imperio", se sostiene, era el hogar, donde debía satisfacer los

de la mujer se restringían al "gobierno doméstico", pero ciertos valores y pautas de comportamiento propuestos en estas cartas estaban lejos de ser predominantes en la vida cotidiana de la socie-

la faz de las naciones". En otras palabras, le otorga a la mujer un papel decisivo en los destinos públicos como modeladora de las conductas y los sentimientos de las nuevas generaciones que deberán transformar la "atrasada" América española en un "pueblo civilizado".

Al mismo tiempo que se publicaba en Londres la primera edición de este libro, la sociedad porteña se conmovía por las reformas rivadavianas. Una de ellas puso en manos de mujeres la dirección de la Casa de Niños Expósitos, la Casa de Partos, el Hospital de Mujeres y el Colegio de Huérfanas. Por primera vez, las porteñas comenzaron a ejercitarse en nuevos roles fuera del hogar y en un espacio social diferente.

Es sorprendente que estas lecciones sobre la educación femenina, no hayan sido escritas por una mujer. Tras el seudónimo de "una señora americana", se encubría la identidad masculina de don José Joaquín de Mora, un periodista y educador de ideas liberales que trabajó en diferentes países de América. Más sorprendente es que el libro se haya escrito, según confesó el autor en la prensa inglesa, por sugerencia de "una sociedad de señoras" que había fomentado el "ilustrado y benemérito don Bernardino Rivadavia".



gustos de su marido, gobernar las cuestiones domésticas con cariño y solicitud y vivir en "el verdadero espíritu cristiano", cultivando las virtudes de la "caridad", "laboriosidad", los "placeres inocentes", el "pudor" y la "prudencia".

En América, los dominios

de la mujer se restringían al "gobierno doméstico", pero ciertos valores y pautas de comportamiento propuestos en estas cartas estaban lejos de ser predominantes en la vida cotidiana de la socie-

Gasto público destinado a la educación

Un estudio internacional analiza la proporción del gasto público que se destina a la educación en los países del Mercosur y otros como España, Italia, Alemania y Estados Unidos.

La Argentina participó de la publicación oficial de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), donde anualmente se difunde una comparación entre los sistemas educativos nacionales. El Ministerio de Cultura y Educa-

ción de la Nación tuvo a su cargo la producción y control de la información suministrada a la OCDE para el cálculo de los indicadores argentinos. En los próximos dos números se completará este resumen de los resultados finales.

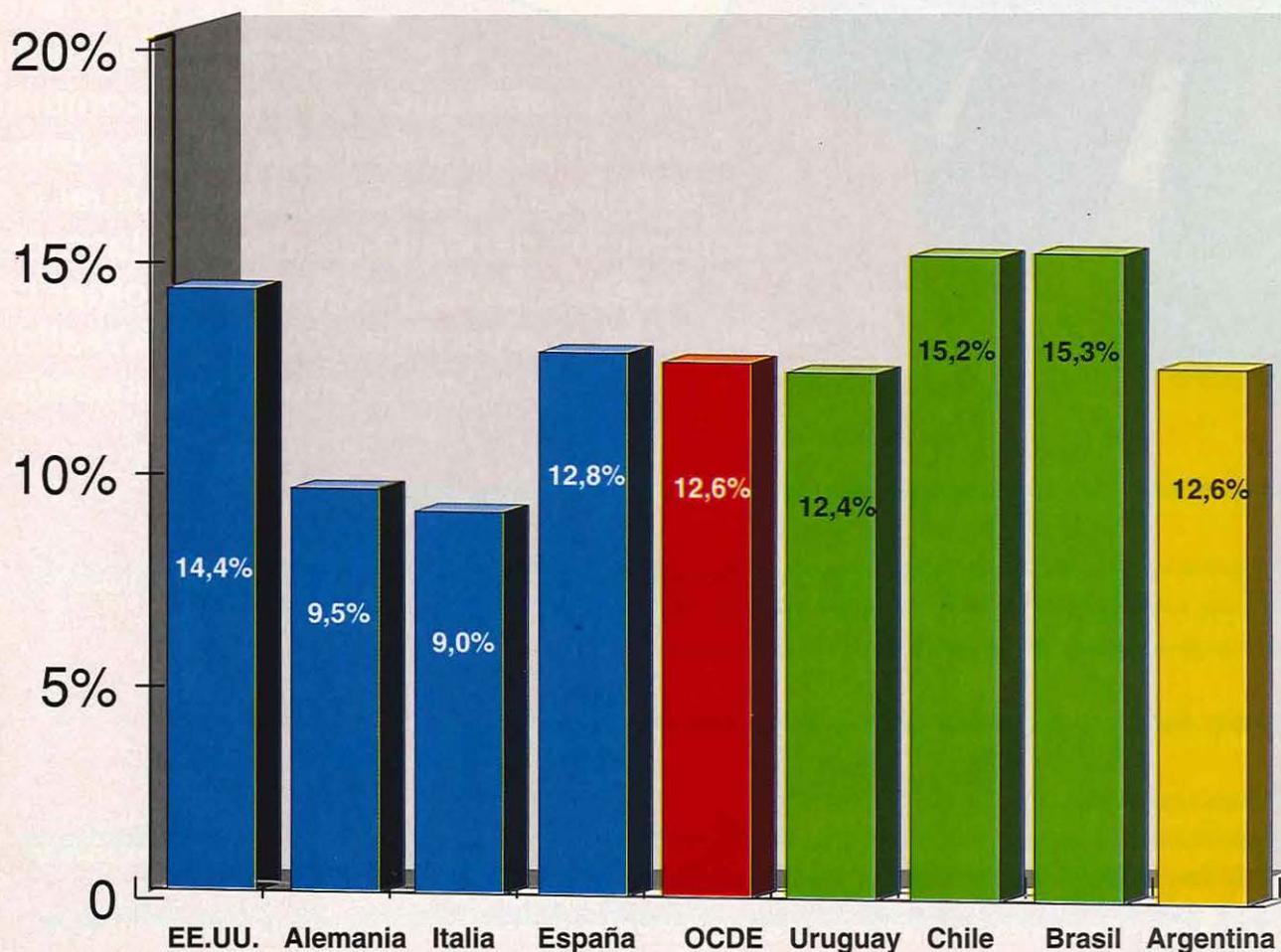
Gastos públicos

Proporción que el gasto público en educación representa en el gasto público total

	Nivel Primario y Secundario (%)	Nivel Terciario (%)	Todos los niveles (%)
Mercosur			
Argentina	9,2	2,6	12,6
Brasil	10,6	3,9	15,3
Chile	11,4	2,5	15,2
Paraguay	11,1	s/i	s/i
Uruguay	8,7	3,2	12,4
OCDE	8,7	2,7	12,6
España	9,3	2,3	12,8
Italia	6,3	1,4	9,0
Alemania	6,0	2,2	9,5
Estados Unidos	9,8	3,6	14,4

Fuente: OCDE, *Education at a Glance*. 1998

**Proporción del gasto de educación
en el gasto total
(Todos los niveles)**



Fuente: OCDE; Education at a Glance. 1998

El 12,6% del gasto público total argentino de 1996 fue destinado a educación. Este esfuerzo del sector público para financiar el sistema educativo es considerable si se tiene en cuenta que es similar al promedio de los países de la

OCDE. Así, se observa que la importancia del gasto público educativo argentino en el gasto público total es levemente inferior al de Brasil, Chile y Estados Unidos, pero superior al de Alemania e Italia.

RELEVAMIENTO ANUAL 1999

Desde hace varios años estamos recorriendo este camino de mutua cooperación y esfuerzo conjunto. Como en años anteriores, emprendemos el Relevamiento Estadístico Anual y su concreción depende de aunar voluntades. Nuestro común objetivo es contar con estadísticas que permitan conocer la realidad del sistema educativo argentino.

La realidad del sistema educativo argentino y los datos

La información que brindan todas y cada una de las escuelas del país es necesaria para:

- el seguimiento y caracterización de los sistemas educativos provinciales;
- la construcción de estadísticas nacionales.

¿Cómo completar correctamente los cuadernillos?

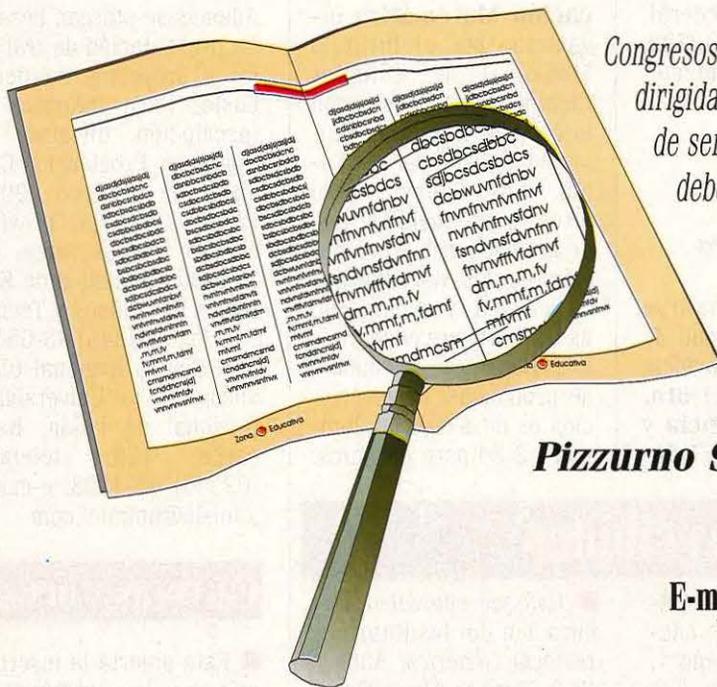
Es importante que:

- Corrobores que el tipo de cuadernillo recibido corresponda al **tipo de educación y al o los niveles** en los que está encuadrado el establecimiento.
- Lean detenidamente las **instrucciones particulares** de cada una de las cartillas a completar.
- Consideren las **codificaciones** señaladas en los instructivos.
- Verifiquen que los **números totales** consignados sean iguales a la suma de los parciales.

Las dudas pueden ser consultadas al supervisor o en la Unidad de Estadística de su provincia.

Recuerde que los cuadernillos deben ser enviados antes del 10 de mayo a las Unidades de Estadística Educativa de su provincia y de la Ciudad de Buenos Aires.





Congresos, cursos, becas y muchas otras actividades dirigidas a docentes se difunden a través de Zona de servicios. Quienes deseen enviar información deben hacerlo como mínimo con dos meses de anticipación a:

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

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



Cursos

■ La Biblioteca Popular Sarmiento del partido de Tigre, provincia de Buenos Aires, organiza el **2º curso teórico-práctico de educación ambiental** que comenzará en el segundo cuatrimestre. La duración es de tres meses e incluye tres salidas a reservas naturales. El costo es de \$ 30. Informes e inscripción al (011) 4749-1973 o por e-mail a: rfeireira@netline.com.ar

■ Los días 7 y 8 de mayo tendrá lugar en el Museo Nacional de Bellas Artes de la ciudad de Buenos Ai-

res el **III Curso Internacional sobre Tecnología Educativa Apropia-da**. Está dirigido a docentes de todos los niveles, responsables de programas de formación de recursos humanos y estudiantes de Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación e Informática. Participarán especialistas de tecnología educativa y educación a distancia de universidades de América latina, Estados Unidos y Europa. El costo del curso es de \$ 90 y se otorgan becas a docentes y estudiantes. Para recibir informes, el programa completo del curso e inscribirse, dirigirse al CEDI-

PROE: Uruguay 766, PB "5", Tels.: (011) 4371-9083/0544, fax: (011) 4805-4774, e-mail: cedi-ma@ciudad.com.ar, en internet: <http://www.mcy.gov.ar/hweb/proy/cedi-proe>

Encuentros

■ La Asociación de Profesores de Inglés de Buenos Aires está organizando un **encuentro sobre el futuro de la formación de profesores de inglés** los días 7 y 8 de mayo. Se realizarán mesas redondas y presentaciones académicas sobre el tema en el marco de la transformación educativa.

Las áreas de discusión serán: diseño curricular, contenidos específicos, enfoques alternativos y metodologías específicas, entre otras. Para mayor información dirigirse a M. T. de Alvear 1369, (1038) Capital Federal o contactarse con la Prof. Fita F. de Garrido al (011) 4811-8743, E-mail: banfi@ssdnet.com.ar.

■ El Centro de Investigación en Educación Musical (CIEM) del Collegium Musicum de Buenos Aires anuncia la realización del **III Seminario Argentino**, el **II Seminario Sudamericano de Investigación en Educación**

Musical y las Clínicas Interamericanas de Investigación sobre Enseñanza y Aprendizaje de Música. Tendrán lugar en la ciudad de Mar del Plata del 7 al 15 de mayo. Para docentes de música el costo como observadores es de \$ 20 y la participación en las clínicas \$ 50. Además se otorgan becas. Para informes e inscripción dirigirse a: República Dominicana (ex Charcas) 3492,

(1425) Capital Federal, telefax: (011) 4821-2722, e-mail: ciem@colmus.edu.ar



■ Del 20 al 22 de mayo se realizará en la ciudad de Chivilcoy en la provincia de Buenos Aires, el **6to. Congreso Prociencia** y el **1er. Simposio de Edu-**

cación Matemática organizado por el Instituto Municipal de Estudios Científicos y Técnicos con la colaboración de la Universidad Nacional de Luján. Los temas, entre otros, serán: metodologías de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes de ciencia y tecnología, uso de software educativo, formulación y resolución de problemas. La inscripción es de \$ 6 para alumnos y \$ 30 para docentes.

Además se otorgan becas. La presentación de trabajos y proyectos no tiene costo. Para informes e inscripción dirigirse a Congreso Prociencia, Casilla de Correo 200, (6620) Chivilcoy, provincia de Buenos Aires, al Instituto Municipal de Estudios Científicos y Técnicos, fax: (02346) 43-0512 o al Centro Regional Chivilcoy de la Universidad Nacional de Luján, Balcarce 120, telefax: (02346) 42-4593, e-mail: joluisla@hotmail.com

Publicaciones recibidas

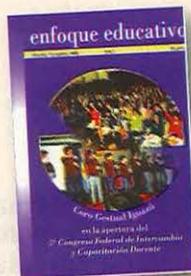
■ **Didáctica y metodología de la Educación Tecnológica** (María Famiglietti Secchi). Serie Educación. Ediciones Homo Sapiens. Rosario, 1998. 72 páginas.



■ **Vivencia educativa.** Primera publicación de educación sanjuanina. Año 1, Nros. 1 y 2. San Juan. Noviembre de 1998.



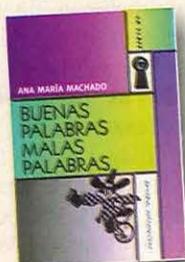
■ **Enfoque educativo.** Publicación del Instituto *Estrategia Genérica*. Año 2, N° 9. Buenos Aires. Octubre-noviembre 1998.



■ **Guía para la recreación.** Revista bimestral dedicada a las actividades recreativas. Año 1, N° 0. Buenos Aires. Noviembre, 1998.



■ **Buenas palabras, malas palabras** (Ana María Machado). Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 1998. 132 páginas.



■ **Babel.** Publicación de la Escuela Normal Clara J. Armstrong. Año 2, N° 2. San Fernando del Valle de Catamarca. Diciembre de 1998.



Carreras y becas

■ Está abierta la inscripción para la **carrera terciaria de Técnico Nacional Superior en Museología Histórica**, de tres años de duración, dependiente de la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación. Para informes e inscripción dirigirse a la sede de la Escuela Nacional de Museología, Moreno 711, 5° piso, (1091) Capital Federal en el horario de 18.30 a 20.30. Tels.: (011) 4343-5833/6960.

■ En el marco del Programa UNESCO-Aschberg para artistas dirigido por el Fondo Internacional para la Promoción de la Cultura de la UNESCO, se encuentra abierta la **convocatoria de becas** para las siguientes áreas: **artes visuales, música, danza, creación literaria, teatro y artes de la comunicación.** Los interesados deben retirar los instructivos y formula-

rios para tramitar la beca en la Dirección Nacional de Cooperación Internacional, Programa de Becas: Pizzurno 935, 2º piso, Of. 225 bis, (1020) Capital Federal de lunes a viernes de 10 a 13.

■ El Instituto Superior de Servicios Educativos y de Perfeccionamiento Avanzado (SEPA) informa que

en el ciclo lectivo 1999 dictará las **carreras terciarias de profesorado en informática para EGB y profesorado de inglés, el posgrado de especialización en informática educativa para docentes y el curso superior en informática educativa**. Asimismo, se dictarán **cursos a distancia de ro-**

bótica educativa y proyectos educativos cooperativos con correo electrónico. Para informes e inscripción dirigirse a E. Costa 1938, (1640) Martínez, provincia de Buenos Aires, Tel.: (011) 4798-9573, fax: 4798-9574, e-mail: postmaster@ipsepa.edu.ar y en internet: www.eduvia.com.ar

ACLARACIÓN

En el número pasado de Zona Educativa se publicó en esta misma sección el anuncio de la realización del Tercer Congreso "La Educación en el Tercer Milenio. Jornadas creativas para aprender a aprender". En referencia a esta actividad el secretario de Programación y Evaluación Educativa, Dr. Manuel García Solá, efectúa algunas precisiones.

Atento a la distribución en los organismos de conducción educativa, en las escuelas de todos los niveles de todo el país de la folletería del Tercer Congreso "La Educación en el Tercer Milenio. Jornadas creativas para aprender a aprender" que tuvo lugar en la ciudad de Catamarca entre los días 21 y 25 de abril del corriente año, la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa pone en su conocimiento que:

1. El evento fue declarado de interés educativo a través de la resolución SPEE 650/98 del 10 de noviembre de 1998 sobre la base de los antecedentes registrados en los congresos precedentes desarrollados en los años 1997 y 1998.
2. Sin embargo, tal declaración de interés educativo no implica "certificado con puntaje" y mucho menos "reconocimiento en todo el país", tal como lo expresa la folletería publicitaria mencionada; tampoco constan en esta Secretaría las "90 horas cátedra" que la concurrencia al evento implicaría para sus asistentes. Ambas cuestiones sólo podrán ser gestionadas a través de los mecanismos de la Red Federal de Formación Docente Continua, según lo establecido en diferentes resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación.
3. La resolución 650/98, respetuosa de las características federales del sistema educativo argentino, no "justifica inasistencias" de los docentes que participen en el evento, ni "deja de computarlas". Dichas atribuciones quedan en manos de las autoridades de cada provincia, de acuerdo con lo establecido en las leyes 24.049 y 24.195.
4. Si bien los organizadores del Congreso han solicitado a esta Secretaría 2.500 becas destinadas a financiar la participación de otros tantos docentes en el evento, ya se les ha comunicado que su pedido fue rechazado, no solamente por la escasez de recursos que nos ha obligado a revisar las acciones de capacitación docente para el corriente año sino, además, por la falta de confirmación del programa, los invitados especiales, los expositores o especialistas, las actividades previstas y los mecanismos de evaluación previos a la certificación de la asistencia.

Atentamente
Dr. Manuel García Solá
Secretario de Programación y
Evaluación Educativa



■ La Embajada de Japón informa que se encuentra abierta la inscripción para la **beca de perfeccionamiento docente** y la **beca para estudiantes avanzados de lengua japonesa** otorgadas por el Ministerio de Educación de Japón. Para obtener información sobre los requisitos e inscribirse, dirigirse al Centro Cultural e Informativo de la Embajada de Japón: Paraguay 1126, (1057) Capital Federal, Tels.: (011) 4816-3111/1609/4508, de lunes a viernes de 10 a 12.30 y de 14 a 17.

Misceláneas

EDUCABLE

■ Desde el mes de marzo, el canal de cable Educable pone en el aire los días jueves **programas orientados a alumnos de Nivel Inicial y EGB 1**. Los principales temas son los que introducen a los niños en los secretos del mundo animal y la vida en sociedad.

■ El nuevo teléfono del **Centro Provincial de Información Educativa** que forma parte del Sistema Nacional de Información Educativa (SNIE) de la provincia de Santa Fe es (0342) 450-0400 y el e-mail: postmaster@cdiesf.mcy.gov.ar

Adelantos del

PRÓXIMO NÚMERO

Nivel Inicial

U

na secuencia didáctica de Lengua

EGB3

C

ómo trabajar Tecnología en la transición

Polimodal

L

a experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo

Reportajes

E

rnst Haus y Claude Thelot

El columnista invitado

E

rnesto Schiefelbein

Educación en el mundo

E

studios de rendimiento en Matemática
y Ciencias Naturales

No se pierda
el número
32 de

ZonaEducativa

¡Pídasela a
su director!

TERCERA EVALUACIÓN NACIONAL DE FINALIZACIÓN DEL NIVEL SECUNDARIO

Como todos los años, los alumnos de 5° y 6° año del secundario de todo el país realizarán una prueba de evaluación de sus aprendizajes.

NOVEDADES PARA ESTE AÑO



Adelantamos la fecha de la evaluación para que, a partir de los resultados, en cada escuela se pueda realizar el seguimiento de los alumnos en la última etapa del año.



Los resultados figurarán en los boletines de calificaciones, aunque no se tomarán en cuenta para la aprobación del año.



Los días 5 y 6 de julio las pruebas se tomarán simultáneamente en todas las provincias del país.

Mejoramos la evaluación para mejorar los aprendizajes

Presidencia de la Nación

Ministerio de Cultura y Educación

Mejor educación. Mejor futuro.

1999

AVANZAN LAS CONCRECIONES

MÁS

ESCUELAS CON EGB3

MÁS

COLEGIOS CON TTP

MÁS

COLEGIOS CON POLIMODAL

MÁS

INSTITUTOS CON NUEVA
FORMACIÓN DOCENTE

**LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN
MÁS Y MEJOR EDUCACIÓN
PARA TODOS**



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

en el aula 12

Hablar en la escuela

Entre los contenidos de lo cotidiano y lo cotidiano como contenido

¿Qué significa que en la escuela se enseñe a hablar? ¿Qué relación existe entre hablar y escribir? ¿Cuáles son las razones que determinan la inclusión de la lengua oral como contenido básico en las nuevas propuestas curriculares? ¿Cómo transformar de manera progresiva —y sin abandonarla— la práctica cotidiana de la oralidad, siempre presente en la sala y en las aulas, en un contenido de enseñanza? ¿Qué intervenciones son las más adecuadas para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en nuestros alumnos?

Con el fin de aportar ideas, conceptos y estrategias que ayuden en la búsqueda de respuestas a estas preguntas, **en el aula** presenta en esta entrega dos artículos acerca de la enseñanza de la lengua oral en el Nivel Inicial y en los primeros ciclos de la escolaridad básica.





Hablemos de lengua oral...

Introducción

El aprendizaje del lenguaje oral es una actividad eminentemente extraescolar. Desde que nace, el niño comienza un complejo proceso de apropiación de su lengua materna. Se muestra como un sujeto activo en relación al lenguaje que construye en función de sus estructuras internas y desde las posibilidades de interacción lingüística que le proporciona el medio que lo rodea. Sabemos del importante papel que desempeñan las relaciones interpersonales en la construcción de los conocimientos, entre los cuales se halla la lengua oral. Los ejemplos abundan: tanto en las situaciones de alimentación como en las de juego cara a cara se constata la existencia de sincronías interactivas, de acomodación de ritmos entre la mamá y el bebé, de los que forman parte los movimientos, los gestos, las miradas y vocalizaciones. Los diferentes autores que han estudiado esos contenidos y su adquisición coinciden en destacar la asimetría de estas primeras relaciones, en las que la iniciativa —para empezar y mantener la interacción— depende fundamentalmente de los adultos, y subrayan la importancia de estas situaciones en el desarrollo de instrumentos cognitivos y relacionales, para la posterior adquisición de nuevas habilidades, entre las que se encuentran las lingüísticas.

La compleja actividad constructiva de la lengua que realizan los niños necesita ser acompañada por un sistema de soporte que ofrezcan los adultos. En la medida en que los niños **participen** de rutinas o formatos interactivos con los adultos, **se valore** su palabra, **se comprendan** sus producciones gramaticales y sus regularizaciones, como parte de un proceso constructivo, y a su vez **se responda** a sus preguntas, **se escuchen** sus opiniones, **se atiendan** sus justificaciones, podrán desarro-

llar las habilidades comunicativas y lingüísticas para convertirse en usuarios competentes de su lengua materna.

Si bien los niños adquieren —antes de comenzar su escolaridad sistemática— saberes lingüísticos, textuales y pragmáticos, de modo espontáneo en los intercambios con su medio, y si bien dichos saberes les permiten desempeñarse con cierta eficacia en su medio social y familiar: no todos tienen las mismas oportunidades de tomar contacto con los diferentes formatos del habla y modelos de verbalización.

¿Por qué creemos, entonces, que es un objetivo del Nivel Inicial y de la E.G.B. el trabajo con la lengua oral? Porque si bien es un aprendizaje que se inicia desde el nacimiento en el contexto del medio familiar, el niño tendrá que aprender su uso en situaciones comunicativas y contextos sociales más amplios y formales.

Y tanto el jardín de infantes como la escuela son los ámbitos privilegiados que garantizan en alto grado la posibilidad de adquirir y desarrollar estrategias lingüísticas para superar las desigualdades comunicativas.

La reforma educativa propuesta por la Ley Federal de Educación constituye un avance en el abordaje escolar de la lengua oral, pues reconoce su importancia al considerarla uno de los contenidos básicos comunes tanto del nivel inicial como de la E.G.B.

Nuestro propósito en estos artículos es reflexionar sobre el lugar de la lengua oral en la escuela, los cambios en relación con las estrategias de la enseñanza sistemática, los usos y formas de la comunicación oral, y sugerir algunas propuestas didácticas que contribuyan al desarrollo de las competencias comunicativas en los niños.

La lengua oral como contenido

Los aportes de la ciencia del lenguaje han permitido un nuevo enfoque: la lengua ya no es concebida como un objeto fijo, estático y homogéneo, sino como una actividad que se da en situaciones comunicativas concretas, en las que alguien (un emisor) dice o escribe algo (texto) para alguien (destinatario) con una intención. Los signos lingüísticos cobran su significado a partir del momento en el que alguien los utiliza en un contexto comunicativo, con una intencionalidad definida. La lengua varía con relación al usuario y a los contextos de uso: los hablantes manifiestan diferencias (de vocabulario, de entonación, de sintaxis, etc.) en el uso de la lengua según su lugar de origen, su sexo, su edad, su grupo social. Estas diferencias dan lugar a los distintos dialectos. La lengua también se emplea de diferentes maneras según los ámbitos (la casa, la clase, la calle, el trabajo). Estas diferencias constituyen los diferentes registros.

Hablar una lengua implica manejar uno o más dialectos (que pueden coincidir o no con el más prestigioso o con la lengua estándar de determinada comunidad lingüística), y utilizar diferentes registros según las exigencias de la situación comunicativa en la que se encuentren los usuarios.

Los estudios lingüísticos de los últimos años han revalorizado las culturas orales y recalcan la compleja acción recíproca entre oralidad y escritura. Desde esta perspectiva la lengua oral deja de tener un carácter subsidiario, marginal y esporádico de la escritura, para convertirse en un contenido de enseñanza en las aulas con carácter fundamental.

La lengua oral en el Nivel Inicial

Procuramos que en esta etapa los alumnos se enfrenten con experiencias que promuevan su desarrollo integral atendiendo a los cambios que se producen en sus aprendizajes (afectivos, cognitivos, sociales, motrices, etc.) lo que nos impone

una búsqueda permanente de estrategias didácticas apropiadas y flexibles.

Nadie pondría en duda que en las salas de un jardín circulan todo tipo de mensajes orales. Sin embargo aún existen entre los docentes algunas preocupaciones:

-“Yo propongo situaciones de trabajo en lengua oral en la sala, pero los nenes de mi grupo prácticamente no hablan.....”

“Los padres dicen que en las casas hablan un montón, pero en la sala ni les escuché la voz.....”

“Lo que ocurre es que quieren hablar todos al mismo tiempo...”

El desafío que proponemos es convertir la lengua oral en un contenido atractivo que favorezca aprendizajes significativos en los alumnos y que los docentes disfruten al enseñarlo.

¡Hablar!...

Pero si hablamos todo el tiempo

Es importante señalar que tanto los adultos como los niños podemos tener más posibilidades de comunicación oral que las que implementamos en la práctica cotidiana. La escuela puede ser un magnífico lugar para desarrollarlas, para lo cual deberá considerar los aportes de un abordaje comunicativo de la lengua que propicia la creación de situaciones comunicativas reales, con propósitos de intercambio genuinos.

Hablar de lengua es hablar de comunicación, de un instrumento que permite establecer un vínculo con la cultura, organizar nuestro pensamiento y relacionarnos con el pensamiento de otros seres humanos.

La tarea pedagógica pondrá atención en promover el desarrollo de las capacidades comunicativas de los niños y propiciar la realización de las siguientes actividades: *escuchar, hablar, escribir y leer*.

¹ Profesora de Educación Preescolar. Psicopedagoga. Especialista en capacitación.



Los aportes de la lingüística dan cuenta de cómo el niño construye creativamente su propia lengua de acuerdo con sus capacidades. La interacción permanente con su medio parlante le permite desarrollar teorías sobre la estructura del lenguaje, modificándolas sobre la marcha, probando y avanzando en su capacidad lingüística.

Esta actividad es sumamente creativa, lo que puede apreciarse en las reiteradas regularizaciones (por. ej. conjugar verbos irregulares de modo regular: "pusi", "podí", etc.), desviaciones que el niño realiza sobre la base de un análisis de la lengua. En la medida en que el niño detecta una pauta, trata de aplicarla en todas las situaciones que pueda, produciendo palabras novedosas o frases sorprendentes. Sabemos que la presencia de los adultos es de suma importancia en este trayecto de aprendizaje. Pero no desconocemos que muchos de nuestros alumnos carecen de un acompañamiento sistemático en su medio familiar, por lo que al docente de jardín le compete una tarea de responsabilidad en relación al lenguaje oral.

Generar momentos de encuentro entre alumnos y maestros donde se establezca un intercambio de mensajes orales, en relación a la vida diaria o sobre materiales impresos, en los que el maestro apoya las expresiones de los chicos, no es poca cosa.

Jerome Bruner ilustra el paso de la comunicación no verbal a la verbal utilizando el concepto de *formato*, entendido como el tipo de vínculo que se establece entre el niño y los adultos que crean un entorno sistemático y recurrente de guía en el aprendizaje de la lengua oral, y que le facilitan tanto el uso de sus producciones lingüísticas como de su expresión verbal. Los niños señalan los objetos del mundo circundante o figuras de material impreso en diarios, revistas y libros, emiten vocalizaciones y los *grandes* acompañan, completan las verbalizaciones que posteriormente el pequeño repite intentando acomodar sus expresiones de acuerdo con sus posibilidades. Se trata de una relación social especial, instalada en un universo basado en la comunicación sistemática en la que se produce un diálogo entre el niño y el adulto. El niño mismo se vuelve capaz de tomar un rol más activo en dicho intercambio. La presencia de un adulto significativo en la vida cotidiana, de un docente en el ámbito del jardín, como mediador e informante paciente y respetuoso, es sumamente necesaria en el proceso de construcción del habla.

Cuando el niño ingresa al Jardín de Infantes ya tuvo contacto con la lengua oral. Posee —salvo situaciones particulares— competencia lingüística que le permite entender y producir enunciados, participar de diferentes contextos comunicativos. Es decir: tiene conocimientos respecto de las normas que rigen los usos habituales de la lengua oral en su entorno familiar y social. Los niños aprenden en la interacción con otros no sólo lo que hay que decir, sino también cómo, dónde, a quién y bajo qué circunstancias expresar sus ideas.

Hablemos de nosotros, los docentes

La escuela debe poner su esfuerzo en brindar oportunidades para que se produzcan diversas situaciones comunicativas. Como ámbito de enseñanza programada, intencional, debe pensarse a sí misma como un contexto propicio para desarrollar las habilidades lingüísticas de todos los actores comprometidos: maestros, alumnos, otros miembros de las instituciones...

La conversación, la necesidad de explicar, escuchar, compartir experiencias, reflexionar, merecen que se les destine tiempo y espacio del quehacer cotidiano de la vida escolar y de la tarea pedagógica específica. La lengua oral no se circunscribe a un contenido de cada sala. Es importante revisar de qué manera se transmiten los mensajes, qué tipo de dispositivos se crean para la comunicación oral dentro de la institución escolar.

A hablar, a escuchar se aprende participando en situaciones que requieren usar habilidades propias del lenguaje hablado y gracias a las intervenciones que favorezcan un proceso de avance en el camino de la construcción de saberes. Ofrecer modelos de resolución de situaciones, involucrarse activamente en las propuestas, adoptar una actitud abierta, receptiva, implementar estrategias para detectar necesidades y tener un panorama de los conocimientos previos de los alumnos.

Sensibilizar nuestra audición respecto de los monólogos, monólogos colectivos que se producen en forma espontánea, para a posteriori ofrecer a los chicos nuevas oportunidades de recrearlos, ampliarlos y avanzar en relación a sus habilidades lingüísticas.

¡A planificar!

Consideramos que la anticipación de una planificación didáctica es un paso fundamental.

El propósito de las propuestas de enseñanza de lengua oral debe vincularse con la necesidad de comunicar algo, contextualizando los mensajes, organizando una estructura coherente del discurso, brindando o requiriendo información, respetando las posibilidades de nuestros alumnos.

En cuanto al modo de organizar las actividades entendemos que un abordaje globalizador permite encontrar un hilo conductor que favorece la comprensión tanto para quien enseña como para quien aprende. Partimos de un motivo para comunicarnos oralmente en una situación real o de juego en la cual tenga sentido dicha comunicación, propiciando una organización grupal cooperativa en la que se respeten las diferencias individuales y colectivas.

¡A jugar se ha dicho!

“El juego es un proceso complejo que permite a los niños dominar el mundo que los rodea, ajustar su comportamiento a las exigencias del mismo, aprender sus propios límites para ser independientes y progresar en la línea del pensamiento y la acción. En el juego se combina bien actividad y pensamiento, inteligencia, sensibilidad ante los otros y autonomía personal, porque el juego es sobretodo una actitud, una forma de utilizar la mente articulando la realidad y la fantasía, el conocimiento y la emoción.” (Rosario Ortega – Teresa Lozano. *Revista Aula de Innovación Educativa*)

El juego es constitutivo y constituyente de los sujetos del nivel educativo al que nos referimos. A través del mismo el niño desarrolla y potencia sus capacidades. Los niños en la situaciones lúdicas exploran, simbolizan, proponen y aceptan reglas. A

través de las mismas desarrollan su expresividad oral y sus competencias lingüísticas. El lenguaje oral es parte de los momentos de juego en un contexto de una interacción permanente.

Jugamos con las palabras, gracias a las palabras, y a pesar de las palabras ...Qué tal si probamos:

— Que los chicos jueguen con las palabras, los sonidos, rimas, onomatopéyas, palabras inventadas, descubran que existen diferentes significados para una misma palabra, palabras diferentes para un mismo significado, etc.

— Representen situaciones, asuman roles de personas y personajes cercanos o lejanos de su entorno y simulen los modos discursivos propios de esos roles.

— Distribuyan roles, materiales, acepten normas.

— Pregunten, opinen, discutan, descubran la normativa del lenguaje oral.

A organizar el grupo:

Cualquier propuesta de enseñanza requiere la organización del grupo para optimizar los aprendizajes, pero sin duda las actividades cuya intención es la comunicación oral deben cuidar este aspecto. Las interacciones diarias en todos los espacios de la institución (salas, patio, cocina, baños, etc.) proporcionan a maestros y alumnos la posibilidad de informarse mutuamente sobre los aspectos convencionales del lenguaje (su uso, reglas gramaticales, significado). Los momentos de intercambio permiten confrontar ideas y ponerlas a prueba. El trabajo en grupos pequeños no se da de un día para el otro, implica un proceso de interacción recurrente de aprendizaje. El docente tiene que estar convencido de la eficacia de esta estrategia para plasmarla en el grupo de niños. Debe propiciar un intercambio oral entre los alumnos entre sí y con los docentes cuidando de no rutinizar estos momentos de comunicación.



Una idea clave del enfoque es poner como objeto de análisis y reflexión lo que acontece en dichas situaciones: lo gestual, lo verbal, lo actitudinal, etc.

Jugar requiere de tiempo, espacio, materiales (concretos o simbólicos).

Sabemos que los niños disfrutan cuando juegan a repetir situaciones de su vida. Podríamos pensar que ofrecer recurrentemente –no como un mecanismo reforzador del aprendizaje– actividades como las planteadas, es una forma de permitir una interacción que se enriquece con la intervención docente y la de los pares, en un intercambio social cooperativo.

Atención función de títeres se estrena próximamente en el barrio

Intención comunicativa:

Divertir, desarrollar la imaginación, transmitir información, describir.

Destinatarios:

Invitados de la comunidad, otros grupos...

Contenidos conceptuales:

Formatos discursivos: dialogar, narrar, describir, conversar.

Contenidos procedimentales:

Reconocimiento de recursos léxicos y de registro apropiados a la situación comunicativa.

Contenidos actitudinales:

Valoración de la cooperación y el intercambio.

Algunas Actividades

- Actividades de juego libre y exploración con todo tipo de títeres.
- Elaboración del guión de la obra (a partir de un intercambio oral)
- Caracterización verbal de los distintos personajes.
- Presentación de los personajes de diferentes maneras (saludos, monólogos, etc.).
- Armado de una función de títeres. (Incluye la realización de escenografía e invitaciones, y de tareas y funciones como la de acomodadores, vendedores de programas, vendedores de kiosco de comidas caseras, etc., en las que se pone de manifiesto el trabajo en distintas áreas disciplinares).

Festival de historias familiares de los chicos del grupo (o del Jardín, o del barrio)

Intención Comunicativa:

Recrear, informar, contactar al destinatario para el armado del anecdotario de experiencias de la vida grupal, y/o de la vida familiar como propuesta de despedida del año escolar.

Destinatarios:

Los compañeros de la sala o de otras, los padres del grupo, otros docentes.

Contenidos Conceptuales:

Formatos comunicativos (describir –preguntar –argumentar –informar etc.).

Contenidos Procedimentales:

Reconocimiento del formato en función del propósito comunicacional, identificar al destinatario o interlocutor, diferenciar las diferentes variedades de registros en relación a la situación comunicativa).

Contenidos Actitudinales:

Valorar y respetar las variedades lingüísticas propias y pertenecientes a otros grupos.

Algunas Actividades

- Reconstrucción de situaciones vividas a partir de la observación de fotos.
- Grabación de los relatos en una cinta para que circule por diferentes ámbitos (si no se cuenta con un grabador buscar otras formas de registro de la información).
- Invitación a relatar historias compartidas con los alumnos a personas claves de la historia grupal o familiar (maestras de otras salas, la directora, alguna mamá o papá).

La narración merece un comentario aparte:

Desde tiempos remotos la narración cumple un papel destacado en la cultura en general y en la vida de los niños en crecimiento en particular.

En la escuela los chicos también construyen significados respecto de sus experiencias escolares. La narración se convierte en una forma de pensamiento y de vehículo para la creación de dichos significados.

Narrar implica armar un discurso que vincula aspectos cognitivos, afectivos, lúdicos y culturales. Se convierte por tanto en un contenido significativo de aprendizaje.

Algunas Actividades

- Votación de las reglas de funcionamiento del club: requisitos para poder participar.
- Entrevistas a personas clave, informantes significativos que puedan reconstruir vivencias significativas.
- Lectura de cuentos, fábulas, etc., para luego narrarlas.
- Clasificación de las narraciones según diferentes criterios acordados con el grupo (historias para reírse, para crear sorpresa, para asustar, etc.).
- Invitación de narradores (aunque no formen parte del club).
- Presentación de los relatos a distintos destinatarios.

3

El club de los narradores

Intención comunicativa:

Divertirse, recrear, desarrollar la imaginación.

Destinatarios:

Los propios integrantes del grupo, otros.

Contenidos Conceptuales:

Formato discursivo, la narración.

Formato comunicativo relatar.

Contenidos Procedimentales:

Identificación del interlocutor o destinatario.

Contenidos Actitudinales:

Valoración de la posibilidad de tomar la palabra para expresarse y como recurso para la comunicación.

Valoración de la propia variedad lingüística y respeto por otras.

F.M. Radio Mi Sala.(o A.M. Mi Jardín)

4

Intención comunicativa:

Explicar, informar, contactarse con el otro, conversar.

Destinatarios:

Los vecinos de la comunidad, el resto de los alumnos de la escuela.

Contenidos Conceptuales:

Formatos comunicativos: informar, opinar, argumentar, describir, preguntar.

Formatos discursivos: entrevista, diálogo, instructivos, descripciones, debates.

Contenidos Procedimentales:

Identificación del destinatario.

Reconocimiento de recursos léxicos y de registro apropiados a la situación comunicativa.

Contenidos Actitudinales:

Valoración del lenguaje como herramienta para dirimir diferencias de opiniones.

Valoración de la cooperación y el intercambio como recursos para la comunicación y para el aprendizaje.

Algunas Actividades

- Escuchar diferentes programas radiales (discriminar los componentes de la situación comunicativa).
- Decidamos nuestra programación: selección de propuestas.
- Elaboración conjunta de :
 - ▣ Informativo, noticiero, programas de divulgación de información científica. (Articulación con Ciencias Sociales y Ciencias Naturales).
 - ▣ ¡A pensar las publicidades! (Lemas, refranes, etc.).
 - ▣ "Momentos de cultura"(Narración de cuentos, fábulas, recitado de poesías).
 - ▣ Éxitos musicales del momento. (Encuesta popular).
 - ▣ Reportaje a.....
 - ▣ El partido de fútbol del patio del jardín.
 - ▣ La receta de la semana. (El menú recomendado).



UN CONTENIDO QUE DA QUE HABLAR

Por Carmen Fusca ¹

Lengua oral en E.G.B.

Los niños ya saben hablar

Cuando los niños ingresan a la escuela, como ya lo mencionamos, un rico y complejo camino de construcción de la lengua precede a la E.G.B. Poseen un saber lingüístico que les permite entender y producir distintos enunciados. Han aprendido en forma espontánea a interactuar en ciertos contextos de comunicación y las normas que rigen los usos de la lengua oral en su medio familiar y social.

► ¿Con quién y de qué hablan?

Hablan con los que los rodean, familiares, vecinos, amigos, sobre los temas que interesan en ese entorno.

► ¿Para qué hablan?

Hablan para mantener relaciones dentro de la familia, el barrio, para conseguir objetivos: organizar un juego, para convencer a sus padres de que le compren algo, o que le dejen ver televisión, o estar un rato más con sus amigos; para rechazar una comida que no le gusta y pedir otra a cambio, para contar un chiste, un programa de T.V.; para justificar porque no hizo algo que debía; para protestar contra los hermanos, para que le presten algo, etc.

► ¿Cómo hablan?

Lo hacen utilizando una variedad dialectal propia de ese medio social y geográfico y registros propios de esos contextos de uso.

► ¿Qué pasa cuando los niños ingresan a las aulas?

También hablan. Una de las actividades más frecuentes en la escuela es hablar.

La enseñanza y el aprendizaje comprenden actividades lingüísticas como exponer, explicar, preguntar, responder, escuchar, repetir, parafrasear, resumir.

El lenguaje oral es parte de las distintas actividades que se realizan en el aula. Pero a pesar de que maestros y alumnos hablamos, muchas veces no nos comunicamos.

► ¿Qué nos ocurre a los maestros?

Por un lado nos descubrimos diciendo frases como: "Silencio, empecemos a trabajar", "En clase no se habla". Nos preocupa que nuestros alumnos conversen, porque esto produce ruido y del ruido al desorden hay un paso. A veces nos inquietan las preguntas que nos puedan hacer, porque... ¿y si no sabemos la respuesta?

Por otro lado creemos que nuestros "alumnos se expresan mal", "que no tienen vocabulario", "que no pueden conversar sobre un tema".

Muchas veces aparecen en nuestra relación con los niños actitudes y prejuicios profundamente incorporados, que la mayoría de la gente mantiene respecto del lenguaje.

Nuestra formación docente no siempre **nos ayuda a comprender el desarrollo lingüístico de nuestros alumnos y las características sociolingüísticas de los distintos medios en los que trabajamos?**

Las investigaciones lingüísticas pueden aclararnos algunas cuestiones para disminuir ciertas barreras comunicativas.

"Los lingüistas aceptan que ningún idioma o dialecto es de por sí superior o inferior a ningún otro y que toda lengua se adapta a las necesidades de la comunidad a la que sirve..."

¹ Carmen B. Fusca de Vintrob. Maestra Normal Nacional y Licenciada en Ciencias de la Educación U.B.A. Asesora pedagógica en el área de lengua. Autora de libros de lectura para primer ciclo de E.G.B. (Área de lengua) en 1998. Trabaja con niños con dificultades de aprendizaje.

"La gente es juzgada intelectualmente tomando como base diferencias menores de pronunciación y rasgos superficiales de lenguaje." (M. Stubbs, 1984)

Si bien muchas investigaciones invalidan estos prejuicios, en la escuela se nos filtran en relación a nuestros alumnos.

Los niños en su proceso de adquisición de su lengua materna elaboran regularizaciones² y realizan construcciones sintácticas que no siempre coinciden con las convencionales pero que dan cuenta de una rica actividad intelectual.

Los niños hacen preguntas y formulan enunciados que muestran que piensan por sí mismos aunque no los puedan expresar en el sentido convencional. Es importante no confundir lo que un niño dice con cómo lo dice. Un maestro que entienda esto podrá fácilmente reconocer ideas válidas de sus

alumnos aunque no estén expresadas en la terminología de la asignatura que corresponda.

Recuerdo un niño de 2do año que llegó al aula con un mazo de cartas con números entre 20 y 30, totalmente desordenadas y dijo: "Voy a ordenarlas alfabéticamente".

Rápidamente las ordenó de menor a mayor en forma correcta.

En un 4to año durante la lectura de un texto sobre "La época colonial" se le preguntó a los niños si sabían qué significaba colonia y muchos respondieron que *la colonia es la colonia de vacaciones*.

¿Qué comprenden nuestros alumnos de la terminología que utilizamos?

¿Les ofrecemos didácticamente lo necesario para que las comprendan y se apropien de ellas en los contextos correspondientes?

¿Qué lugar ha tenido la lengua oral en la enseñanza sistemática?

El trabajo con lengua oral, muchas veces se manifestaba sólo en las correcciones que hacían los docentes de los supuestos "errores" o "desviaciones" que observaban en los usos orales de sus alumnos respecto de la lengua considerada estándar. La preocupación se centraba en la pronunciación, el vocabulario, las estructuras sintácticas y gramaticales.

En general, la clase de lengua se reducía a ejercicios tanto en el inicio de la alfabetización como luego en segundo y tercer ciclo, en que el acento estaba puesto en el análisis sintáctico de oraciones y clasificaciones de las categorías gramaticales.

"Me atrevo a decir que, cuando las actividades relacionadas con la enseñanza de la lengua son tan restrictivas y rutinarias se produce un desaprendizaje por una doble vía, porque los alumnos no tienen oportunidad de manejarse en tareas más complejas y variadas, más próximas a la vida real y porque pueden acabar aprendiendo que leer, escribir, hablar y escuchar es esto y no otra cosa..." (Solé; 1994)

Hablar de lengua es hablar de comunicación. Hablar no es sólo pronunciar palabras sino construir con ellas textos organizados en función de distintos objetivos del que habla, teniendo en cuenta las expectativas del que escucha y las

variadas características y exigencias de las situaciones comunicativas.

La lengua también es un instrumento "que permite explorar los ámbitos de la cultura y es una herramienta que organiza el pensamiento, nuestra actividad y en buena medida la de los demás" (Solé; 1994)

Se aprende a hablar participando en situaciones comunicativas diversas.

Desarrollar la comunicación oral en la escuela supone formar hablantes competentes, es decir, que nuestros alumnos sepan usar la lengua en distintos contextos con diferentes interlocutores y diferentes propósitos.

Esto es posible participando en situaciones comunicativas reales que planteen diferentes problemas al que habla y al que escucha.

Es imprescindible que el trabajo en el aula combine la conversación espontánea y el trabajo sistemático abordando diferentes tipos de textos orales.

La lengua oral se convierte así en objeto en uso y objeto sobre el que es posible reflexionar.

La pregunta que debemos plantearnos e intentar responder cotidianamente en nuestra tarea es ¿cómo lograr estas metas?

² Ver artículo sobre lengua oral "...en el Nivel Inicial", página 4, de este suplemento.



En clase sí se habla

► ¿Para qué hablar en la escuela?

Son muchos los trabajos sobre la enseñanza de la lengua oral en la escuela que subrayan la importancia que tiene el hablar y escuchar a los otros "para la comunicación, la exploración, clarificación y organización del pensamiento, el desarrollo cognitivo y de la personalidad, la integración social." (Rodríguez; 1984).

► ¿Para qué y cómo enseñar a hablar?

Como ya lo señalamos, es responsabilidad de la escuela que los alumnos encuentren oportunidades y ayuda que les posibiliten ser usuarios competentes de su lengua. Para ello deberá considerar los conocimientos con los que los alumnos ingresan a la E.G.B. no para poner el acento en las carencias sino para planificar situaciones de uso de la lengua que permitan reflexionar sobre distintos géneros de textos orales, distintos formatos de habla y de mayor prestigio social, para que los niños puedan desenvolverse en contextos más amplios y más formales.

Desde el enfoque comunicativo importa mostrar lo que es adecuado o no según el contexto de comunicación, más que señalar al alumno lo que es correcto y lo que no lo es.

La escuela debe promover el dominio de lo que Walter Ong ha denominado oralidad secundaria.

Oralidad secundaria es la modalidad de lengua oral que los hablantes adquieren a partir del dominio de la escritura.

Por esto no son sólo las actividades realizadas con la lengua oral las que contribuyen a formar hablantes competentes sino también aquellas que pertenecen al dominio de lo escrito (todo tipo de textos: cuentos, instructivos, cartas, informes científicos, poesías etc.) posibilitando ampliar la competencia y el uso de la lengua a nivel oral.

El lenguaje oral no sólo está presente en la clase de lengua sino también en las actividades cotidianas y en las vinculadas a otras áreas del conocimiento.

Es fundamental que los niños puedan encontrar muchas oportunidades de hablar "a distintas audiencias con diversos propósitos" convirtiendo así el aula en lo que muchos autores denominan "escenario de la comunicación oral".

A la hora de planificar

Como ya hemos señalado, no basta con que los alumnos hablen y estén expuestos al lenguaje de otros sino que es necesario una propuesta de trabajo intencional, sistematizada en relación a la lengua oral.

Como también dijimos, es necesario concebir el aula como un **escenario** donde tengan lugar diversas situaciones comunicativas.

En su planificación el docente deberá incluir actividades que den a los alumnos oportunidades de intercambios lingüísticos orales, enmarcadas en proyectos de trabajo significativos para el grupo que, al mismo tiempo que rescaten y respeten las funciones sociales y reales de la lengua tanto oral como escrita, respondan a verdaderas necesidades comunicativas.

Tan importantes como las actividades son las estrategias de intervención que ayuden a los niños a ampliar las posibilidades de uso y sus conocimientos acerca de la lengua. Para ello necesitamos conocer a nuestros alumnos, saber que géneros verbales utilizan.

"Supongo que todos estaremos de acuerdo en que no hace falta que les enseñemos aquello que ya saben, es decir las formas de uso más coloquial; sin embargo sí que deberíamos hacerles, (y hacernos) conscientes de todo lo que ya saben como usuarios de la lengua, de todas las estrategias que utilizan para hacerse entender y comprender por los demás y a partir de ahí, de forma progresiva, ofrecerles caminos para ampliar su repertorio comunicativo (su competencia comunicativa oral) con usos verbales y no verbales diversos y variados, propios de situaciones más formales, en las que la cooperación entre los interlocutores no es tan evidente como en la conversación cotidiana y en las que muy a menudo se evalúa a las personas no sólo por lo que dicen sino también por cómo lo dicen.

Se trata de ofrecerles la posibilidad de ser ciudadanos y ciudadanas que no se queden sin palabras cuando alguien que domina otros registros los quiera "enredar" o manipular, o simplemente, tener en cuenta su opinión. Pensemos en entrevistas para buscar trabajo, en visitas médicas, en exámenes orales, en entrevistas con quien dirige el centro escolar, en reuniones o asambleas, situaciones en las que es tan importante saber expresar de forma apropiada lo que queremos decir como entender de forma crítica aquello que nos dicen." (Tusón Valls; 1994, 18).

Es fundamental para la planificación didáctica que conozcamos y tengamos presentes algunas características de la lengua. De los aportes que nos brindan las ciencias del lenguaje sintetizaré algunos:

A Diferencias entre lengua oral y lengua escrita

Lengua oral:	Lengua escrita:
Está constituida por sonidos (nivel fonético) y tiene carácter temporal.	Está constituida por grafías (nivel grafemático) y tiene carácter espacial.
El uso de la oralidad es universal y se aprende espontáneamente.	El uso de la escritura no es universal y se aprende principalmente en la escuela.
En el acto de habla los interlocutores comparten la misma situación (salvo en comunicaciones a distancia, teléfono, radio, etc.). El receptor al estar presente coopera para construir el mensaje. Hay respuesta inmediata, reajuste espontáneo, preguntas que inciden en la eficacia de la emisión.	Los lectores no comparten con el escritor el espacio en que se produce el texto escrito. El escritor supone un destinatario para su escritura y tiene de alguna manera presente, cuando selecciona los recursos lingüísticos (palabras, construcciones oracionales) los tipos de texto, los registros, los estilos, al construir el texto con sus intenciones comunicativas. Pero no se da el reajuste que sí se da en la comunicación oral al estar el receptor presente.
En el lenguaje oral aparecen con frecuencia los <u>deícticos</u> (pronombres de 1 ^{ra} y 2 ^{da} persona: yo, vos, tú; demostrativos de lugar: aquí; de tiempo: ahora) pues se cargan inmediatamente de significado gracias al contexto. La situación comunicativa, al ser compartida por hablantes y oyentes; permite "desambiguar" estos componentes del mensaje y darles significado. Una emisión como la siguiente: "Te traje esto, te lo dejo aquí", es entendida perfectamente en el momento en que se dice.	En la escritura hay que incluir y precisar el contexto. En general no se utilizan textos como "Te traje esto, te lo dejo aquí", salvo como cita, como palabras dichas por un personaje. Pero para que se comprenda deben precisarse los elementos. Por ejemplo: "Te traje <u>esto</u> (qué es esto: un libro, un vaso) <u>te</u> (a quién se lo trajo: a un hijo, amigo) te lo dejo <u>aquí</u> (dónde: sobre la mesa, sobre el escritorio). Es necesario precisar el referente.
Los elementos lingüísticos suprasegmentales (entonación, pausas, ritmos, intensidad, duración) y los gestuales y corporales colaboran para construir el significado del mensaje oral.	Para la construcción del significado del texto escrito son relevantes: la espacialización de los textos, los tipos de letras, la puntuación, los títulos.
En los textos orales, para asegurar la eficacia de la comunicación, se usan reiteraciones, repeticiones, interjecciones, exclamaciones, onomatopeyas, acotaciones personales, expresiones de control (¿Me entendés?).	En los textos escritos se evitan las repeticiones, el uso abusivo de interjecciones, exclamaciones, onomatopeyas, etc. salvo por razones de estilo literario.
En los textos orales se rompe la sintaxis, se recurre con frecuencia a los sobrentendidos, se pueden usar con libertad distintos registros. Los textos orales suelen ser menos precisos lingüísticamente.	Los textos escritos deben ser más precisos; una práctica que asegura la mejor estructuración de los textos es la revisión y reescritura.

Adaptación de Rodríguez (1997, 35)

Es fundamental para la planificación didáctica que conozcamos y tengamos presentes algunas características de la lengua. De los aportes que nos brindan las ciencias del lenguaje sintetizaré algunos:

A Diferencias entre lengua oral y lengua escrita

Lengua oral:	Lengua escrita:
Está constituida por sonidos (nivel fonético) y tiene carácter temporal.	Está constituida por grafías (nivel grafemático) y tiene carácter espacial.
El uso de la oralidad es universal y se aprende espontáneamente.	El uso de la escritura no es universal y se aprende principalmente en la escuela.
En el acto de habla los interlocutores comparten la misma situación (salvo en comunicaciones a distancia, teléfono, radio, etc.). El receptor al estar presente coopera para construir el mensaje. Hay respuesta inmediata, reajuste espontáneo, preguntas que inciden en la eficacia de la emisión.	Los lectores no comparten con el escritor el espacio en que se produce el texto escrito. El escritor supone un destinatario para su escritura y tiene de alguna manera presente, cuando selecciona los recursos lingüísticos (palabras, construcciones oracionales) los tipos de texto, los registros, los estilos, al construir el texto con sus intenciones comunicativas. Pero no se da el reajuste que sí se da en la comunicación oral al estar el receptor presente.
En el lenguaje oral aparecen con frecuencia los <u>deícticos</u> (pronombres de 1 ^{ra} y 2 ^{da} persona: yo, vos, tú; demostrativos de lugar: aquí; de tiempo: ahora) pues se cargan inmediatamente de significado gracias al contexto. La situación comunicativa, al ser compartida por hablantes y oyentes; permite "desambiguar" estos componentes del mensaje y darles significado. Una emisión como la siguiente: "Te traje esto, te lo dejo aquí", es entendida perfectamente en el momento en que se dice.	En la escritura hay que incluir y precisar el contexto. En general no se utilizan textos como "Te traje esto, te lo dejo aquí", salvo como cita, como palabras dichas por un personaje. Pero para que se comprenda deben precisarse los elementos. Por ejemplo: "Te traje <u>esto</u> (qué es esto: un libro, un vaso) <u>te</u> (a quién se lo trajo: a un hijo, amigo) te lo dejo <u>aquí</u> (dónde: sobre la mesa, sobre el escritorio). Es necesario precisar el referente.
Los elementos lingüísticos suprasegmentales (entonación, pausas, ritmos, intensidad, duración) y los gestuales y corporales colaboran para construir el significado del mensaje oral.	Para la construcción del significado del texto escrito son relevantes: la espacialización de los textos, los tipos de letras, la puntuación, los títulos.
En los textos orales, para asegurar la eficacia de la comunicación, se usan reiteraciones, repeticiones, interjecciones, exclamaciones, onomatopeyas, acotaciones personales, expresiones de control (¿Me entendés?).	En los textos escritos se evitan las repeticiones, el uso abusivo de interjecciones, exclamaciones, onomatopeyas, etc. salvo por razones de estilo literario.
En los textos orales se rompe la sintaxis, se recurre con frecuencia a los sobreentendidos, se pueden usar con libertad distintos registros. Los textos orales suelen ser menos precisos lingüísticamente.	Los textos escritos deben ser más precisos; una práctica que asegura la mejor estructuración de los textos es la revisión y reescritura.

Adaptación de Rodríguez (1997, 35)



Para planificar el trabajo con lengua oral transformando el aula en un *escenario comunicativo* es importante que conozcamos los principales componentes de los actos de habla: marco, participantes, propósitos, estructura, tono de la interacción, instrumentos, normas y géneros.

B Componentes de los actos del habla

Marco	Lugar: sala de clase, oficina, patio de escuela Tiempo: hora de clase, de recreo Rol que se desempeña: alumno, profesor.
Participantes	Los que intervienen en el acto comunicativo: maestros, alumnos, directores, padres.
Propósitos	Los objetivos y resultados de cada situación comunicativa. Por ejemplo: si la meta es conocer como trabaja un escritor se puede hacer un reportaje, una entrevista.
Estructura de la interacción	Secuencia de acciones que constituyen un acto comunicativo.
Tono de la interacción	Grado de formalidad o informalidad: desde conversación espontánea, exposición, debate, conferencia etc.
Instrumento	Incluye el canal y todos los elementos lingüísticos y no lingüísticos que intervienen en la comunicación. (Programas de radio, video de T.V., noticieros, reportajes).
Normas	Las reglas que rigen la interacción y la interpretación en el habla. Cada género tiene sus reglas. (La conversación tiene normas diferentes al debate, por ej.)
Géneros	Conversación, Relatos, Poemas, Debates, Exposiciones, Entrevistas, Reportajes, Conferencias. En cada uno de estos géneros predomina una estructura del habla (monólogo/diálogo) y un propósito comunicativo.

La manera en que se articulan estos elementos en la situación concreta del aula da lugar a diversos usos del lenguaje, distintas formas de hablar y distintos registros.

La planificación docente debe incluir variedad de marcos, participantes, propósitos, tonos de la interacción y diversos instrumentos.

De esta manera los alumnos podrán ampliar su repertorio comunicativo utilizando distintos géneros, observar y reflexionar sobre las normas que rigen esos diversos géneros orales y sus efectos en la comunicación.



Pasos que se siguieron:

- 1) Averiguaron qué inquietudes y qué conocimientos tenían los niños de primero, sobre el tema.
- 2) Conversaron acerca del lenguaje de los niños que serían los destinatarios.
- 3) Organizaron el contenido de la exposición: Qué diremos y cómo lo diremos
- 4) Discutieron estos aspectos entre todo el grupo de la clase.
- 5) Buscaron información sobre el tema, seleccionaron la que se iba a utilizar.
- 6) Distribuyeron los temas que abordaría cada grupo.
- 7) Elaboraron en pequeños grupos el discurso oral sobre los viajes a la Luna.
- 8) Elaboraron textos escritos que sirvieran de soporte (fichas, guiones) para el momento de exposición, así como dibujos, fotos, muñecos.
- 9) Revisaron en el grupo-clase lo elaborado por cada subgrupo simulando exposiciones.
- 10) Concurrieron a la sala de 1^o para realizar la exposición.
- 11) Posteriormente evaluaron en forma grupal lo realizado.

En esta propuesta los alumnos:

- Pudieron trabajar no sólo el contenido sino como transmitirlo.
- Desarrollaron una intensa actividad para lograr la adecuación del texto oral a los destinatarios que eran niños más pequeños. Se trabajó el cómo decirlo: con textos breves, de fácil comprensión, se eligió el vocabulario, se buscaron ejemplos para que pudieran comprender conceptos científicos.
- Realizaron experiencias simuladas de exposición oral frente al propio grupo, que les permitieron evaluar y ajustar tanto la información obtenida como el discurso oral elaborado.
- Reflexionaron, también, acerca de cuestiones como: modulación de la voz, claridad, estrategias para mantener la atención del auditorio y para hacerlo participar, etc.

¿ TE LEEMOS UN CUENTO?

Proyecto: Escritura de un libro de cuentos para niños más pequeños.

Año: 4^{to}

Pasos que se siguieron:

- 1) Los niños exploraron cuentos para los más chicos para ver: los temas, las características de los textos, las imágenes.
- 2) Leyeron distintos cuentos.
- 3) Conversaron sobre el lenguaje que se utiliza en los mismos .
- 4) Elaboraron listas de posibles personajes y discutieron posibles argumentos.
- 5) Escribieron los cuentos en pequeños grupos
- 6) Cada grupo leyó a los demás el cuento escrito.
- 7) Revisaron cada cuento e hicieron las correcciones necesarias.
- 8) Elaboraron la versión final de cada cuento.
- 9) Visitaron la sala de preescolar para leer los cuentos a los chicos.

Esta actividad posibilitó a los niños:

- múltiples situaciones de intercambio oral
- situaciones de interacción con este tipo textual: el cuento
- permitió trabajar las fórmulas de inicio y final de los cuentos, la secuencia narrativa, conectores temporales, tiempos verbales
- ajustar el lenguaje a los destinatarios.

Si bien este proyecto tuvo como ejes actividades de lectura y escritura fue justamente eso lo que ayudó a los niños a construir en este marco modalidades más elaboradas y formales de discurso oral.

Para seguir pensando

Éstas son algunas propuestas de trabajo en el aula. Las posibilidades son múltiples (reportajes, debates, dramatizaciones).

Cada maestro podrá aprovechar, elaborar y crear diversas situaciones teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos y el contexto sociocultural en el que viven.

Para en el aula el trabajo con la lengua oral es necesario una intervención pedagógica planificada y nuestra toma de conciencia de la complejidad de las situaciones comunicativas.

Nosotros también somos usuarios de la lengua y como tales nuestro aprendizaje es continuo.

En el marco del aula podemos compartir con nuestros alumnos el camino a ser dueños de nuestra palabra y respetuosos de la de los demás.

A modo de cierre

Uno de los principales postulados educativos actuales es que la escuela no puede pensarse aislada de la cultura en la que se encuentra; es producto y productora de cultura. Los contenidos que enseña, los modos de pensamiento y registros del habla que en ella se fomentan, no pueden desarraigarse de cómo se sitúa en la vida de sus alumnos y el medio cultural del que emerge. Y es justamente en este contexto que la alfabetización implica un proceso complejo.

Estar alfabetizado hoy es más que saber leer y escribir, en el sentido de haber adquirido la escritura como sistema notacional. Creemos que es formar parte de una cultura escrita que además exige a las personas el manejo de registros más formales del lenguaje oral, el uso de géneros propios de la lengua escrita y la comprensión de otras formas de representación que se utilizan en nuestra sociedad: gráficos, esquemas e íconos convencionales.

“En definitiva innovar en el área de Lengua suele suponer cambios bastante profundos, tanto en la representación que de ella nos hacemos, cuanto en la planificación, organización y

puesta en práctica de las propuestas didácticas a través de las cuales pretendemos contribuir al aprendizaje de los/las alumnos/as. No hay que pensar pues que es algo que pueda imponerse, hacerse de un día para el otro ni que no vaya a ser costoso. Será necesario partir de la práctica cotidiana con el fin de cuestionarla, de introducir pequeñas modificaciones que nos hagan sentir más satisfechos, porque se ajustan a lo que pretendemos. Y lo que pretendemos es que los alumnos y alumnas, a lo largo de la escolaridad obligatoria, aprendan que las habilidades lingüísticas son poderosos instrumentos para la comunicación, el aprendizaje y el disfrute personal” (Solé; 1994)

No debemos olvidar que cualquier propuesta pedagógica perdería su valor si la relación docente–contenido–alumnos no estuviera enmarcada en un vínculo basado en el respeto, el afecto y la contención, sobretudo en relación a las habilidades lingüísticas ya que son éstas las que permitirán a los ciudadanos ejercer sus derechos y expresar sus opiniones.

Bibliografía

-  SOLÉ, I. (1994) *Aprender a usar la lengua. Implicancias para la enseñanza*. Revista Aula N° 26, Mayo 1994.
-  RODRÍGUEZ, M.E. (1995) *Hablar en la escuela ¿Para qué? ¿Cómo?* Revista Lectura y Vida, Setiembre 1995.
-  Ministerio de Cultura y Educación (1994). *Contenidos Básicos Comunes para la E.G.B.*
-  Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (1996). *Lengua. Documento de Trabajo N° 2*. Secretaría de Educación, Dirección de Curriculum.
-  TUSÓN VALLS, A. (1994). *El arte de hablar en clase*. En: Revista Aula N° 26, Mayo 1994.
-  TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Antropos. Barcelona.
-  OLSON, D. (1991). *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa. Barcelona.
-  VAN DIJK, T. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós. Buenos Aires.
-  PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Norma. Buenos Aires.
-  BRUNER, J. (1997). *La educación. Una puerta a la cultura*. Visor. España.

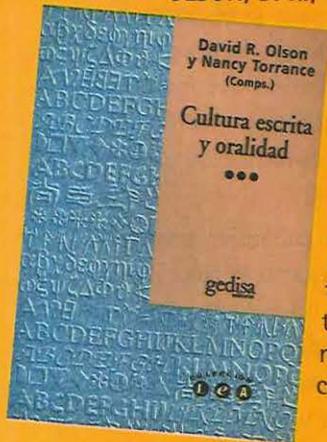
 Estos libros integran la Biblioteca Profesional Docente.



ONG, W. J. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica (2ª reimpresión). Buenos Aires.

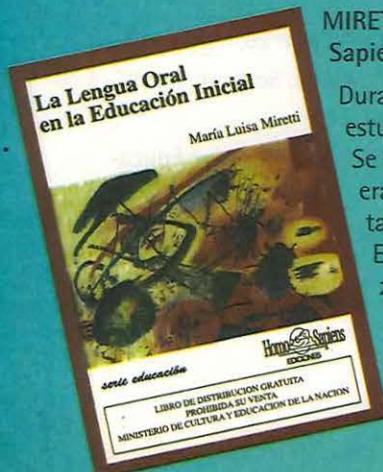
Descubrimientos recientes han mostrado diferencias básicas entre las formas como se maneja el conocimiento y la verbalización en las culturas orales y en las culturas con escritura. Así, es como hoy podemos saber que características que dimos por sentadas en el pensamiento y la expresión dentro de la literatura, la filosofía, la ciencia y en el discurso oral de los que saben leer, no son inherentes a la existencia humana, sino que tuvieron su origen en los recursos que la escritura en tanto tecnología pone a disposición de la conciencia. Esta obra se concentra en las relaciones entre la oralidad y la escritura, y fundamentalmente trata las diferencias de "mentalidad" entre las culturas orales y las que tienen conocimiento de la escritura.

OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Comps.) (1991). *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa. España.



Este libro reúne ensayos que iluminan de manera novedosa las implicaciones psicológicas y sociales de la escritura. Sus autores investigan las relaciones entre oralidad y escritura, sus respectivas tradiciones, las funciones que cumplen y los procesos psicológicos y lingüísticos que intervienen en ellas. La visión romántica de la escritura como "vía regia" hacia la racionalidad y la modernidad ha sido descartada en estos ensayos que ofrecen, en su reemplazo, una visión más funcional. Esta obra se convierte en un material de especial interés para un sinnúmero de profesionales interesados en las diferentes maneras en que las personas utilizan los recursos del habla y de la escritura con propósitos concretos: establecer registros, apuntalar el estudio y la meditación en privado, consolidar la especialización y la organización de los conocimientos.

MIRETTI, M.L. (1998). *La Lengua Oral en la Educación Inicial*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Pcia. de Santa Fe, Argentina.



Durante mucho tiempo la lengua oral dejó de ser considerada un objeto de estudio y también, en consecuencia, un objeto de enseñanza y aprendizaje. Se pensó que subyacía en actividades previas a la lectoescritura o que sólo era el "soporte para" el desarrollo de otros contenidos, sin tener en cuenta su identidad, sus variaciones según los tipos y campos del lenguaje.

Este libro es una herramienta útil para el desafío que supone la enseñanza de este contenido recuperado en los desarrollos curriculares actuales. A través de la síntesis bibliográfica, la presentación de casos, articula los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que los C.B.C. del Nivel Inicial plantean en relación con la oralidad, al tiempo que sugiere algunas actividades para el aula.

Temas para pensar juntos <i>¡Bienvenidos!</i> _____	1	Uso y manejo de la información <i>¿Cómo nos comunicamos?</i> _____	5
Proyecto Educativo Institucional <i>El PEI '99: un modelo para rearmar</i> _____	2	Capacitación a distancia <i>El tutor como gestor de información</i> _____	6
Organización curricular <i>Qué, cómo, cuándo</i> _____	4	Zona de Servicios _____	8

TEMAS PARA PENSAR JUNTOS

Reunión de padres

Durante las primeras semanas del ciclo lectivo se suelen organizar reuniones con integrantes de la comunidad educativa: por ejemplo, los padres de los alumnos. En las líneas que siguen, desarrollaremos cuestiones a considerar para llevar a cabo encuentros de esa naturaleza.

La convocatoria a los padres tiene un significado especial para facilitar su integración y participación en la vida escolar. Es por ello que contar con un espacio de información donde la escuela enumera o detalla acciones y tareas por desempeñar no alcanza. Hace falta, además, generar un ámbito de intercambio, de escucha, de diálogo, de interacción entre personas que en definitiva buscan lo mismo: una mejor educación para los alumnos.

Para reuniones más eficaces

El hecho de que estas reuniones sean habituales en muchas oportunidades las ha transformado en rutinas improvisadas, repetidas o poco organizadas. Para coordinar encuentros más productivos es importante definir:

- **Quién convoca:** (equipo de conducción, equipo directivo y docente). Selección de un responsable o grupo de personas que llevará adelante la preparación y desarrollo de la reunión.
- **Participantes:** (directivos, docentes de determinados años/cursos, docentes de materias especiales, integrantes del equipo no docente).
- **Destinatarios:** (pueden darse diversos agrupamientos: padres de todos los alumnos, por año, área, ciclo, turno). Puede incluso invitarse a los alumnos de años superiores. En cualquier situación es fundamental: seleccionar el contenido de los temas a tratar según los intereses y necesidades de los des-

tinatarios, utilizar un lenguaje claro, fomentar oportunidades de intervención, escuchar inquietudes y responder preguntas, referir la información a casos concretos, etcétera).

- **Finalidades:** (los "para qué": qué se espera, objetivos, metas). Pueden desarrollarse aspectos como la identidad y visión institucional, los compromisos de acción en cada una de las dimensiones institucionales, la participación en proyectos específicos, la complementación de la tarea docente desde el hogar, etcétera).
- **Agenda:** (guía con los temas a desarrollar, los objetivos a alcanzar, tiempos para exposición/debate, las personas que han sido invitadas, el responsable de la coordinación, y otros datos informativos).
- **Dónde, cuándo y cuánto:** (lugar, fecha y duración).
- **Medios de comunicación y difusión:** (canales escritos y/o orales para que los destinatarios como los convocantes estén al tanto -con la antelación suficiente- de las particularidades del encuentro).
- **Memoria:** (registro del encuentro a ser difundido posteriormente entre la totalidad de los destinatarios, hayan podido o no asistir).
- **Seguimiento:** es importante dejar establecida la frecuencia de los encuentros para seguir sosteniendo este espacio de intercambio, y paralelamente dejar abiertos canales de comunicación que funcionen en forma permanente. □

“Se trata de generar un espacio no sólo de información sino también de escucha y de diálogo.”

EL PEI '99: un modelo para rearmar

Al comenzar un nuevo ciclo lectivo, las instituciones educativas se plantean metas y acciones superadoras a favor de brindar propuestas de mayor calidad y equidad. ¿Dónde depositar estas expectativas? ¿Con qué medios vehicularlas? ¿A partir de qué criterios? Sin dudas se trata de un trabajo en equipo, inserto en el marco de un espacio de trabajo común: el Proyecto Educativo Institucional.

En diferentes números de **Zona Dirección** se ha recalcado el papel que ocupa el PEI en la labor institucional, en tanto se trata de un instrumento vivo, una guía que orienta la acción, un principio movilizador y transformador de la gestión educativa. El proyecto es como el "corazón de la escuela", es el órgano que organiza su funcionamiento. Pero no lo hace de manera automática ni involuntaria. Todo lo contrario, el PEI es un elemento moldeable: los principios que en él se establecen, las acciones que de él se desencadenan, los proyectos que a partir de él se generan, pueden modificarse, mejorarse y reactualizarse. De este modo, el PEI es un material de elaboración y consulta constante, cuya naturaleza y contenido pueden ser profundizados en distintas etapas del año escolar. Para ello, es importante tener en cuenta que el proyecto no comienza de cero al empezar cada año lectivo, sino que sus objetivos y lineamientos se acuerdan nuevamente a partir del análisis y trabajo colectivo de los actores institucionales ¿Cómo seguir construyendo un proyecto representativo? Para poder proseguir con la tarea y experiencia ya desarrollada, para enriquecerla y mejorarla, es importante establecer acuerdos que permitan:

- ◆ sintetizar las propuestas de acción

de la institución, explicitar principios y convicciones (las señas de identidad, los objetivos y metas, y la estructura organizativa más afín);

- ◆ definir cursos de acción a seguir (teniendo en cuenta la coherencia interna y lazos de correlación y/o complementación entre proyectos específicos);
- ◆ determinar un patrón de referencia para la evaluación de la tarea educativa que se desarrolla;
- ◆ centrar la elaboración, desarrollo y evaluación de los contenidos del proyecto según las necesidades de los alumnos;
- ◆ desarrollar una planificación estratégica de los pasos a seguir, contemplando la posibilidad de realizar cambios y reajustes (instancias de evaluación y revisión parcial y final).

Para priorizar mejor

Como se mencionó en el artículo publicado en **Zona Dirección Nro. 20** (páginas 2 y 3), la reactualización del PEI supone la puesta en marcha de espacios de reflexión participativa para definir los problemas a priorizar, las propuestas a diseñar y las soluciones a implementar. De lo anterior se deriva la relevancia de elaborar criterios que vehiculen la priorización de los problemas. Ahora bien: ¿qué significa "priorizar"? En primer lugar es importante de-

jar en claro que no se trata de rechazar, sino de elegir acciones, de optar por aquellos caminos que –según el momento y situación particular– constituirán el núcleo o eje de la actuación institucional futura. ¿Cómo decidir lo que es prioritario? Al respecto, éstos son algunos de los preceptos básicos a atender por directivos y docentes:

- ◆ **Impacto:** se decide comenzar por aquel aspecto a partir del cual se logrará repercutir en el resto de la ins-

“La naturaleza y contenido del PEI pueden ser profundizados en distintas etapas del año escolar.”

titución (a través de una línea de acción se abordan diferentes problemáticas o realidades).

- ◆ **Relevancia:** la tarea que se pretende realizar se percibe como significativa para la institución y para su área de influencia.
- ◆ **Consenso:** empezar por encarar prácticas que cuenten con un grado de aceptación considerable puede

ayudar a crear un clima propicio para la participación, la producción y el compromiso.

- ◆ **Gradualidad:** a menudo puede ser útil comenzar por la incorporación de cambios de manera progresiva. De esta manera es más fácil generar un ambiente de confianza que –abordando las acciones que están en mejores condiciones de ser emprendidas– evite las resistencias y miedos que suelen surgir ante los cambios.
- ◆ **Factibilidad:** este criterio supone analizar el estado de situación en el que se encuentra la institución, y evaluar las condiciones más propicias para la implementación de propuestas. Por otro lado, el análisis de este criterio permite crear –en la medida en que es necesario– las condiciones para que las acciones puedan llevarse a cabo.
- ◆ **Pertinencia:** se trata de establecer una adecuada relación entre los fines que se persiguen, y los medios y recursos que se destinan.
- ◆ **Oportunidad:** este aspecto supone evaluar en qué grado es adecuado comenzar con determinadas acciones en función de la aceptación que van a recibir, y de las condiciones en que se van a realizar. D



“ El PEI, componente de la gestión.”

Motivar, sensibilizar, justificar

La elaboración constante del PEI es un proceso que pone en juego el interés, compromiso, responsabilidad y actuación de diversas personas. Es por esta característica de su naturaleza que pueden generarse conflictos y resistencias que deben ser atendidos por los directivos, para así prevenir y anticipar posibles situaciones problemáticas. De esto se trata cuando se habla del rol de los equipos de conducción durante la “fase de motivación, sensibilización y justificación del PEI”. El propósito de la gestión directiva en esta etapa –que se desarrolla en mayor medida al comenzar todo ciclo lectivo– es reforzar e intensificar los medios de información entre los actores involucrados.

De esta forma, esta fase se percibe como un canal para:

- ◆ difundir los ejes y razones que justifican el PEI;
 - ◆ explicitar las expectativas personales y grupales;
 - ◆ generar compromisos y acuerdos mediante el trabajo en grupo.
- Éstas son algunas de las acciones e instancias que pueden propiciar los directivos durante esta fase:
- ◆ discusión respecto de la necesidad y justificación del PEI (en reuniones de equipos) a partir de pautas, ejemplos y documentos concretos;
 - ◆ circularización a cada persona de materiales escritos (evaluaciones, materiales sobre proyectos específicos, conclusiones del desarrollo del PEI durante el año pasado, etcétera) a ser tratados posteriormente en encuentros generales o de departamento, área, ciclo;
 - ◆ conocimiento y análisis de proyectos de otras instituciones educativas;
 - ◆ asistencia a actividades de capacitación pertinentes;
 - ◆ intercambio con colegas de otras escuelas;
 - ◆ consultas a supervisores;
 - ◆ comunicación e información a los alumnos y padres.

Qué, cómo, cuándo

La gestión que la escuela lleva a cabo en relación con el desarrollo curricular es una tarea en equipo que interviene sobre el eje central de toda institución educativa: la propuesta de enseñanza aprendizaje.

La programación curricular es la respuesta de la escuela a las preguntas: ¿Qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar? Al tratarse de un proceso global, su desarrollo no debe ser el resultado de una sumatoria de planificaciones individuales, ni de los contenidos u objetivos de cada área. De esta forma, la programación curricular es el reflejo de los acuerdos que se asumen explícitamente sobre la oferta de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, la contestación a cada uno de los anteriores interrogantes requiere de un trabajo de equipo –liderado por el equipo directivo– que genere propuestas que atiendan de manera coherente a las características de la institución, sin descuidar las orientaciones elaboradas para la totalidad del sistema educativo. Para ello pueden contemplarse aspectos como:

¿Para qué?

- objetivos generales y de cada uno de los ciclos/áreas.

¿Qué enseñar?

- objetivos y contenidos de los años y espacios curriculares.

¿Cuándo enseñar?

- secuenciación de contenidos para cada ciclo, año y espacio curricular;
- orientaciones sobre la organización de los contenidos en cada una de las áreas;
- secuenciación de los objetivos terminales.

¿Cómo enseñar?

- definición de criterios didácticos para los distintos ciclos y áreas;
- criterios de organización de espacios y tiempos;
- criterios para la selección y utilización de materiales curriculares.

¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

- criterios de promoción y egreso;
- pautas y procedimientos de evaluación y certificación;
- elaboración de pautas de seguimiento de los alumnos e informes a los padres.

Algunas ideas

La implementación de medidas en lo curricular adquiere verdadero sentido si las decisiones que se toman impactan en la oferta pedagógica de la escuela. De poco sirve a los objetivos de la institución elaborar planificaciones sólo para mostrarlas, para archivarlas, para no tenerlas en cuenta, para repetir las como recetas cerradas e indiscutibles. Se trata en realidad de transitar un camino que parta de preguntarse sobre el para qué de la enseñanza, sobre las necesidades de los alumnos, sobre las características institucionales. Estos interrogantes pueden oficial de disparadores de estrategias diversas:

- analizar los proyectos/acciones/prácticas implementados y definir cuáles pueden retomarse, cuáles no, cuáles pueden iniciarse;
- fortalecer los vínculos entre docen-

tes para la elaboración de propuestas compartidas, a partir de espacios comunes para: planificar, para cruzar planificaciones e identificar coincidencias y diferencias, para articular contenidos, para generar proyectos destinados a agrupaciones diversas de alumnos y docentes;

- analizar los resultados de las pruebas diagnósticas a los alumnos para evaluar si lo planificado es viable o no;
- intercambiar planificaciones y proyectos con otras instituciones;
- elegir los textos escolares “interrogándolos”: ¿para qué los empleamos? ¿podemos complementarlos con otros?, ¿es mejor que todo el grupo de alumnos cuente con el mismo libro o conviene tener diferentes fuentes de información y consulta?, ¿usamos bien la biblioteca? **D**



“Componentes de la Programación Curricular.”

¿Cómo nos comunicamos?

La escuela es un ámbito donde se transmiten múltiples mensajes a través de diversos medios. Preguntarse sobre la eficacia de esas comunicaciones implica una labor de reflexión colectiva para acordar cómo optimizar las potencialidades de los canales de comunicación disponibles.

La sociedad actual se caracteriza por la circulación permanente de información; datos que “explotan” de las pantallas, ondas y frecuencias a una velocidad antes impensada. La escuela está al tanto de esta realidad, pero muchas veces permanece al margen, como si dentro de ella bastara con los tradicionales intercambios. Establecer formas más competentes de comunicación no significa, sin embargo, dejar de lado los modos habituales de conexión. Tampoco implica exclusivamente incorporar nuevas tecnologías. Para comunicarse mejor es necesario iniciar un camino de aprendizaje hacia nuevos métodos, pero también hacia el aprovechamiento más productivo de las fórmulas actuales.

Mejores comunicaciones

Durante la gestión educativa, la comunicación cumple un papel fundamental tanto en las relaciones que se establecen al interior como al exterior de la institución. Ambas instancias pueden darse a través de modalidades formales e informales, presenciales o tecnológicas. En cualquier caso, para propiciar un ida y vuelta más efectivo (con la menor cantidad de “ruido” posible) es esencial llevar a cabo un proceso de análisis que tome decisiones según el grado de eficacia de los canales presentes. Aunque parezca un trabajo extra, esta clase de indagación es un elemento transformador imprescindible, puesto que, más allá de la modalidad empleada, sirve para revelar si la producción, circulación y recepción de mensajes provocan un impacto positivo en las distintas prácticas. Para ello puede ser útil indagar sobre:

- ¿Qué cantidad y tipo de mensajes circulan? ¿Quiénes los emiten? ¿Quiénes los reciben? ¿Por qué canales?

“Se trata de revelar si la producción, circulación y recepción de mensajes provocan un impacto positivo en las distintas prácticas.”

- La información transmitida: ¿resulta coherente con los objetivos?, ¿facilita u obstaculiza su concreción?
- Los datos que se generan: ¿con qué criterios se jerarquizan y procesan?, ¿están disponibles para la consulta de los distintos actores?, ¿es posible incorporar aportes?, ¿cómo se retransmiten?
- Si los modos actuales son satisfactorios: ¿se hace lo necesario para mantenerlos?, ¿no es posible potenciar su utilización para llegar a resultados todavía más óptimos?
- Si resultan poco adecuados: ¿no será hora de intentar un cambio y proponer nuevas alternativas?

Lo tradicional y lo novedoso

Gestionar canales comunicacionales más productivos requiere, entre otras cosas, considerar si:

- Los medios habituales (carteleros, notas internas, oficios, circulares, documentos, conversaciones, reuniones) se utilizan convenientemente según las tareas y funciones de los actores.
- Los medios tecnológicos (computadoras, fax, teléfonos, redes informáticas, videos, etcétera) apoyan la gestión de manera óptima (si se usan como soportes de la organización, si se conoce cómo aprovecharlos, si están al alcance de todos, si se cuenta con conocimientos para potenciarlos al máximo, si se emplean como facilitadores de la gestión directiva y docente).
- Las vías formales y las informales (escritas, cara a cara y/o tecnológicas) se articulan convenientemente (si unas predominan sobre las otras, si no hace falta realizar modificaciones o diseñar formas más innovadoras y alternativas a las ya conocidas). 

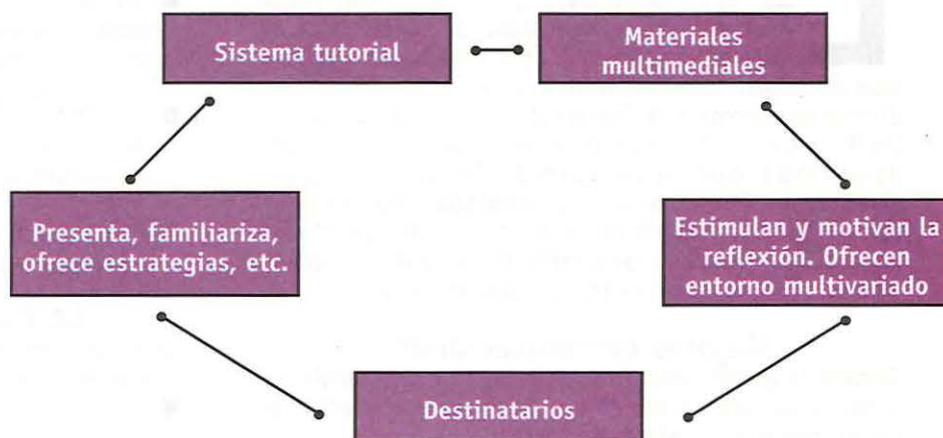
El tutor como gestor de información

La acción tutorial supone la realización de diversas tareas y funciones. Una de ellas –de suma importancia– es el papel del tutor en tanto gestor de información a través de instrumentos que elabora para su recolección. ¿Con qué fuentes contar? ¿Cómo articular la información generada con los mecanismos de seguimiento y asesoramiento? ¿Cómo responder las dudas y dificultades que pueden surgir durante la recepción de la información? ¿Cómo establecer canales donde los alumnos sean quienes originan los mensajes?

En las capacitaciones a distancia el tutor realiza un seguimiento de los destinatarios para detectar sus dificultades, necesidades, demandas. De este modo los orienta evacuando sus consultas, les acerca posibles alternativas y soluciones. Los guía y acompaña estableciendo con ellos vínculos personales que potencian la motivación y la participación. Para poder desarrollar estas funciones, los tutores necesitan informar y estar informados; necesitan gestionar y recibir información, en tanto que junto con los alumnos son los protagonistas de un proceso de comunicación que fomenta el diálogo y la interacción. ¿Con qué instrumentos cuentan los tutores para llevar a cabo la gestión de información? ¿De qué forma pueden potenciar mejores relaciones con los destinatarios? ¿Cómo favorecer los canales de comunicación más convenientes?

Durante el seguimiento

Dentro de los aspectos que forman parte de la función tutorial se destaca la atención hacia las formas que asume la comunicación y el intercambio de información. Esto último cobra relevancia en tanto permite que los tutores estén en tanto del desarrollo del proceso para así poder realizar ajustes y modificaciones en caso de ser necesario. El seguimiento tiene por objetivo la optimización



“El entorno de enseñanza y de aprendizaje en la capacitación a distancia.”

Tutor – materiales – destinatarios

El rol del tutor es fundamental a lo largo de toda capacitación a distancia, puesto que en esta modalidad se articulan mecanismos de mediación del conocimiento. El tutor es quien acompaña, orienta y anima el aprendizaje de modo grupal e individual; es también quien presenta los materiales a los destinatarios durante todo el proceso. Presentar los materiales implica:

- ❖ familiarizar a los destinatarios con la propuesta en general y con cada uno de los materiales en particular;
- ❖ poner en contacto a los destinatarios con los materiales;
- ❖ ofrecer estrategias para trabajar con los distintos soportes;
- ❖ sugerir distintos caminos y puertas de entrada a cada material;
- ❖ indagar sobre el destinatario (sus opiniones, intereses, expectativas, medios con los que cuenta para comunicarse, etcétera).

del rendimiento de la propuesta de enseñanza mediante un asesoramiento adecuado a lo largo de todo el proceso. Para ello, es fundamental que los tutores puedan:

- ❖ Conocer a los destinatarios.
 - ❖ Anticipar y prevenir problemas.
 - ❖ Identificar posibles dificultades.
 - ❖ Recibir dudas y preocupaciones y proponer alternativas.
 - ❖ Brindar un tratamiento diferenciado a los alumnos.
 - ❖ Potenciar la comunicación.
- Lo anterior se complementa con aquellas acciones que los tutores encaran para vencer una de las mayores dificultades de las capacitaciones a distancia: el abandono. Para evitar posibles deserciones es recomendable que los tutores (durante la etapa de seguimiento):
- ❖ envíen con suficiente antelación toda información que implique un cambio de la propuesta inicial;
 - ❖ realicen devoluciones de las activida-

Encuentros presenciales

Durante la tutoría inicial, el tutor:

- ❖ explica las características del dispositivo;
- ❖ da a conocer los contenidos;
- ❖ comenta las actividades;
- ❖ acuerda fechas de entrega;
- ❖ explicita la organización de manuales;
- ❖ responde dudas.

Durante la tutoría de seguimiento, el tutor atiende:

- ❖ las consultas recibidas en tutorías no presenciales;
- ❖ las dificultades encontradas en las fichas;
- ❖ las problemáticas detectadas en los procesos de comunicación.

Durante la tutoría final, el tutor:

- ❖ aclara dudas;
- ❖ evalúa todo el proceso;
- ❖ explica la modalidad de evaluación;
- ❖ comenta las dificultades y fortalezas más comunes.

“El tutor es quien acompaña, orienta, y anima el aprendizaje de modo grupal e individual.”

- des en el tiempo pactado;
- ❖ atiendan y den respuesta a las consultas de los destinatarios;
- ❖ aprovechen los diferentes canales de comunicación para interactuar con ellos;
- ❖ confeccionen un registro actualizado de datos: fichas de inscripción; fichas de intercambio de tutorías a distancia; listados de destinatarios por región y/o zona; listados de aquellos alumnos que tienen acceso a correo electrónico, teléfono, fax; modelos de cartas tipo; calendarios de seguimiento.

Durante encuentros presenciales

Las reuniones presenciales son fundamentales para instaurar espacios de interacción grupal; reuniones donde los destinatarios aprenden en tanto reciben, elaboran, incorporan y complementan información de diversa índole. En relación con el interés de los tutores se trata de espacios que bien pueden aprovecharse para la recolección, che-

queo, consulta y ampliación de la información recibida hasta ese momento. Para generar una instancia de interacción grupal dinámica y rica en intercambio de información es oportuno que los tutores:

- ❖ favorezcan la lectura o estudio comentado en subgrupos, seguido de una sesión plenaria para poner en común las dudas y conclusiones;
- ❖ brinden el espacio suficiente para que la información recibida pueda ser analizada, procesada y acordada por el grupo;
- ❖ estimulen y propicien en todo momento la autonomía frente al proceso de aprendizaje (el tutor no debe sustituir el análisis y la indagación que le corresponde hacer al grupo);
- ❖ propicien la formulación de preguntas ya que permiten: abrir canales de comunicación y llevar los problemas a niveles cada vez más profundos, y a la vez contribuyen a reconocer que no hay respuestas definitivas, así como no hay verdades absolutas, y que la búsqueda de la verdad propicia el aprendizaje.

Para llevar adelante este tipo de intervenciones es útil que los tutores desarrollen estrategias de dinámica grupal.

Se trata de la incorporación de técnicas diversas para facilitar la tarea y promover la aproximación al objeto de conocimiento como construcción progresiva. Para ese propósito los tutores cuentan con alternativas varias, como por ejemplo:

- ❖ debates dirigidos o discusiones guiadas;
- ❖ espacios de discusión por grupos;
- ❖ entrevistas;
- ❖ trabajo en foro;
- ❖ encuestas;
- ❖ otros.

¿Cómo realizar una adecuada selección de las técnicas de trabajo grupal a desarrollar? Para seleccionar las mejores alternativas es recomendable que los tutores tengan presentes los siguientes factores:

“Los tutores necesitan informar y estar informados; necesitan gestionar y recibir información.”

- ❖ los objetivos que se persiguen;
- ❖ la madurez y el entrenamiento de los grupos;
- ❖ el tamaño del grupo;
- ❖ el ambiente físico;
- ❖ el ambiente externo;
- ❖ la capacitación del coordinador. **D**

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

Jornadas / Cursos



El Departamento de Capacitación de Ediciones CIPOD-La Obra convoca a directivos y docentes de instituciones educativas de Nivel Inicial y EGB para participar de las "1ras. Jornadas Nacionales sobre Mediación Escolar" a realizarse los días 28 y 29 de mayo próximo. Para informes sobre la inscripción (que incluye la presentación de trabajos), los interesados deben dirigirse a Agrelo 3923, (1224) Capital Federal, o telefónicamente al (011) 4958-1777, (011) 4983-5606, por fax al (011) 4958-1779, por E-mail a: lao-bra@cvtci.com.ar El arancel para participar es de \$40 por persona (se realizan descuentos por grupos de más de tres personas, de la misma o de diferentes instituciones educativas). Asimismo se informa sobre la realización del Seminario "Directores: no todo está perdido" (con modalidad presencial) cuyo inicio está pactado para el 5 de mayo próximo (la duración es de 12 reuniones, los días miércoles de 18 a 21 horas).

La Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires cuenta con un Programa de Asistencia Técnica al Sector Educativo a través del cual se ofrecen propuestas para abordar diferentes problemas y temáticas del campo psicoeducativo. Este programa está dirigido a instituciones y grupos educativos públicos y privados de todos los niveles de enseñanza. Las actividades propuestas abarcan a los diferentes actores de la comunidad educativa, contemplando distintas modalidades de intervención, como asesoramiento, consultoría, capacitación, cursos y talleres. Para mayores datos remitirse a la sede de dicha Facultad, Hipólito Yrigoyen 3242, 1er. piso, (1207) Capital Federal, teléfonos (011) 4931-6900/9026 internos 121/161, fax interno 195, E-mail: extens@psi.uba.ar. Por otro lado, la referida Casa de Altos Estudios informa sobre la realización de cursos de extensión universitaria (con inicio en abril y mayo próximos) destinados a docentes de la UBA, y graduados universitarios y terciarios. Estas propuestas de capacitación incluyen -entre otros- el tratamiento de los siguientes temas: "Patología del riesgo adolescente", "Grupos de Orientación Vocacional", "Técnicas de persuasión. Aplicación estratégica de la influencia de las relaciones humanas", "Herramientas de intervención en organi-

zaciones (modelos sistémicos)". Para más informes, dirigirse al tercer piso de la mencionada institución universitaria, o al teléfono directo (011) 4932-6001.

Libros recibidos

"Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para el Proyecto Curricular Institucional", de Vilma Pruzzo de Di Pego, Espacio Editorial, Buenos Aires, 1999, 223 páginas.



"Autonomía de las instituciones escolares. La comunidad educativa", de Lilia H. de Materi, Espacio Editorial, y Editorial La Colmena, Buenos Aires, 1999, 151 páginas.



"La elaboración del Proyecto Educativo Institucional", de Pedro Luis Barcia, editado por el Programa DICE / Universidad Austral, Buenos Aires, 1998, 55 páginas.



Capacitación a Distancia Docente Continua de su zona

El Programa Nacional de Capacitación a Distancia (dependiente de la Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación) realizó recientemente el lanzamiento de los cursos para directivos de las provincias de La Rioja y Chubut. Asimismo, el mencionado programa continuó con la capacitación presencial a tutores de las provincias de Chaco y Tucumán. Los interesados en obtener informes sobre estas propuestas deben comunicarse con la sede de la Cabecera de la Red Federal de Formación Docente Continua de su zona.