

Zona Educativa



Año 4 - N° 33

República Argentina

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Las políticas públicas y los libros

La lectura en la escuela en las últimas décadas

El columnista invitado

Juan Carlos Tedesco

EL PROTAGONISMO DEL DOCENTE

La proximidad del Día del Maestro es una buena oportunidad para repasar las conquistas del docente durante los años de transformación educativa y para recordar a quienes se distinguieron en la profesión.

EGB3

Con

- un ciclo escolar
más atractivo,
- becas estudiantiles
a quien las necesita,
- atención especial
al sector rural,

disminuyó un **60%**
el abandono escolar
entre los **12** y los **14** años.

La educación obligatoria de diez años
ya es una enseñanza



LOS DESAFÍOS DEL CONOCIMIENTO EN EL SIGLO XXI

Uno de los objetivos centrales de la Argentina de los próximos años será profundizar la integración comunitaria. Debemos garantizar que los beneficios derivados del crecimiento económico alcanzado durante esta década, después de haber recreado el Estado, sigan llegando efectivamente al conjunto de la sociedad y, por lo tanto, a cada uno de nuestros compatriotas.

La educación es la clave para lograr tal objetivo y por ello venimos diciendo que ella es el nuevo nombre de la justicia social. Educando a nuestros niños y jóvenes para que puedan participar plenamente de una sociedad democrática y tecnológicamente avanzada les estamos dando el pasaporte para que sean ciudadanos del futuro.

Como todos sabemos, la educación en un sentido más amplio no podrá reducirse al saber tecnológico ni brindarla exclusivamente las máquinas. Ellas nos permiten liberarnos de las tareas más pesadas, es decir, son las nuevas y muchas veces formidables herramientas con que contamos. Pero la educación necesitará siempre —aun la más avanzada— del maestro que, con amor al prójimo, a sus alumnos, transmita la forma de alcanzar los conocimientos, analizarlos y aplicarlos con éxito.

En estos tiempos de extraordinarios avances de la tecnología podemos fácilmente caer en la tentación de olvidar lo esencial: el principal desafío que enfrentamos es preservar la dignidad de los seres humanos y facilitar el despliegue de todas sus posibilidades. Eso requiere ante todo el desarrollo de la propia conciencia y la comprensión del entorno donde nos ha tocado crecer para poder desempeñarnos como ciudadanos libres.

Hay, y habrá siempre desde mi punto de vista, una dimensión valorativa en toda transmisión de conocimientos: educamos para una vida plena, no para formar autómatas que sólo sepan hacer su parte en la estructura de producción. Sin esto último impedimos a nuestros jóvenes las capacidades requeridas para incorporarse al mundo del trabajo; pero sin los valores de solidaridad

con el prójimo no vamos a tener la comunidad organizada en la que anhelamos ver crecer a nuestros descendientes.

Y allí la importancia decisiva de educar en el respeto hacia los demás y el amor a la Patria,

tanto como de erradicar lo que hoy se llama "analfabetismo tecnológico", mediante la adquisición de las herramientas propias de esta nueva era. Por eso también, junto a los niveles tradicionales de la enseñanza, emerge la necesidad de desarrollar nuevos circuitos educativos, sumando a las escuelas otras instituciones de características eminentemente no formales. En esta visión, el cometido principal de los maestros y los profesores es, como se ha insistido, enseñar a aprender. Se trata de un cambio decisivo. Así, el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida estará garantizado desde el principio por los contenidos de la educación básica y será uno de los recursos de todos los ciudadanos para su adaptación a una sociedad en constante cambio.

Son los docentes quienes más directamente están forjando la sociedad argentina del siglo XXI, al prepararse para educar mejor, dentro de los parámetros que hoy plantea la ciencia pedagógica. Ellos llevarán a cada niño y adolescente los beneficios de todos los cambios que, con la ayuda de toda la comunidad educativa, hemos realizado en estos diez años. Vaya mi especial reconocimiento por ese esfuerzo de resultados trascendentes.



Carlos Saúl Menem
Presidente de la Nación

ZonaEducativa

STAFF

CONSEJO DE DIRECCIÓN
DR. MANUEL GARCÍA SOLÁ
PROF. SERGIO ESPAÑA
LIC. IRENE KIT
PROF. CARLOS PALACIO
LIC. PABLO NARVAJA

REALIZACIÓN
DATA PRESS MULTIMEDIA

SUPERVISIÓN GRÁFICA
 Y DISTRIBUCIÓN
**UNIDAD DE PUBLICACIONES
 DEL MCyE**

REVISTA
 "ZONA EDUCATIVA"
 AÑO 4 - NÚMERO 33
 JULIO-AGOSTO DE 1999
 REPÚBLICA ARGENTINA
 PIZZURNO 935
 1ER PISO, OF. 144
 (1020) BUENOS AIRES
 TEL. (011) - 4814-5158
 E-MAIL: zonaedu@mcye.gov.ar

PUBLICACIÓN BIMESTRAL DEL
 MINISTERIO DE CULTURA
 Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

DISTRIBUCIÓN GRATUITA

REGISTRO DE PROPIEDAD
 INTELECTUAL EN TRÁMITE

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

TIRADA DE ESTA EDICIÓN:
 600.000 EJEMPLARES

ÍNDICE

Editorial	3	la enseñanza de geometría	38
Carta a los docentes	5	En foco	
Correo entre lectores	6	¿Cómo se incorporan al sistema educativo quienes vuelven de las becas del PROFOR?	41
Preguntas y respuestas	10	Las políticas públicas y los libros en las escuelas	44
Noticias	12	Innovaciones educativas	
Educación Inicial		Una escuela en continuo avance	46
Diagnóstico de saberes geométricos	14	Aprender en la acción	48
EGB		Educación en el mundo	
Políticas lingüísticas y procesos participativos	16	La reforma educativa en Uruguay	50
Educación Polimodal		El Columnista invitado	
Una puerta de entrada al futuro	20	Juan Carlos Tedesco	53
Formación Docente Continua		Eva Giberti	56
Los institutos en proceso de acreditación	24	Fichas de la BPF	57
Nota de tapa		Zona Estadística	58
El protagonismo del docente	26	Libros	60
Reportaje		Zona de servicios	63
Bernardo Blejmar	32		
Qué y cómo enseñar			
Una mirada al área Artes y Comunicación	35		
La problematización de			

QUERIDOS MAESTROS Y MAESTRAS:

Quiero comenzar esta carta dirigida a ustedes recordando a quienes se desempeñaron como tales cuando asistí como alumno a la escuela primaria N° 26 de Resistencia, Chaco. Tengo ante mí la imagen de la señorita "Chichita" Corsi, la señora "Petuco" Storero y mis otras maestras con las que aprendí a leer, a escribir y las operaciones matemáticas. Pero también aprendí valores, comportamientos, conductas que me han acompañado a lo largo de mi vida.

Después seguí aprendiendo, acumulando nuevos conocimientos, adquiriendo nuevas herramientas que me permitieron continuar el aprendizaje; sin embargo, todo fue posible gracias a aquel trabajo inicial. Esas maestras cumplieron una tarea apropiada a la época en la que tuvieron que actuar.

Hoy, en los albores de un nuevo milenio, las circunstancias son distintas, más complejas; podríamos decir, más exigentes. El mundo y la sociedad están cambiando y requieren de una nueva educación. Y para que el rumbo a seguir sea el correcto, es esencial un mayor protagonismo de los docentes, porque aunque estemos inmersos en una cultura signada por la tecnología y que seguramente lo estará más en el futuro, la labor humana, la relación personal entre alumno y maestro es irremplazable.

¿Qué maestro?

El que educa con esperanza, porque educar es sobre todo un acto de esperanza; el que tiene o sueña con utopías se entusiasma con ellas y contagia a sus alumnos para que éstos se propongan metas más altas.

El que toma decisiones, porque no se puede enseñar a resolver problemas, a emprender nuevas actividades si el maestro no puede decidir nada porque todo viene dado desde "arriba".

El que se capacita permanentemente en lo científico como en lo pedagógico, por lo que tiene de humildad y por lo que tiene de educativo para el alumno descubrir que su maestro sigue estudiando, que no tiene respuestas para todas sus preguntas, sino que él también se interroga permanentemente.

El que es solidario, porque frente a una sociedad individualista son necesarias las actitudes de apoyo, de acompañamiento, especialmente con los que menos tienen.

El que es creativo, el que no repite las propuestas de solución sino que está en búsqueda permanente de pequeñas o grandes innovaciones.

El que no hace acepción de personas, sino que está en disposición de escucha y de acogida con todos sus alum-

nos, creando un clima de confianza y de estima.

El que trabaja en equipo con sus colegas, y sus alumnos lo ven y lo saben compartiendo proyectos, iniciativas, éxitos y fracasos.

El que ha asumido la transformación educativa en marcha, sin especulaciones ni mezquindades, porque valora el espacio de participación que tiene, porque se siente protagonista por derecho propio, porque descubre que sin su aporte algo quedará inconcluso.

No estoy planteando el maestro "ideal", el que es inhallable en las escuelas; por el contrario, estoy pensando y recordando a tantos maestros y maestras que conozco,

que he podido observar visitando escuelas en las provincias y que muchos ejemplos, con nombre y apellido, encontramos en estas páginas a través de sus testimonios.

Quiero recordar a aquellos educadores de siempre, como Domingo Faustino Sarmiento, como José Manuel Estrada, que privilegiaron de entre todas sus actividades la de haber enseñado y hoy son valorados por ello. Maestros: no son frases estereotipadas o palabras de circunstancias para celebrar el Día del Maestro. Trabajamos para que vuestra noble tarea tenga el reconocimiento social, moral y económico acorde con lo que la sociedad en su conjunto espera y necesita de la educación.

Quisiera en este Día del Maestro, en este Día del Profesor, que cada uno en la interioridad de su espíritu, re-

conociendo sus logros, sus debilidades, sus potencialidades, sus limitaciones, pudiera repetir con la sabia sencillez de Gabriela Mistral: "... ¡Señor! Tú que enseñaste, perdona que yo enseñe; que lleve el nombre de maestra que Tú llevaste por la tierra... Maestro, hazme perdurable el fervor y pasajero el desencanto".

No renunciemos a profesar este nombre de: MAESTRO. No renunciemos a enseñar la dignidad de serlo ni al cotidiano esfuerzo de aprender a merecerlo.



Dr. Manuel García Solá

Ministro de Cultura y Educación de la Nación



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: zonaedu@mcy.gov.ar



TURISMO EN POTENCIA

Revista **Zona Educativa**:

Somos docentes de la escuela secundaria “Santa Rosa de Lima” de la ciudad de Concepción, departamento Chicligasta, provincia de Tucumán. A comienzos del año 1998 presentamos ante el Plan Social Educativo un pro-

yecto relacionado con las actividades turísticas denominado “Jardín de la República: turismo en potencia”. Este emprendimiento fue aprobado y subsidiado, lo cual colmó de expectativas y alegría a alumnas y docentes.

Las alumnas participantes pertenecen al sector más carenciado de la comunidad y jamás habían viajado a otras zonas de la provincia. Al mismo tiempo que disfrutaron del paseo, tomaron fotografías y filma-

LA CARTA DEL MES

¡FELIZ 125 ANIVERSARIO!

Señores Zona Educativa:

La comunidad educativa de la Escuela Normal Superior Nro. 2 en Lengas Vivas "Mariano Acosta" quiere compartir con la revista **Zona Educativa** y sus lectores la alegría de cumplir 125 años de labor en la formación docente.

Nuestra escuela fue fundada el 16 de junio de 1874 por iniciativa de don Mariano Acosta (quien fuera gobernador de la provincia de Buenos Aires entre 1872 y 1874, y Vicepresidente de la Nación entre 1874 y 1880).

El decreto de creación de una Escuela Normal en la ciudad de Buenos Aires, con el "objeto de formar maestros competentes para las escuelas comunes", y "siendo indispensable su establecimiento a fin de conseguir la formación de maestros que por sus conocimientos y condiciones morales impriman a la educación de la provincia un impulso benéfico para su desarrollo", fue suscripto el 16 de junio de 1874, y en el mismo se designa al profesor Adolfo Van Gelderen como organizador y primer director y se nombra una comisión administradora de la escuela.

En diciembre de 1877 concluyen sus estudios los dos primeros egresados: Francisco Bustos y Noel Cardinal.

Éstos son los primeros egresados de una larga y gloriosa nómina de docentes que imbuidos por lo que se dio a llamar el "espíritu normalista" ejercieron su tarea con el

fervor de misioneros del progreso, de la nacionalidad y de la elevación política y moral de los pueblos.

(...) Hasta tanto las autoridades del gobierno de la ciudad de Buenos Aires implementen en forma integral el sistema previsto por la Ley Federal de Educación, la escuela brinda en la actualidad:

- nivel primario;
- nivel secundario;
- nivel terciario (profesorado para la enseñanza primaria);
- nivel de posgrado (cursos de capacitación, de perfeccionamiento, de posgrado y seminarios diversos).

Con los mejores deseos, les hacemos llegar los saludos de nuestra comunidad escolar.

Rodolfo Raúl Basso

(Rector / Pte. Comisión de Homenajes)

Gustavo Gabriel Otero

(Sec. Comisión de Homenajes)

Ana María Lernoud

(Secretaria)

Escuela Normal Superior Nro. 2

en Lengas Vivas "Mariano Acosta"

Gral. Urquiza 277 (1215) Capital Federal

Telefax (011) 4931-3913 / 7981

ron, y recibieron orientación y clases sobre turismo por parte de personal especializado. El proyecto les abrió un abanico de posibilidades laborales dentro del ámbito turístico: hotelería, gastronomía, transportes, guías de turismo, artesanías, etcétera.

Finalmente se realizó una muestra escolar con toda la información recogida: producción escrita, exposiciones orales, fotografías, videos y artesanías elaboradas por las propias alumnas. Actualmente están preparando un programa radial para difundir los logros obtenidos a la comunidad, a través de FM Amanecer, adquirida también por nuestra escuela gracias a los aportes del Plan So-

cial Educativo para equipamiento institucional.

Prof. Ana B. de

Cancelos

Prof. Norma G.

de Barrera

Escuela "Santa Rosa de Lima"

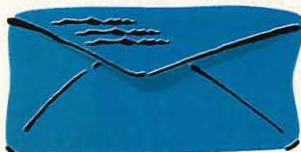
San Martín y

Catamarca

(4146) Concepción

provincia de Tucumán

Tel.: (03865) 421545



**CIENCIAS NATURALES
Y TECNOLOGÍA**

**Consejo de Dirección
de Zona Educativa:**

Motiva la presente carta mi interés en difundir la

propuesta de trabajo interdisciplinario entre las áreas de Ciencias Naturales y Tecnología denominada: "Una perspectiva tecnológica sobre las Ciencias Naturales".

Considero que podría ser una interesante alternativa para el tercer ciclo de la EGB; por ello es que deseo compartirla con otros docentes, abriendo así las puertas para la comunicación y el intercambio.

Esta propuesta responde a la necesidad de generar aprendizajes significativos partiendo de un problema concreto de la vida diaria, acerca del cual el alumno puede percibir posibles soluciones.

(...) Partimos del problema: "Cómo reducir los desechos orgánicos y darles una utilidad concreta".

Una solución posible: disminuir los desechos producidos en el comedor escolar, con el fin de producir *compost* para su posterior aprovechamiento, por ejemplo, en una huerta-invernadero.

(...) La elaboración del proyecto supone que los alumnos recolecten información, comparen diferentes dispositivos para la producción del *compost*, construyan el dispositivo más apropiado, observen y registren los datos obtenidos.

Prof. Agueda

Picchiello

Colegio Universitario

Patagónico

Italia 1156

(9000) Comodoro

Rivadavia

provincia del Chubut

Tel.: (0297) 4442708



EL ARTE EN EXPANSIÓN

Zona Educativa:

El Centro Polivalente de Arte de San Rafael cumple sus 25 años de existencia. (...) A la hora de hacer un balance, miramos en el platillo de lo positivo, y encontramos:

En San Rafael, además del viejo y amado "Poli", hoy hay tres escuelas artísticas de nivel primario. El personal directivo y docente de estas tres escuelas está integrado por egresados de nuestra escuela. También hay un Instituto de Profesorado de Arte: muchos de sus profesores y casi todos sus alumnos pasaron por nuestras aulas.

Los departamentos vecinos tienen escuelas artísticas generadas por docentes y egresados de nuestra institución. Del mismo modo, los docentes de áreas expresivas de todas las escuelas de nivel primario y medio se formaron en el Centro Polivalente de Arte. Egresados de nuestra escuela hoy son alumnos destacados de importantes centros artísticos públicos y privados en Argentina y en el exterior.

(...) El porvenir puede ser incierto, pero la siembra se hizo con amor y la cosecha es grande.

A través de **Zona Educativa** queremos compartir con los docentes de todo el

país este pequeño triunfo de haber vivido veinticinco años luchando por la educación artística y por seguir en la brecha.

Nélida Bernaldo de Quirós

E-mail:
quirosen@infovia



ENTRE JÓVENES

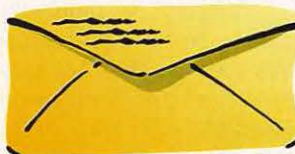
Señores Zona Educativa:

Soy profesor de español en una escuela secundaria de una ciudad del sudoeste de Francia, y estoy buscando oportunidades de intercambios para mis alumnos. Ellos tienen entre 14 y 16 años y les gustaría comunicarse con otros jóvenes hispanoparlantes de su edad. Mis alumnos acaban de publicar el primer número de un periódico escolar en español cuyo nombre es "La Ciber@cet@ de Bos-suet" (<http://www.respublica.fr/cibergaceta>).

Nuestro deseo es poder contactarnos por correo electrónico a partir del contenido del periódico, lo cual sería una experiencia muy enriquecedora desde el punto de vista lingüístico, cultural, pedagógico y humano. Mi dirección es: morro@wanadoo.fr. La de mis alumnos: cibergaceta@respublica.fr. Reciban un cordial saludo desde Francia,

Jean Paul Morro

El anterior mensaje fue remitido a **Zona Educativa** por iniciativa de Pastor Castaño, director de la Escuela de Bellas Artes "Fernando Fader" de la ciudad de Bell Ville, provincia de Córdoba, cuya dirección en correo electrónico es: castanio@southlink.com.ar



ENERGÍA NO CONVENCIONAL

Sr. Director de Zona Educativa:

Me dirijo a Ud. a efectos de hacerles llegar una experiencia innovadora que está desarrollando la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

(...) La propuesta muestra cómo un grupo de docentes universitarios trabajó en una comunidad educativa del medio rural para brindar energía eléctrica y proveer de agua caliente utilizando fuentes no convencionales a la Escuela N° 39 "Francisco Ramirez", ubicada en el paraje Las Masitas, a unos 75 km al sur de la capital entrerriana.

(...) ¿Qué beneficios concretos aporta el proyecto? En primer lugar, mejora las condiciones de aprendizaje de los alumnos, y permite la incorporación de otros medios didácticos. Además muestra en forma tangible cómo pueden aprovecharse los recursos

naturales. En tercera instancia fomenta la realización de actividades comunitarias en la escuela que tienden a estrechar la relación entre padres, docentes y alumnos. Por último, permite un mejor conocimiento de los recursos no convencionales de energía y su aprovechamiento, muestra una metodología de elección y emplazamiento de equipos, y suministra datos que ayudan a estudiar mejoras en el diseño de los mismos con el fin de adaptarlos según los recursos sin incrementar los costos.

El proyecto ha sido concebido en tres etapas, cada una de un año de duración. La primera, dirigida a realizar el relevamiento preliminar de las energías solar y eólica en la provincia. La segunda apunta a seleccionar posibles sitios de emplazamiento y estudiar la posibilidad de instalar equipos conversores. La tercera etapa involucra la instalación y puesta en servicio. En este momento el proyecto se encuentra en su última etapa. Actualmente ya se cuenta con iluminación y energía eléctrica en un aula de la escuela, y se está instalando un calefón solar y un destilador de agua solar.

Ing. Agr. Estela Mary Andino
Secretaria de Extensión
Facultad de Ciencias Agropecuarias
Universidad Nacional de Entre Ríos
Casilla de Correo N° 24
(3100) Paraná, Entre Ríos



INTERNET EN LA ESCUELA

Consejo de Dirección de Zona Educativa:

Tenemos el agrado de dirigirnos a ustedes para contarles un nuevo emprendimiento informático-educativo que realizamos recientemente. Somos alumnos de 8° año de EGB de la Escuela de los Padres, de la ciudad de Venado Tuerto, provincia de Santa Fe.

Bajo la orientación de nuestra profesora de informática, Mariana Affronti de Canavessi, realizamos una página de Internet so-

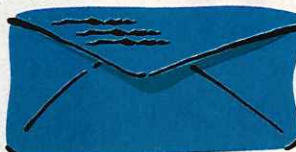
bre un gran prócer... un gran hombre... el general José de San Martín: <http://freeweb.com.ar/padres7>. Nuestra web cuenta con archivos elaborados por nosotros (que investigamos desde la red y de bibliografía), numerosas fotos, links de interés y un enlace muy especial que se llama "nosotros", donde pusimos nuestras fotos.

(...) Les queremos contar que ya poseemos más de 900 visitantes.

Esperamos que otras escuelas se conecten con nosotros por medio de esta página, para comenzar así un intercambio informático-educativo.

**Alumnos de 8° año
Escuela de los Padres
Sarmiento 155
(2600) Venado Tuerto,**

Santa Fe
<http://freeweb.com.ar/padres7>
E-mail: epadres@waycom.com.ar.



MUSEO HISTÓRICO REGIONAL

Señores de Zona Educativa:

Leyendo el N° 31 de vuestra revista nos animamos a contarles nuestra experiencia en la formación de un Museo Histórico Regional.

Desde la biblioteca de la escuela recogimos el anhelo de un grupo de vecinos de la localidad y elaboramos un proyecto: "La escuela hacia la comunidad, construimos el Museo Histórico Regional".

(...) Junto con los alumnos trabajamos duro durante varios meses y conseguimos un amplio apoyo municipal y así concretamos el sueño.

El Museo Histórico Regional comenzó funcionando en una antigua casa del pueblo. Luego fue trasladado a la estación del ferrocarril.

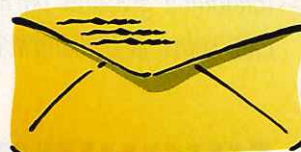
Este año hemos conseguido su inclusión en Internet a través de la Fundación YPF. Desde la escuela seguimos vinculados con el museo para investigaciones de historia, tecnología y casi todas las materias.

Estamos orgullosos de nuestro museo porque quienes lo visitan manifiestan su beneplácito, y nos

encantaría poder mostrárselo a otras escuelas.

Un saludo afectuoso

**Zulema Danses
de Fink
Bibliotecaria Escolar
Escuela N° 084
"Río Negro"
(3252) Villa Clara, provincia de
Entre Ríos
E-mail:
fink@clavis1.clavis.com.ar**



MÁS Y MEJORES LIBROS

Revista Zona Educativa:

Me dirijo a ustedes en calidad de bibliotecaria del Instituto Nuestra Señora del Pilar, y en representación de la comunidad educativa del mismo, a fin de comunicarles nuestro profundo agradecimiento por haber recibido el excelente material bibliográfico de la Biblioteca Profesional Docente.

Cabe destacar que, tanto los libros recibidos en la primera entrega como los de la segunda conforman una bibliografía óptima para la capacitación de los docentes.

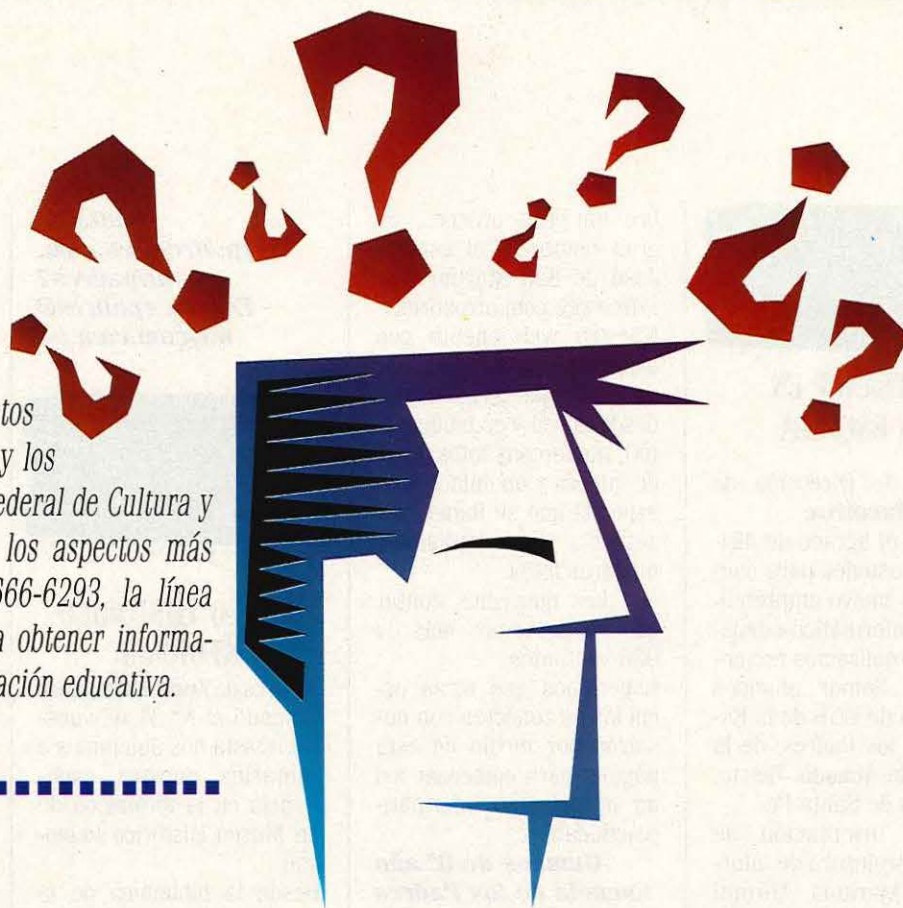
Sin otro particular, saluda atentamente,

**Laura Miranda
Bibliotecaria del
Instituto Nuestra
Señora del Pilar
Vicente López 1969
(1128) Capital Federal
Teléfono: (011)
48073641**

AGRADECIMIENTOS

La cantidad de cartas que **Zona Educativa** recibe por correo postal o electrónico crece mes a mes. Entre ellas las remitidas por: fray José Carlos Magnago y Pedro Bernardo Coronel (Director y Bibliotecario, respectivamente, del Museo Histórico-Conventual del Convento San Carlos de San Lorenzo, Prov. de Santa Fe), Alumnos de 4° grado de la Escuela "Tte. Cnel. Ibarzábal" (La Calera, Prov. de Córdoba), médica veterinaria Leticia Fernández (Tandil, Prov. de Buenos Aires), publicación "La hueste" del Instituto de Educación "Ceferino Namuncurá" (Florida, Prov. de Buenos Aires), Narcea Ediciones S.A. y Morata Ediciones (Madrid, España), Escuela N° 80 (Cholila, Prov. del Chubut), Instituto de Enseñanza Privada "Santa Teresita del Niño Jesús" (Hersilia, Prov. de Santa Fe), Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo (Diamante, Prov. de Entre Ríos), Norma Sayago de Biscione (Santiago del Estero, Prov. de Santiago del Estero), Instituto "Nuestra Señora de la Guardia de Baigorrita" (General Viamonte, Prov. de Buenos Aires), Editoriales Paidós, AZ y Homo Sapiens, Fundación Ambiente 2000 (Córdoba, Prov. de Córdoba).

El futuro de los Institutos de Formación Docente y los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación son dos de los aspectos más consultados al 0-800-666-6293, la línea telefónica gratuita para obtener información sobre la transformación educativa.



P: ¿Qué sucede con las escuelas técnicas y agrotécnicas en esta transformación educativa?

R: Las escuelas técnicas, los tradicionales industriales, están en pleno proceso de transformación, al igual que todas las escuelas secundarias existentes según el viejo modelo. Esto está muy lejos de significar la desaparición de las escuelas técnicas como en algún lugar se ha dicho. Por el contrario, se trata de actualizar los programas y el equipamiento de modo tal que brinden una forma-

ción acorde con las exigencias actuales y del futuro inmediato.

Esto se advierte claramente en las acciones concretas: ya hay muchas escuelas ex técnicas en las que se han incorporado el tercer ciclo de la Educación General Básica, y en la que se están desarrollando propuestas de nivel Polimodal en Orientación Producción de Bienes y Servicios.

También ratifica esta línea de mejoramiento y actualización el importante programa de equipamiento ejecutado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Se ha apoyado la transformación institucional de las escuelas técnicas con la consolidación del programa de Crédito Fiscal y la crea-

ción del Centro Nacional de Educación Tecnológica en la Ciudad de Buenos Aires y Centros Regionales similares en Salta, La Pampa, Entre Ríos, Santa Fe, Chubut, Neuquén, San Luis, San Juan, Buenos Aires, Santa Cruz, Mendoza y Río Negro.



P: ¿Cómo marcha la implementación de la transformación educativa en los Institutos de Formación Docente?

R: La transformación educativa en los Institutos de Formación Docente se centra en: a) la participación en un proceso de evaluación externa y acreditación, y b) la transformación curricular. En ambos casos el objetivo es el de alcanzar parámetros de mayor calidad de la formación docente y por ende del sistema educativo en general.

a) A fines de 1998 se estableció el sistema de acreditación de Institutos de Formación Docente Continua (IFDC) y de aprobación de carreras, en base a la evaluación externa realizada por las unidades de evaluación. Las autoridades educativas provinciales designan para integrar estas unidades de evaluación a miembros del Registro Nacional de Evaluadores de la Formación

Docente, que son académicos de alto prestigio propuestos por las provincias y el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Estos académicos, para ingresar al Registro, son evaluados en primera instancia por una comisión de expertos que funciona en el ámbito de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. En segundo lugar, el Consejo Federal de Cultura y Educación da su conformidad o no para que ingresen al Registro.

Estas unidades de evaluación tienen como función:

- la evaluación de las instituciones no universitarias de formación docente con miras a su acreditación en la Red Federal de Formación Docente Continua. La documentación necesaria que debe presentar cada IFDC es el Proyecto Educativo Institucional;
- la evaluación de las carreras que los IFDC ofrecen con miras a su aprobación por parte de las autoridades de las provincias, y que es un antecedente junto con el respectivo dictamen para que el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación otorgue validez nacional a los planes y títulos de formación docente. La documentación necesaria que debe presentar cada IFDC es el diseño curricular institucional de cada carrera;
- la formulación de propuestas en torno a pro-

gramas y acciones compensatorios de eventuales déficit en alguno de los parámetros establecidos.

El Registro Nacional de Evaluadores de la Formación Docente ya se encuentra en funcionamiento. Las autoridades provinciales están organizando sus unidades de evaluación y ya hay algunas provincias que terminaron de evaluar sus diseños curriculares institucionales.

b) Transformación curricular: los IFDC de la mayoría de provincias del país se encuentran elaborando sus diseños curriculares institucionales en base a los lineamientos curriculares provinciales que han sido elaborados recientemente. Estos diseños curriculares incorporan una serie de transformaciones que hacen a un currículum más adaptado a las necesidades que plantea la formación docente actualizada e innovadora. Por otro lado, en la mayoría de las provincias los IFDC han comenzado a ofrecer nuevas carreras de formación docente vinculadas con la nueva estructura del sistema educativo e incorporando las transformaciones curriculares antes citadas. La mayoría de las provincias ya han avanzado en la constitución de las comisiones evaluadoras. Su tarea es ardua, dado que implica analizar planes, proponer modificaciones, y verificar las propuestas finales. Todo ello en un marco ordenador que son los acuerdos

del Consejo Federal y la normativa jurisdiccional.



P: ¿Los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación son resoluciones o son recomendaciones del organismo? ¿Quién se hace cargo de controlar su cumplimiento?

R: Los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación asumen la forma de resoluciones y expresan los consensos contruidos por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y los representantes de todas las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires.

No se trata de recomendaciones, ya que tienen carácter obligatorio para todas las jurisdicciones. Por ejemplo, el Consejo Federal acordó los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial y la EGB, y cada provincia elaboró y sancionó su respectivo diseño curricular.

El control del cumplimiento de los Acuerdos es de orden institucional: en primera instancia, a través de los organismos provinciales que son responsables del sistema educativo jurisdiccional. En segunda instancia, a través

del Consejo Federal de Cultura y Educación y del Ministerio nacional en los casos que la ley lo determina especialmente en las cuestiones vinculadas con la validez nacional de los títulos extendidos por cada jurisdicción que, en todos los casos, deben responder a los Acuerdos federales alcanzados.

De esta manera se articulan los principios de autonomía provincial y de unidad nacional establecidos en la Constitución Nacional y asegurados en la Ley Federal de Educación y en la Ley de Educación Superior.



P: Los TTP ¿sólo se podrán dar en el nivel Polimodal o también en los profesorados e institutos terciarios de formación técnica?

R: La posibilidad de ofrecer Trayectos Técnico-Profesionales en institutos terciarios ya se está ensayando y es altamente deseable que se propague. La estructura de certificaciones contempla diversos niveles de certificados de Educación Técnico-Profesional, que permiten articular verticalmente los TTP de nivel Polimodal con las tecnicaturas de nivel superior.

Los protagonistas de la transformación

La Dirección Nacional de Programas Compensatorios del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación organizó el 1er. ciclo de paneles de 1999, "Los protagonistas de la transformación". Durante las reuniones del ciclo se buscó fomentar intercambios entre los responsables directos de la transformación en las escuelas y los sectores académicos, políticos y sociales; promover que los propios protagonistas sistematicen sus experiencias de avance en la transformación educativa y fortalecer y valorizar el rol directivo y docente.

A lo largo de los cuatro encuentros cada panel —formado por tres establecimientos incorporados a diferentes proyectos del Plan Social Educativo— presentó una problemática educativa sobre la que las escuelas participantes han estado trabajando. Los expositores se refirieron al modo en que la institución a la que representan inició el camino para lograr la real transformación educativa enfatizando en lo referido al tema específico del panel.

La primera reunión del ciclo —realizada el 29 de abril— tuvo como eje cen-



Presentación de uno de los paneles del ciclo "Los protagonistas de la transformación".

tral: "La gestión descentralizada: el desafío de aprender a gestionar los recursos en cada escuela". Participaron de esta charla la Escuela N° 1268 de Villa Maipú, Mendoza (EGB1 y 2), la Escuela N° 50 de Realicó, La Pampa (EGB3 rural) y el Instituto Universitario Anexo Escuela Comercial de Paso de los Libres, Corrientes (nivel secundario). El moderador del encuentro fue el Lic. Emilio Tenti Fanfani.

El 13 de mayo la exposición de los paneles se focalizó en la "Educación para

todos: el desafío de incorporar al sistema educativo a quienes estaban excluidos". Participaron las escuelas N° 7023, de Anta, Salta (primaria de adultos), el Centro Educativo Nivel Medio N° 2 de Ramón Lista, Formosa (población aborigen) y la Escuela N° 76 "República del Paraguay" de Caucete, San Juan (EGB3 rural). En esta oportunidad ofició de moderadora la Lic. María Rosa Almandoz.

"Mejor educación: el desafío de mejorar la calidad de la enseñanza a partir de la diversificación y el aprovechamiento pleno de los recursos" fue el tema central del tercer encuentro, que se llevó a cabo el 10 de junio pasado. Para el desarrollo de este tema expusieron los representantes de las siguientes instituciones:

Escuela N° 7 de Tilcara, Jujuy (EGB1 y 2), Escuela Municipal de Educación Media de Buenos Aires (nivel secundario), y la Escuela N° 36 de Colonia Yerúa, Entre Ríos (EGB3 rural). El moderador de la reunión fue el Lic. Daniel Filmus.

Finalmente, el 1° de julio pasado se realizó la última reunión del ciclo, en la cual se presentó la problemática: "La educación es responsabilidad de todos: el desafío de aprender a trabajar interinstitucionalmente". En este caso las escuelas expositoras fueron: Escuela de Comercio "Banda del Río Salí" de Cruz Alta, Tucumán (nivel medio); Núcleo N° 10030 de Rosario, Santa Fe (primaria de adultos); y Escuela Especial N° 503 de Trelew, Chubut (educación especial). Moderó el encuentro el Dr. Juan Carlos Tedesco.



La Prof. Marta Fierro, la Lic. Irene Kit y el Lic. Daniel Filmus durante la apertura del encuentro "Mejor educación: el desafío de mejorar la calidad de la enseñanza a partir de la diversificación y el aprovechamiento pleno de los recursos".

Formación Técnico Profesional

En la sede del INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) el 7 y 8 de junio pasado se llevó a cabo el seminario "Perspectivas de la Formación Técnico Profesional". El encuentro fue organizado por el INET, el IIPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO), el Banco Mundial y FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

La formación técnico profesional cumple con la misión de incrementar la empleabilidad, mejorar la competitividad y promover el desarrollo integral de las personas. Los diseños de políticas y contenidos curriculares deben debatirse y formularse con la participación de todos los sectores involucrados.

A ese fin contribuyó este seminario que tuvo como obje-

tivo primordial el análisis de estrategias que garanticen oportunidades de formación para todos. Para ello se contó con la participación de especialistas nacionales e internacionales. El seminario quedó inaugurado tras las palabras del Prof. Sergio España (secretario de Programación y Evaluación Educativa), del Dr. Juan Carlos Tedesco (director de la sede regional del IIPE), y del Prof. Carlos Palacio (director Ejecutivo del INET).

Durante las dos jornadas se realizaron paneles sobre diversos temas: "Necesidades educativas, mercado de trabajo y oportunidades de aprendizaje de los jóvenes", "Los temas de agenda de las políticas de Formación Técnico Profesional en Argentina", y el taller: "La Formación Técnico Profesional, una política de Estado. Contribuciones para una agenda de la década". Además se desarrollaron conferencias sobre "La Formación Técnico Profesional en Europa:

tendencias y perspectivas", "Cómo hacer funcionar la Educación Técnico Profesional: la perspectiva holandesa", y "La calidad de la Formación Técnico Profesional, innovación y vinculación con el mercado laboral: el caso francés".

El acto de cierre estuvo a cargo de Daniel Filmus (FLACSO) y de William Experton (Banco Mundial). Por último, a modo de clausura, se escucharon las conclusiones a cargo del ministro de Educación de la Nación, Dr. Manuel García Solá.

En los próximos números de **Zona Educativa** se desarrollarán con mayor profundidad los temas planteados en este seminario.



Dr. William Experton, Dr. Manuel García Solá, Prof. Carlos Palacio y Lic. Daniel Filmus, en el acto de cierre del seminario "Perspectivas de la Formación Técnico Profesional".

Niños escritores

Alumnos de escuelas de Comodoro Rivadavia, acompañados por la docente Mónica Fernández, y por Paulina Uviña (titular de la Asociación de Apoyo de la Biblioteca Pública Popular) visitaron el Ministerio de Educación de la Nación, y compartieron una cálida e informal reunión con el Prof. Sergio España. El grupo viajó a Buenos Aires para participar del Primer Congreso de Niños Escritores, donde María Paz Aranda (9 años), Lara Zafaroni (9 años), y Mariana Hernández (11 años) presentaron la "cocina" de sus producciones escritas: les

contaron a otros chicos cómo hicieron para escribir sus cuentos o novelas. Martín Rearte (10 años) viajó

en calidad de "mensajero": su rol fue el de traer mensajes, saludos y cartas de los chicos de Comodoro Ri-

Alumnos participantes del Primer Congreso de Niños Escritores. Los acompañan la docente Mónica Fernández y Paulina Uviña (titular de Alectores).



vadavia, para así comenzar con un intercambio escrito permanente.

Es importante destacar que María Paz y Lara viajaron en representación de la Biblioteca Pública Popular, ámbito donde participan del "Taller de cuentos y novelas cortas". El caso de Mariana es diferente. Ella y sus compañeros se entusiasmaron mucho con la llegada a la escuela del Equipa (equipamiento para laboratorio que envía el Plan Social Educativo). Luego del armado del acuario, como parte de un proyecto del área de Lengua, elaboraron producciones escritas a partir del tema "la pecera".

Diagnóstico de saberes geométricos en el Nivel Inicial

Para organizar una actividad que permita conocer qué saben los alumnos sobre un contenido que se quiere enseñar, es necesario que el maestro tenga una idea muy clara sobre qué conocimiento y qué aspectos del mismo quiere que los alumnos aprendan.



En el Nivel Inicial es necesario tener en cuenta que hay variaciones significativas en los conocimientos de partida de

los alumnos, para lograr que cada chico aproveche al máximo sus capacidades y para que progresen sus conocimientos.

De ahí que un diagnóstico preciso se convierta en una herramienta esencial. Trabajar con una supuesta "media" (ese alumno ideal que nadie sabe dónde está), implicaría que muchos no entiendan qué es lo que se está proponiendo

y que para otros lo que se plantee no sea un problema sino algo tan obvio y tan tonto que no despierte ningún interés.

Esto implica una manera distinta de pensar la enseñanza, un cambio en la noción de diagnóstico que habi-

tualmente se maneja en las escuelas. No se trata de iniciar el año con una etapa en la que se investiga lo que los alumnos saben sobre todos los contenidos a enseñar. Se trata de sostener la intención de inferir per-

manentemente los conocimientos que los alumnos pueden utilizar, observando sus producciones. Esto requiere en general, al planificar cada unidad de contenidos, diseñar una secuencia de actividades que permitan reconocer los saberes previos de los alumnos.

“Se trata de inferir permanentemente los conocimientos que los alumnos pueden utilizar, observando sus producciones.”

¿Para qué?

De poco sirve que un docente haya identificado los conocimientos iniciales de sus alumnos sobre un tema, si no los toma en cuenta a la hora de planificar una secuencia de enseñanza y al evaluar los aprendizajes.



Muchas veces el maestro tiene alguna información sobre los conocimientos de sus alumnos acerca de un tema que va a enseñar, por haber realizado con ellos actividades no necesariamente específicas. Es bueno, entonces que, si va a trabajar una noción en particular —como podría ser la noción de “área”—, anote cuáles son las cosas que sabe que sus chicos piensan sobre dicha noción y proponga una actividad que le permita detectar otras ideas que ellos tengan acerca de “área”, lo que se conoce como “concepciones previas”. Una vez detectado que para ese contenido en particular, los chicos tienen determinadas ideas, el maestro

no puede programar una sola clase para abordarlo, sino que deberá programar un conjunto de clases organizadas en una o varias secuencias. A partir de su diagnóstico, es tarea del docente (apoyado por el marco insti-



cualquier tema hay una cuestión básica que los maestros deberían investigar y es qué es lo que sus alumnos saben al respecto.

¿Cómo?

Para detectar los conocimientos de los alumnos en un diagnóstico de saberes geométricos, por ejemplo relaciones espaciales entre objetos, se podría indagar cómo utilizan los niños las nociones de cerca/lejos, derecha/izquierda, arriba/abajo, adelante/atrás, adentro/afuera en distintas situaciones. Pueden tomarse situaciones donde los chicos deban:

- Describir posiciones relativas de objetos o personas en el espacio.
- Ubicar objetos o personas a partir de una consigna.
- Reproducir por copia o dictado una configuración espacial de distintos elementos.
- Reconocer la posición de una per-

sona respecto de un objeto, a partir de la representación que hizo del mismo.

- Representar en tres dimensiones una situación tridimensional, a partir de la observación.
- Representar en tres dimensiones una situación tridimensional, a partir de una representación bidimensional.
- Representar en dos dimensiones una situación tridimensional.

Hay diversas maneras de plantear una misma situación modificando algún elemento, lo

“La idea no es hacer un diagnóstico para engrosar una carpeta, sino en función de tomar decisiones pedagógicas.”

cual para el docente es más sencillo que estar planteando tres o cuatro situaciones distintas. Aun cuando la tarea no fuera diferenciada y con un tema se pudiera plantear la misma situación para todo el

grupo, el docente debería poder dar cuenta del abanico de procedimientos que aparecen durante la clase, es decir que la diversidad estaría presente no ya en la propuesta sino en la respuesta. Esto también exige del docente una manera de trabajar diferente a la clásica. ♦

tucional adecuado) armar una secuencia de actividades y saber cómo variarlas sin transformarlas en algo que las desnaturalice.

Observar y caracterizar el punto de partida para tenerlo en cuenta en el momento de evaluar el punto de llegada, ofrece al docente una posibilidad real para ponderar cuánto es lo que ha progresado cada chico en la construcción de nuevos conocimientos.

La idea no es hacer un diagnóstico para engrosar una carpeta, sino en función de tomar decisiones pedagógicas y didácticas que permitan adecuar de manera permanente la planificación docente. Antes de enseñar

EN LA PRÁCTICA

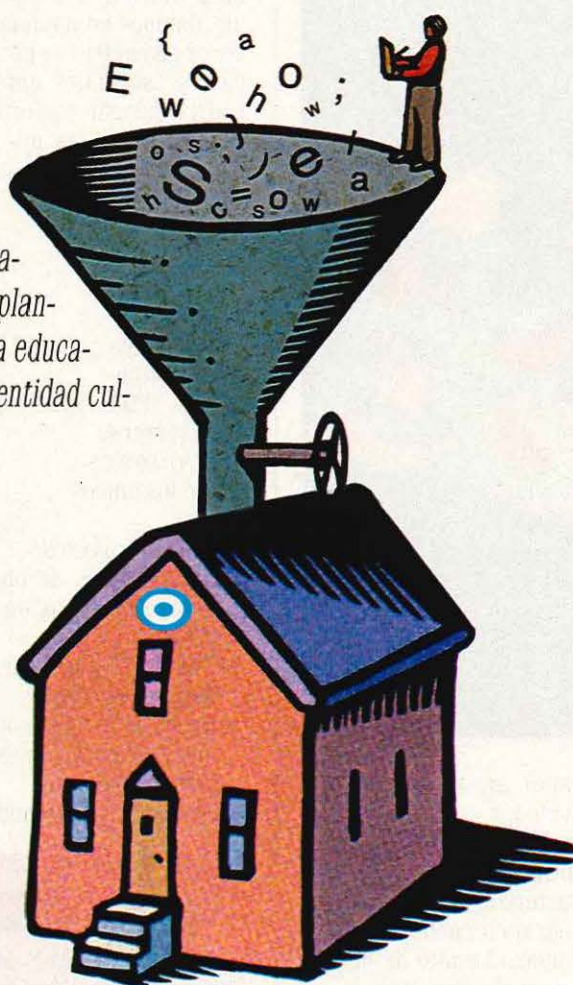
Las técnicas para el diagnóstico consisten básicamente en preguntas y situaciones que los chicos tienen que resolver. Por ejemplo, para detectar los conocimientos de los alumnos sobre relaciones espaciales entre objetos, se los puede enfrentar a una situación en la que deban:

- armar una maqueta a partir de otra armada,
- armar una maqueta a partir de una imagen bidimensional,
- armar una maqueta por dictado.

En este caso hemos complejizado de diferentes maneras una situación. También debemos tener en cuenta que, por ejemplo, si le pedimos una representación bidimensional por copia o dictado, podrán aparecer respuestas diversas que el docente deberá evaluar.

Políticas lingüísticas y procesos participativos

Nuestro país presenta una diversidad étnica que incluye comunidades indígenas y extranjeras, que en algunos casos no hablan español, o hablan versiones diferenciadas del estándar. Esto plantea el desafío de asegurar la equidad de la oferta educativa, respetando a la vez, las tradiciones y la identidad cultural de las distintas comunidades lingüísticas.



La lengua materna se adquiere en el contexto familiar: es la lengua en la que las personas aprenden a comunicarse con su grupo de pertenencia más cercano. La lengua materna construye la identidad social, histórica y afectiva. La segunda lengua permite expandir la comunicación desde la comunidad de origen hacia un contexto social más amplio donde se ejercen los de-

rechos y las obligaciones ciudadanas. En nuestro país, el español es la segunda lengua de aquellas comunidades que no la tienen como lengua materna.

El Nivel Inicial y la EGB tienen como objetivo básico el desarrollo de las

habilidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos. Frente a un panorama de diversidad lingüística, se hacen necesarias estrategias que favorezcan esta adquisición.

A partir del año 1996 los equipos provinciales de especialistas de len-

gua incluyeron la problemática de la diversidad lingüística en sus respectivos diseños curriculares. De este modo se empezó a generar conciencia acerca de la existencia de grupos que tienen dificultades para acceder a los contenidos escolares exclusivamente formulados en español.

En esta línea de trabajo, algunos diseños curriculares provinciales, de los cuales los primeros fueron los de Chubut (Lengua) y Misiones (Lenguas Extranjeras) comenzaron a plantear un tratamiento específico relacionado con el enfoque bilingüe intercultural. A tal fin, algunos especialistas y docentes con experiencia en el trabajo con población aborigen fueron convocados para brindar orientaciones específicas.

En otros casos, la diversidad lingüística de hecho no se veía reflejada en la especificidad de las propuestas curriculares de algunas provincias.

Comienza a verse la necesidad de generar un espacio de discusión, análisis y tratamiento de temas de sociolingüística vinculados con la atención a la diversidad en el marco de la transformación educativa.

El tratamiento de la diversidad

En el IV Seminario Federal (setiembre de 1996, en Villa Giardino, Córdoba) se propuso que para la elaboración de los diseños curriculares los equipos técnicos deberían tomar en

cuenta aspectos diagnósticos tales como:

- la descripción de la problemática multilingüe de la provincia, con diferenciación de zonas de influencia, cantidad de escuelas, alumnos, maestros y auxiliares disponibles;
- la recuperación de investigaciones directamente relacionadas con la enseñanza de la lengua en los contextos multilingües;

- la caracterización de los problemas que se presentan en el aprendizaje del español en esos contextos específicos.

Se manifiesta la necesidad de implementar la metodología de la enseñanza del español como segunda lengua. En estos contextos

es necesario que la lengua española sea enseñada como lengua existente en el entorno comunicativo real de los alumnos que hablan otra lengua materna.

En el I Seminario "Multilingüismo: Planificación Lingüística y Equidad", que tuvo lugar en Buenos Aires, el 2 y 3 de diciembre de 1997, en el Museo Roca, los objetivos fueron:

- instalar -en el marco de la transformación educativa- un espacio de reflexión que facilitara la toma de decisiones en cuanto a políticas lingüísticas apropiadas a contextos regionales y problemáticas específicas;
- difundir experiencias nacionales e internacionales relativas a la planificación lingüística en contextos multilingües.

Las conclusiones apuntaron a la necesidad de que existiera continuidad en el camino iniciado y plantearon diversas propuestas:

- la consideración del análisis de materiales de trabajo relativos a español lengua segunda en un próximo encuentro;
- la descripción de la problemática multilingüe de las provincias a través de diagnósticos precisos antes de tomar decisiones educativas sobre lenguas no estandarizadas o extranjeras en contacto;
- la delimitación de los espacios para la lengua materna, el español como segunda lengua y la/s lengua/s en contacto;
- la necesidad de descripciones actualizadas de las lenguas aborígenes que se enseñan.

Durante 1998, en función de las demandas antes expuestas, la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo requirió la consulta a especialistas en las principales lenguas aborígenes que se hablan en nuestro país, con el fin de que elaboraran materiales que sirvieran de fuentes para difusión del conocimiento de estas lenguas para que los equipos técnicos provinciales tomaran decisiones educativas fundamentadas.

Las características básicas de estas fuentes debían ser las siguientes: se trataría de documentos breves, destinados a explicar aspectos precisos de cada lengua, su configuración, problemas de transferencia con el español y recomendaciones para su enseñanza; no contendrían consideraciones de lingüística general y literatura que ya estuvieran incluidas en las fuentes de los CBC de la EGB.

Asimismo, en ese año, se presentó ante el CFCyE el Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas (Serie A-15), el cual fue aprobado el 7 de

"El Nivel Inicial y la EGB tienen como objetivo básico el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos."

mayo de 1998. (Ver **Zona Educativa** "Un Mapa de Lenguas").

Los días 26 y 27 de noviembre de 1998 se realizó el II Seminario "Multilingüismo:

Planificación lingüística y equidad",

en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Sus objetivos fueron:

- analizar y discutir materiales de trabajo con vistas a la elaboración de las adaptaciones curriculares a los Contenidos Básicos Comunes de Lengua para la enseñanza del español como segunda lengua y estrategias de elaboración e implementación de un programa bilingüe-intercultural;

- presentar el documento "Fuentes de lenguas aborígenes";
- proponer un posible ejemplo de diagnóstico local.

¿Qué es esperable para cerrar este ciclo?

1. Respecto del documento "Fuentes de Lenguas Aborígenes": que sea consultado y enriquecido por la discusión y nuevos aportes de otros especialistas para lograr en este caso el completamiento de los procesos de divergencia y convergencia que permitan establecer las bases para la enseñanza de las Lenguas aborígenes como lengua materna en contexto escolar, una vez consensuada la formalización lingüística y comunicativa pertinente a dichas lenguas.
2. Respecto del documento "Adaptaciones de los CBC de Lengua para la enseñanza del español como

segunda lengua": que continúe el proceso de mejoramiento y consenso del mismo para robustecer su carácter de documento orien-

tador para la enseñanza del español como segunda lengua; con el fin de que sea insumo para las diferentes modalidades de desarrollos curriculares de las provincias.

Unidad en la diversidad

Como hemos visto, luego de tres años de profundas investigaciones, relevamientos y sucesivas reuniones con especialistas en lenguas, con aborígenes y con profesionales dedicados a la enseñanza de español en otros países, queda evidenciada la conciencia que se ha generado en todo el territorio nacional

acerca de la diversidad lingüística y de la necesidad de responder con estrategias de una educación igualitaria y de calidad que permita una integración plena a la vida democrática, a la vez que una recuperación de las raíces y las culturas que nos conforman como nación. De este modo, se responde con acciones

concretas y con renovados compromisos al espíritu de la Constitución Nacional que garantiza "el respeto a la identidad de los pueblos indígenas y el derecho a una educación bilingüe e intercultural".

Asimismo, se avanza en la concreción de los derechos que establece la Ley Federal de Educación: "lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos, comunicación verbal y escrita y el establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa."

Y por último, se responde desde la escuela a la Ley Nacional de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes.

"Es prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas. Los planes que en esta materia se implementen deberán resguardar y revalorizar la identidad histórica de cada comunidad aborígen, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en

la sociedad nacional."

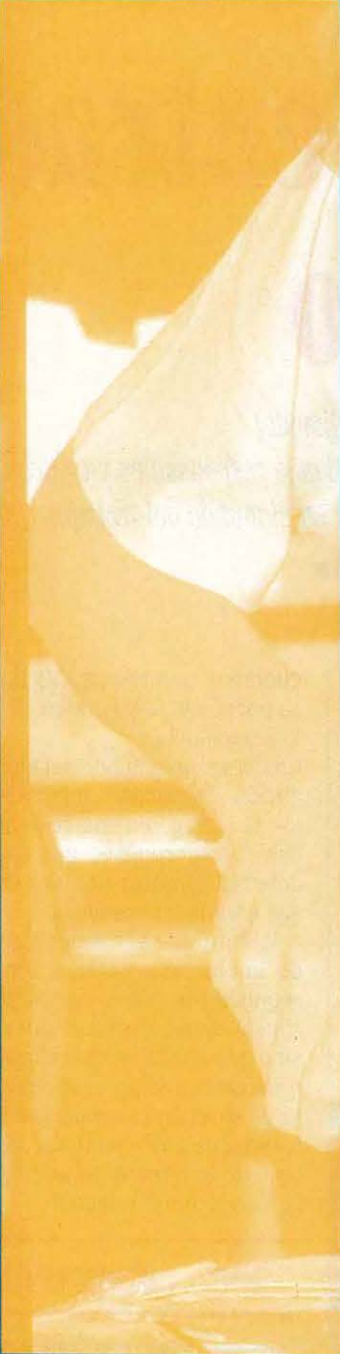
Esto último requiere de los educadores argentinos un compromiso con el pluralismo.

A la vez que con la capacitación, dado que para responder a las necesidades tanto de éstas como de cualquier otra minoría, los docentes deberán estar capacitados de modo tal que la educación resulte de calidad en todos los casos. ♦

"Los equipos de especialistas incluyeron la problemática de la diversidad lingüística en sus respectivos diseños curriculares."



Becas estudiantiles 1999



111.600 jóvenes entre 13 y 19 años de todo el país recibirán desde el mes de agosto becas que les permitirán cursar el tercer ciclo de la EGB y el nivel Polimodal.

Las becas están destinadas a ayudar a las familias de precaria condición socioeconómica y los beneficiarios fueron seleccionados en un proceso riguroso que comenzó en mayo de este año.

Agradecemos a los docentes y alumnos de las 1.802 escuelas participantes, que trabajaron afanosamente para que las becas lleguen efectivamente a quienes más la necesitan.

**Mejores oportunidades educativas,
mejor futuro para nuestros jóvenes.**



Programa Nacional de Becas Estudiantiles
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Una puerta de entrada al futuro

Los principales desafíos de la educación Polimodal pueden plantearse a partir de funciones bien claras: formar ciudadanos responsables y críticos, y prepararlos para continuar estudios superiores e insertarse en el mundo del trabajo.



En la sociedad actual, el avance de las nuevas tecnologías y la necesidad de actualización constante representan para los jóvenes el desafío de estar preparados para seguir aprendiendo durante toda la vida. Los profundos cambios que se produjeron durante los últimos años crearon un escenario de vida más complejo y plantearon la necesidad de mejorar y renovar las propuestas educativas tradicionales.

Por eso, la nueva escuela media tendrá como misión ir más allá de la acreditación de un título secundario. A través de sus diferentes modalidades y como continuidad de la EGB3, su propósito será desarrollar tres funciones básicas: la formación para la ciudadanía, para acceder a estudios superiores y para insertarse en el mundo del trabajo. De acuerdo con estos objetivos, la Educación Polimodal también será una oportunidad para incluir a los jóvenes provenientes de sectores sociales que son ex-

cluidos y que tienen dificultades para permanecer y egresar de la escuela secundaria.

Con este desafío por delante, la Educación Polimodal implicará pensar en el futuro, en las responsabilidades y compromisos que los jóvenes deberán afrontar una vez concluidos sus estudios secundarios.

A la hora de salir a buscar trabajo o de iniciar una carrera terciaria, el requisito de haber cumplido la educación media ya no resulta extraño, sino que ahora es considerado un requerimiento lógico. Sin embargo, ésta no es la única razón por la que los estudiantes deben cursar hasta el último de los tres años que comprende la Educación Polimodal.

Tres compromisos

Ante este nuevo escenario social, la propuesta de la Educación Polimodal se focalizará en tres compromisos:

1) Formar a los jóvenes para una nueva ciudadanía

La enseñanza ya no se reduce sólo a la simple dimensión de los derechos políticos y sociales o a los conceptos tradicionales de la educación cívica. En la actualidad, el surgimiento de nuevos movimientos sociales y diversos espacios públicos generan diferentes formas de participación ciu-



dadana, que implican que los jóvenes comprendan, acepten y valoren el carácter plural y diverso de la sociedad y se desempeñen como ciudadanos activos, reflexivos y críticos, capaces de actuar con solvencia en diversos ámbitos.

El rol de la escuela secundaria respecto a la formación para una nueva ciudadanía crítica y responsable consistirá, por un lado, en destacar e incorporar contenidos socialmente relevantes y, por otro, en fomentar la identidad y el pluralismo en el marco de la escuela democrática en la que los adolescentes sean considerados como sujetos de derecho.

Para este objetivo, será fundamental fomentar la participación de los estudiantes de este nivel en trabajos de investigación, relevamiento de datos y experiencias comunitarias que les permitirán tomar contacto directo con instituciones locales como la municipalidad, centros de salud, cooperativas, organizaciones de defensa del medio ambiente, bibliotecas, etc, potenciando su responsabilidad y compromiso con las organizaciones características de una sociedad democrática.

2) Facilitar el acceso de los estudiantes a la sociedad del conocimiento

El acceso a la información se ha convertido en un recurso clave para desempeñarse en la sociedad, en la que se han multiplicado las formas de comunicación y potenciado el uso de las nuevas tecnologías.

Estos elementos favorecen además la aceleración de la producción y la difusión del conocimiento científico y

tecnológico en un mundo globalizado, donde se hace necesario pasar de la escuela secundaria centrada en la información y la transmisión fragmentada del conoci-

miento a una nueva escuela basada en la formación de competencias.

Las competencias básicas no sólo son las referentes a lengua y matemática. La Escuela Polimodal deberá desarrollar una cultura científica solvente y favorecer el pensamiento

sistémico en tecnología, de

manera que jóvenes serán capacitados en el dominio de las tecnologías gestionales, de la información y de las comunicaciones, así como también en la posibilidad de comunicarse en una lengua extranjera y acceder a los códigos de nuevos lenguajes artísticos y comunicacionales, competencias que serán comunes a todos los estudiantes del nivel, independientemente de la modalidad que cursen.

3) Ofrecer una preparación polivalente para el mundo del trabajo

Como consecuencia de la globalización de la economía, de la reorganización productiva del país y de la región, el mundo del trabajo también se ha modificado sustancialmente. Las nuevas tecnologías impactan sobre los procesos productivos, y las

actuales formas de organización de la producción de bienes y servicios requieren de otros saberes y capacidades y, en consecuencia, de nuevos perfiles laborales.

Preparar a los jóvenes para adecuar-se a estos nuevos perfiles laborales implica transformar y mejorar la propuesta de la secundaria tradicional.

Todas las modalidades de la Educación Polimodal ofrecen una formación humanística, científica y tecnológica, y focalizan en un campo determinado de la realidad social; ello permitirá que los alumnos especifiquen los aprendizajes en ámbitos concretos de acción vinculados con el contexto de la comunidad y la región donde está ubicada la escuela.

Fomentar la polivalencia, pasar de la modalidad especializada a la especificación, impulsar la formación en competencias transferibles y proponer una formación técnico-profesional para un mercado de trabajo que reclama técnicos diferentes son algunos de los desafíos que se propone este nuevo sistema.

Aprendiendo durante toda la vida

De acuerdo con estos compromisos, este nuevo tramo educativo tendrá muchos valores agregados que no se limitan a la obtención de un simple certificado para acceder a estudios superiores. Tales valores aportarán actualización y capacitación permanente acorde a los tiempos que corren y que permanecerán vigentes mientras el estudiante continúe

“Los estudiantes encontrarán en la escuela el ámbito para formarse, no en especializaciones, sino en campos del conocimiento.”

“El Polimodal apunta a formar ciudadanos éticos, solidarios y críticos para vivir en democracia y actuar con solvencia en el mundo del trabajo.”

en situación de aprendizaje durante toda su vida.

Dado que la Educación Polimodal apuntará a formar ciudadanos éticos, solidarios y críticos para vivir en democracia y desempeñarse de manera más solvente en el mundo del trabajo, los programas de estudios de este nivel contemplarán los últimos avances del conocimiento científico tecnológico y los problemas más relevantes del mundo actual.

La cursada completa y la aprobación de los tres años de la Educación Polimodal representan un punto de partida en la vida de cada adolescente. A diferencia del anterior sistema educativo, el joven accederá a una formación integral que le permitirá insertarse en una sociedad que exige individuos responsables y capacitados en una amplia gama de competencias.

En esta nueva sociedad, donde el mundo del trabajo se torna cada vez más competitivo y exigente, los estudiantes encontrarán en la escuela la oportunidad y el ámbito para formarse, no en especializaciones, sino en amplios campos del conocimiento (mediante las modalidades) donde no sólo hay espacio para aprender los contenidos socialmente relevantes, sino que también podrán incorporar un conjunto de competencias necesarias para insertarse en el sistema productivo según las exigencias de la sociedad actual.

No se trata de aprender a trabajar para una determinada función, puesto o tipo de empresa. Consiste en dar un paso más, que es formarse integralmente, dado que el Polimodal le



ofrecerá las herramientas para desempeñarse con soltura y flexibilidad en diferentes aspectos de su vida social que incluyen desde una primera inserción laboral hasta sus primeros pasos como universitario.

Educación que agrega valor

“Es una oportunidad para incluir a los jóvenes que tienen dificultades para permanecer y egresar de la escuela secundaria.”

La Educación Polimodal, por lo tanto, no se basará en rendir materias, pasar de año y obtener un título. Será una propuesta superadora que otorga al estudiante un importante “valor agregado”, cualquiera sea la modalidad elegida.

Este enfoque educativo, más abierto y comprensivo, le dará a ca-

da estudiante las herramientas con las que podrá intentar insertarse socialmente.

El valor del nuevo tramo educativo es que ese joven podrá intentar acceder desde múltiples ámbitos al mundo del trabajo y del estudio, porque su formación lo ha preparado para adaptarse a los cambios, incorporándole nuevas formas de aprender más activas, centradas en aprender a aprender, resolver problemas, relacionar y aplicar conocimientos en situaciones concretas, desarrollar proyectos y trabajar en equipos.

A través de éstas y otras estrategias y experiencias de aprendizaje que paulatinamente se irán incorporando al trabajo diario de las instituciones, cada escuela se preparará para responder a las demandas del mundo del trabajo brindando a los adolescentes una formación amplia y un desarrollo de competencias para el cambio permanente que fortalecerán sus posibilidades a la hora de insertarse como ciudadano y trabajador en la sociedad. ♦

SISTEMA DE PASANTÍAS INTERPROVINCIALES

Por tercer año consecutivo Nueva Escuela: Promoción del Cambio Institucional organiza las Pasantías Interprovinciales que se desarrollarán durante una semana del mes de setiembre en 23 escuelas de diferentes regiones del país incluyendo esta vez el Nivel Inicial.

● **¿Quiénes participan en las pasantías?**

Concurrirán el supervisor/a, director/a y un/a docente de 48 instituciones (dos por provincia y 2 por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires). La selección de las escuelas, tanto de las anfitrionas como de las pasantes, es un trabajo conjunto entre las provincias y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires con el equipo de Nueva Escuela de Nación.

● **¿Qué actividades comprenden las pasantías?**

Los pasantes compartirán diversas actividades con sus pares (observación y dictado de clases, reuniones de área y ciclo, análisis de los Proyectos Educativos Institucionales y de proyectos específicos, etc.) previamente consensuadas en la reunión preparatoria llevada a cabo en Vaquerías (Córdoba) del 18 al 20 de agosto pasado.

● **¿Cuál es la finalidad de las pasantías?**

Dichas jornadas de trabajo favorecen la capacitación a través del trabajo colaborativo entre pares, estimulan el replanteo de la práctica educativa y promueven la construcción de redes interinstitucionales para profundizar el proceso de transformación que garantice mejores aprendizajes.



Los institutos en proceso de acreditación

*¿Cuáles son las acciones que se desarrollan para llegar a la acreditación de los IFDC?
¿Qué niveles de intervención participan? ¿Qué responsabilidades debe cumplir cada uno de ellos?*



El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Consejo Federal de Cultura y Educación han emitido la normativa con la cual se ha establecido el sistema permanente de evaluación de carreras y de instituciones de formación docente, con vistas a la acreditación en la Red Federal de Formación Docente Continua (en el caso de las instituciones) y a la aprobación provincial y posterior obtención de la validez nacional (en el caso de las carreras). Este sistema de evaluación externa constituye una novedad en las instituciones no universitarias de formación docente de nuestro país.

Régimen de evaluación

La complejidad y el entramado de relaciones, saberes y prácticas que conforman y definen los institutos de formación docente, constituyen los principales objetos a evaluar en el régimen de acreditación y aprobación de carreras.

El mencionado régimen se orienta a monitorear, supervisar, evaluar y reconocer las instituciones, sus programas especializados y carreras,

asegurando que reúnen parámetros educativos de calidad, previamente establecidos.

Es importante destacar que este régimen tiene el objetivo de constituirse en una acción participativa que estimula espacios de reflexión crítica de todos los actores institucionales, de modo tal que contribuye a un mejor conocimiento mutuo, a la construcción de lazos de pertenencia institucional y a la promoción de acciones innovadoras, así como al mejoramiento permanente de la calidad de la oferta institucional. Su organización se conforma a partir del diseño de programas y modelos de evaluación interna y externa con el propósito de:

- presentar pautas claras y precisas que garanticen la equidad de la evaluación;
- aportar insumos para construir una cultura institucional en torno de la práctica de la evaluación interna y del uso de los aportes de los procesos de evaluación externa para la construcción de la calidad educativa.

Diagnóstico y diseños curriculares

La acreditación de los Institutos de Formación Docente supone un proceso integrado por acciones y responsabilidades de distintos niveles institucionales. Las innovaciones se centran en elementos de la estructura, del sistema educativo y de sus instituciones, de la dimensión curricular-institucional y del nuevo régimen de validez nacional de estudios, certificaciones y títulos que establece la Ley Federal de Educación.

Como se mencionó anteriormente, el camino que conduce a la acreditación de los IFDC supone la coordinación de acciones encaradas por diferentes estamentos; uno de ellos lo conforman las cabeceras provinciales de la Red Federal de Formación Docente Continua. En ese sentido, las cabeceras realizaron un diagnóstico que permitió establecer por un

“La organización del ‘régimen de evaluación’ se conforma a partir del diseño de programas y modelos de evaluación interna y externa.”

lado las condiciones de la oferta, y por el otro definir la demanda de docentes en su área de influencia. A partir de ese estudio, se pudo inferir las especialidades o carreras que carecen de suficientes docentes graduados, y la sobreoferta de profesionales para algunos niveles, modalidades o carreras, así como también las nuevas carreras a crear. Una vez procesados y analizados los datos resultantes, las provincias se abocaron a la elaboración de los lineamientos curriculares provinciales con el propósito de orientar el proceso de construcción curricular de los IFDC en cada una de ellas.

Proyectos educativos institucionales

En lo que respecta a los institutos, la puesta en marcha del Sistema Nacional de Acreditación comprende la presentación del Proyecto Educativo Institucional y el Diseño Curricular Institucional ante la autoridad provincial correspondiente. En primer lugar, directivos y docentes de cada instituto -orientados y asesorados por integrantes de las cabeceras provinciales de la RFFDC- desarrollaron un diagnóstico institucional como insumo de autoevaluación para la construcción del proyecto. Aquellos institutos que por alguna razón no lograron presentar sus PEI, confeccionaron un documento más reducido denominado "Protocolo inicial de acreditación". Para seguir adelante con el proceso de acreditación, los proyectos o protocolos se elevaron oportunamente según los plazos previstos por cada provincia. Paralelamente, los institutos vienen trabajando en otro de los requisitos a cumplir para la aprobación de carreras: la producción de los Diseños Curriculares Ins-

titucionales. Es de destacar que las instituciones más adelantadas al respecto son aquellas que se encuentran en provincias que ya han avanzado significativamente en la construcción de sus lineamientos curriculares provinciales.

Sugerencias, recomendaciones, mejoras

En cuanto a las comisiones técnicas (creadas en el ámbito de las cabeceras provinciales de la RFFDC), su papel en el proceso de acreditación se focalizó en la revisión de la documentación presentada por los institutos a fin de verificar que no faltara la información requerida. En algunos casos la documentación fue remitida a los institutos con observaciones a tener en cuenta antes de presentarla a la unidad de evaluación.

A partir de diciembre de 1998 se crearon las unidades de evaluación (provinciales o regionales), que tienen bajo su responsabilidad el dictamen sobre la conveniencia de acreditar institutos o aprobar carreras de acuerdo con la resolución N° 83/98 del Consejo Federal de Cultura y Educación. Las unidades de evaluación están conformadas por profesionales habilitados en el llamado "Registro Nacional de Evaluadores". Este registro es público y puede ser consultado en la

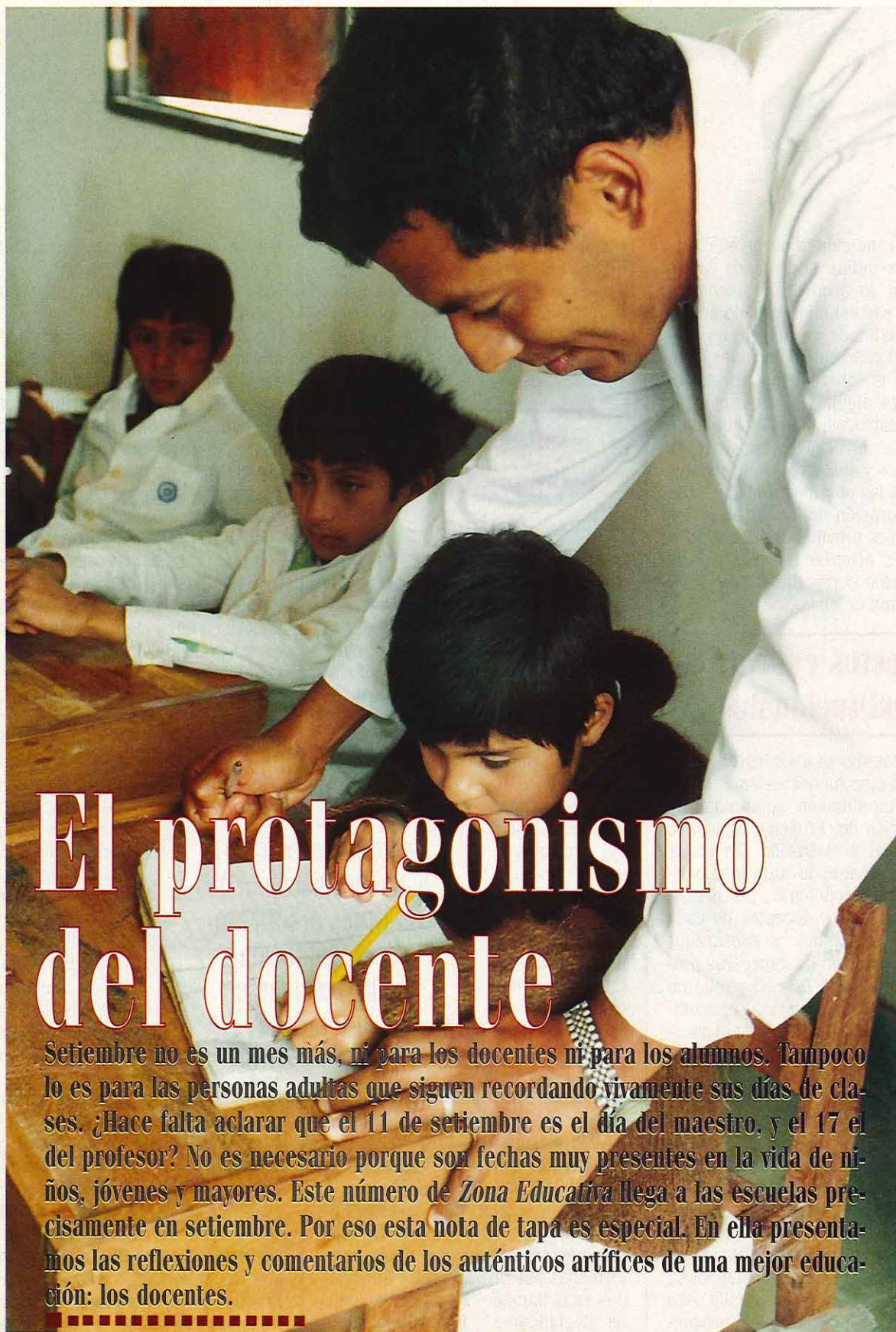
página web del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: <http://www.mcy.e.gov.ar/dnfpad/rnefd/>

Las unidades de evaluación pueden emitir dictámenes de tres tipos: de aprobación plena, de aprobación con reservas o de no aprobación. A partir de esos dictámenes las autoridades educativas provinciales pueden acreditar al instituto o aprobar carreras en el caso de contar con dictamen de aprobación plena. Si se cuenta con dictamen de aprobación con reservas, las autoridades acuerdan con los institutos un Acta de Compromiso que incluye aquellas mejoras a implementar según las recomendaciones de las unidades de evaluación.

Finalmente, una vez aprobada la carrera -en forma plena o provisoria- por la autoridad educativa jurisdiccional, ésta solicita la validez nacional al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. La validez nacional se otorga en base al dictamen de la unidad de evaluación, siempre y cuando el instituto correspondiente esté acreditado o en proceso de acreditación.

"Para el reconocimiento de la validez nacional de un título, el proceso de acreditación debe recorrerse en su totalidad."

Lo fundamental es comprender que, para el logro del reconocimiento de la validez nacional de un determinado título, el proceso de acreditación debe recorrerse en su totalidad. Sin embargo, puede iniciarse el proceso de solicitud de validez nacional de certificaciones y títulos de formación docente cuando el IFDC esté en proceso de acreditación y/o la carrera tenga dictamen de aprobación con reserva. ♦



El protagonismo del docente

Setiembre no es un mes más, ni para los docentes ni para los alumnos. Tampoco lo es para las personas adultas que siguen recordando vivamente sus días de clases. ¿Hace falta aclarar que el 11 de setiembre es el día del maestro, y el 17 el del profesor? No es necesario porque son fechas muy presentes en la vida de niños, jóvenes y mayores. Este número de *Zona Educativa* llega a las escuelas precisamente en setiembre. Por eso esta nota de tapa es especial. En ella presentamos las reflexiones y comentarios de los auténticos artífices de una mejor educación: los docentes.

Un proceso tan importante como el de la transformación educativa no sería posible sin la labor protagónica de maestros y profesores. El rol central del docente se pone en evidencia por su activa y decisiva presencia no solamente en las actividades en las escuelas, sino también en programas, proyectos y cursos de capacitación impulsados por el Ministerio de Cul-

tura y Educación de la Nación. Y también en la aprobación por parte del Congreso de la Nación del Fondo Nacional de Incentivo Docente que, aunque resistido por algunos sectores, otorgó la tan merecida retribución monetaria que los maestros y profesores necesitaban para volver a jerarquizar su actividad.

Todas estas iniciativas tienen el propósito de recuperar la profesión docente en el seno de un modelo de transformación que propone importantes desafíos, y brinda herramientas acordes para poder concretarlos. La educación está cambiando, y los docentes tienen mucho para decir al respecto.

Resultados alentadores

Al ser la transformación educativa un proceso global, su aplicación repercute en las diversas dimensiones de la tarea docente. Pueden mencionarse -entre otras- estrategias y experiencias relacionadas con las in-

novaciones curriculares, el trabajo en equipo, la conformación de redes interinstitucionales, la flexibilización de tiempos y espacios, el proceso de enseñanza y aprendizaje, el trabajo con la comunidad. En todos los casos los docentes han puesto mucho de sí, se han comprometido por enseñar mejor para que sus alumnos aprendan más. Los que si-

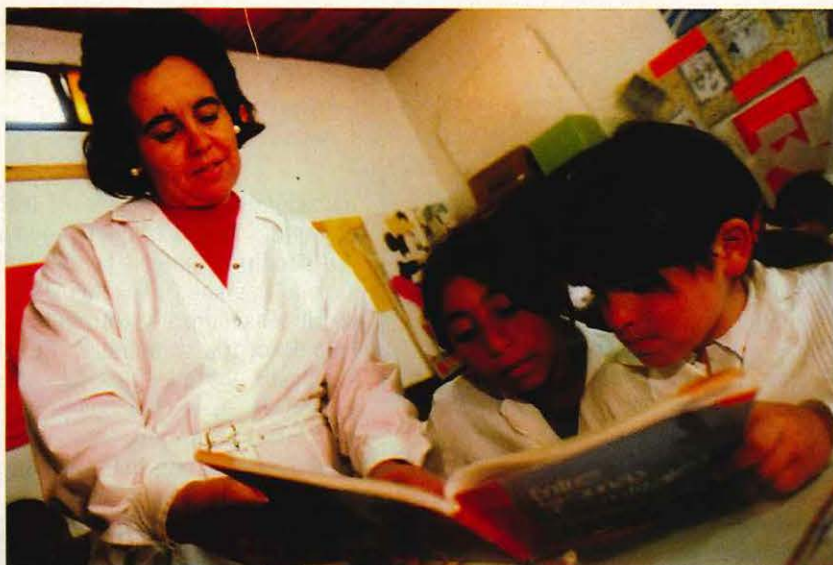
FLAMANTE GANADOR

El 20 de agosto pasado la comisión evaluadora para el Premio Paulo Freire decidió galardonar el proyecto "Salvemos la laguna de la escuela N° 377" como ganador de la edición 1998 del certamen. Las coordinadoras son las docentes Lidia Esther Schelover, Nérida Alliana Alonso y Eulogia Careaga, de la Escuela "Fuerza Aérea Argentina", El Colorado, provincia de Formosa.

En el predio de la institución se encuentran los restos de lo que fue la laguna Turraca. Con el paso del tiempo la laguna se convirtió en un basural donde desconocidos depositaban todo tipo de residuos. La idea del proyecto fue sanearla, recuperándola como material didáctico activo y recreativo. El proyecto está estructurando en tres etapas a desarrollarse durante cinco años. Se trata de una iniciativa que favorece una cultura cooperativa y solidaria, puesto que participan los alumnos de 6 y 7 año junto con docentes, profesionales, técnicos, padres, vecinos, instituciones y asociaciones comunitarias, autoridades locales, provinciales y nacionales. Es importante destacar que se trata de una labor interdisciplinaria que aborda contenidos de las áreas de lengua, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología, folklore, música y plástica.

"Se realizaron más de 20.000 cursos en los que se capacitaron más de 250.000 docentes, 32.000 directivos y 2.500 supervisores."





guen son algunos de los muchos testimonios que pueden ejemplificar la realidad que atraviesa la educación argentina:

■ "Puedo decir con orgullo que

mis alumnos se sienten motivados para leer. Esto lo demuestran diariamente concurriendo a la biblioteca de la escuela para retirar libros que leen en los recreos y otros que llevan para ser

CAPACITAR PARA MEJORAR

La capacitación constituye una de las principales acciones de profesionalización de la tarea docente previstas por el proceso de transformación educativa. Desde 1993 se han realizado en todo el país más de 20.000 cursos en los que se capacitaron más de 250.000 docentes, 32.000 directivos y cerca de 2.500 supervisores. La suma invertida en esas acciones de capacitación supera los 145 millones de pesos.

Las opciones de capacitación desarrolladas conforman una oferta de calidad que pretende impactar favorablemente en el aprendizaje de los alumnos. De este modo, la capacitación se traduce en estrategias pedagógicas para enseñar más y mejor.

Cabe destacar las conclusiones del monitoreo nacional de cursos que se desarrolla desde 1995 y que constituye una valiosa herramienta para un eficaz seguimiento de la labor realizada. Puntualmente, la mayoría de las apreciaciones sobre aspectos pedagógicos coinciden en señalar:

- solvencia académica del capacitador;
- contenidos actualizados y significativos (temas innovadores);
- adecuada secuencia de actividades;
- permanente conexión entre conceptos disciplinares y prácticas de aula;
- aprovechamiento de las experiencias previas de los docentes;
- devolución crítica de los trabajos entregados por los capacitandos;
- revisión de contenidos y estrategias previas a la evaluación;
- utilización de los recursos (material bibliográfico actualizado y relevante);
- manejo de la dinámica grupal y oportunas intervenciones del capacitador.

"El descenso de la repitencia en las provincias con necesidades básicas insatisfechas altas, duplica la media nacional."

leídos en sus hogares. Son capaces de comprender lo que leen, identifican con claridad la intención que los anima a comunicarse y utilizan enunciados sintácticamente correctos, produciendo textos bien organizados." (Teresa de los Angeles Turrión, docente de 2º ciclo de la EGB de la escuela N° 6, de la ciudad de Bolívar, provincia de Buenos Aires).

■ "En la Escuela Provincial de Educación Técnica N° 9 "Domingo Faustino Sarmiento" de la ciudad de San Luis se comenzó a implementar a partir del 1º de marzo de 1999 la enseñanza Polimodal y un TTP en comunicación multimedial. La experiencia es el fruto de largos y constantes preparativos, idas y venidas, y puestas en común de los equipos escolares y del INET. Hoy podemos decir que la cosa funciona. Los resultados se están manifestando tímidamente, pero con mucho empuje. Los chicos y los docentes se están plegando a esto que es la nueva enseñanza." (Federico Carlos Marini, vicedirector de la escuela).

■ "Yo, Héctor, he vivido experiencias inolvidables, momentos y

MERECIDOS RECONOCIMIENTOS



Ignacio Aguilar, primer ganador del premio al Maestro del año y Beatriz Sosa, la ganadora de 1997.

En 1996, Ignacio Aguilar fue elegido "Maestro del año" por su labor como director de la escuela 535 de San Isidro, provincia de Salta. Gracias a su gran vocación y tesón, organizó una biblioteca pública, logró entre sus alumnos una de las tasas más bajas de deserción de la zona y desarrolló un proyecto de intercambio de experiencias con otros docentes: "Cuando entendí que todos los maestros de la región debíamos juntarnos porque era la mejor forma de recibir, impulsé la formación de un grupo de docentes que aprovechara los feriados o las vacaciones para reunirse y discutir las bibliografías o analizar las experiencias de aprendizaje", dijo Aguilar a **Zona Educativa**.

Al año siguiente, la premiada fue Beatriz Sosa de Bence por su importante trabajo al frente de la escuela 199 de Trelew, provincia de Chubut. "Tenemos que formar chicos autónomos, curiosos. El perfil del alumno que tiene que salir es otro, por eso también debe serlo el del docente. Y para eso tiene que haber una transformación", explicó entusiasmada. Para ello, impulsó el establecimiento de una hora semanal para que los chicos conformaran un consejo de aula, coordinado por un docente, y pudieran presentar propuestas e inquietudes. Además, promovió la capacitación y la formación docente continua de su equipo porque considera que son claves para mejorar la calidad educativa: "Busco un maestro investigador, que esté realizándose planteos continuamente e intente resolverlos", finalizó.

En la edición 1997 del concurso Paulo Freire resultó ganadora la escuela N° 1360 "Flavio Ferrari", de Guaymallén, provincia de Mendoza. El premio le fue otorgado por su proyecto innovador "Agua potable: garantía de salud y compromiso de todos" en el que trabajaron con los alumnos estrategias y técnicas científicas viables y novedosas vinculadas con el suministro de agua, elemento vital escaso en la localidad. Así fue como se decidió abordar esta problemática desde el currículum como protección sanitaria, tanto para los chicos como para sus familias. La experiencia fue muy importante porque trascendió las fronteras de la institución e impactó a la comunidad.

trabajos que no sólo sirven para aprobar una materia sino que nos dejan experiencia en lo la-

boral y así tenemos intención de seguir estudiando. Aquí compartimos todo y es por eso que es

tan bueno el taller de informática, gracias al esfuerzo de profesores y alumnos del CPED. Mi

"Se promueve que los sectores más desfavorecidos reconquisten el deseo de aprender y accedan a una educación de calidad."





deseo más grande es que podamos salir del colegio con un título en la mano, y así si alguien nos pregunta dónde lo obtuvimos, poder contestarle: en el

taller de informática 'Alas para la mente'." (Alumno del Centro Provincial de Educación Media - CPEM- N° 39, Los Taiques, provincia del Neuquén.)

“Los premios 'Paulo Freire' y 'Maestro del año' fueron estímulos a los docentes y sus iniciativas transformadoras.”

UN SEÑOR MAESTRO



A sus 83 años, Luis F. Iglesias conserva la misma pasión y energía que cuando llegó a la escuela rural N° 11 de Tristán Suárez. Allí dio sus primeros pasos como maestro, enseñó durante veinte años y desarrolló una experiencia educativa que se cuenta entre las más trascendentes de Latinoamérica. Rodeado de libros, pensativo, intenta buscar las palabras exactas para describir un recuerdo de cuando le tocó ser alumno: "Tuve una maestra en la primaria, Isolina Maffia, que me selló la vocación. Era com-

bativa, creadora, una enamorada del arte. Nos daba espacios para manifestarnos con libertad. Eso fue lo que yo quise hacer con mis alumnos". Sin duda, superó sus metas. Hoy, sus publicaciones son consultadas por educadores de todo el mundo. Entre sus libros más destacados, se encuentran "Viento de estrellas", "La escuela rural unitaria", "Didáctica de la libre expresión" y "Aprendizaje vivencial de la lectura y la escritura".

Su mayor deseo es que "la educación sea para todos, esté atendida en primera instancia y que sea pública: yo aspiro a que crezca y se transforme". Y destaca la importancia de la reflexión y la acción de los docentes: "Mi experiencia me indicó que si un docente no enseña a pensar, no sirve. Nunca hay que dejar de preguntarse cómo resolver pedagógicamente los problemas que puedan ir surgiendo".

■ "Quiero comentar un proyecto realizado con mis alumnos del 1° año de la EGB. Se nos ocurrió trabajar con el diálogo. Realizamos un taller de títeres y marionetas, conversamos a través de ellos en forma espontánea. Posteriormente escribieron sus diálogos y redactaron con ellos una obra de títeres ¿Dónde representarla? Lo hicimos en la Escuela de Educación Especial y Formación Laboral N° 2. El intercambio fue excelente; el entusiasmo, desbordante. Llevamos alegría a otros niños que nos esperaban con ansias." (Marta Gordo, docente, y Valentina de Vilas, directora del Instituto Schiller, Capital Federal).

■ "En la escuela funcionan exitosamente los talleres de estudios compartidos ¿Qué es esto? La puesta en acción de una idea que se nos ocurrió a un grupo de docentes junto con el gabinete y el resto de la comunidad educativa. Una idea muy simple puesta en práctica: el que sabe enseña al que no sabe. En contraturno, los alumnos de cursos superiores que se desenvuelven bien en diferentes áreas -voluntariamente- ayudan a sus compañe-

ros de cursos inferiores. ¡Y funciona! ¡El otro aprende! Es siempre algo misterioso ese delicado entramado de enseñar y aprender, todo docente lo sabe." (Lilí César, docente de la escuela Polimodal N° 7 "República de Portugal, La Matanza, provincia de Buenos Aires).

Los comentarios anteriores constituyen ejemplos de una tarea protagonista que se multiplica a lo largo y a lo ancho de todo el país. En cada escuela existen situaciones similares que evidencian que se está transitando por el camino correcto; el camino de una transformación educativa que ya está dejando sus huellas.♦



PARA TODOS

Desde 1993, y con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y las condiciones materiales de enseñanza y aprendizaje, el Plan Social Educativo (PSE) diseñó varios proyectos para brindar a los educadores un apoyo que les llegue de la forma más directa posible.

Todas las estrategias impulsadas por el PSE tienen como meta lograr "más y mejor educación para todos". Sus programas tienen la intención de promover que los sectores más desfavorecidos reconquisten el deseo de aprender y accedan a una educación de calidad. En ese marco, la tarea docente tiene como objetivos centrales:

- lograr mejores aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales en los niños, jóvenes y adultos de las poblaciones con mayores necesidades;
- favorecer el ingreso, permanencia y continuidad de estos alumnos en la escuela para asegurar que completen su escolaridad en tiempo y forma, disminuyendo la repitencia y la deserción;
- desarrollar los procesos institucionales para permitir la generación de propuestas adecuadas a cada comunidad.

Por el trabajo mancomunado de la Nación, las provincias y, fundamentalmente, los docentes, en las escuelas que participan de los proyectos del PSE se pudieron observar significativos avances. El descenso de la repitencia en las provincias con necesidades básicas insatisfechas altas, duplica la media nacional; en esas mismas provincias, los resultados de la evaluación de la calidad mejoraron más que la media nacional y la deserción escolar registró una fuerte baja.

Éstos son algunos testimonios que reflejan el éxito del trabajo realizado por docentes y directivos de instituciones que participaron de diversas iniciativas del PSE:

"Las estrategias didácticas propuestas para el aprendizaje de los alumnos están dirigidas a promover y afianzar la autonomía. Mi tarea cambió mucho... nosotros estábamos muy estructurados. Ahora el alumno trabaja solo, investiga, y uno se pone en el lugar que corresponde, que es el de guía." (Director de la escuela de la localidad de Colonia Yeruá, Entre Ríos.)

"Yo conocí a los animales prehistóricos en los libros de mi aula. La maestra me explicó que no eran monstruos. Ahora quiero ir a un museo para ver sus huesos." (Alumno de 2° año de la Escuela Hogar N° 32 de Quehue, La Pampa.)

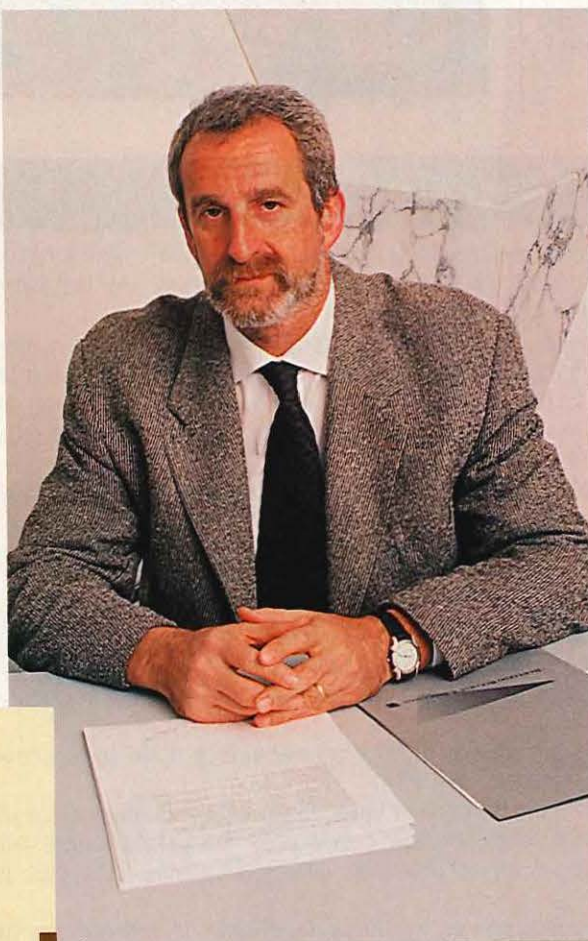
"Al principio las consignas les parecían demasiado extensas. Leían una o dos páginas como mucho. Ahora es diferente: se habituaron a los libros y los disfrutaban." (Maestra de tercer ciclo de una escuela de Caucete, San Juan.)

Bernardo Blejmar

En la reforma educativa el vínculo entre maestros y alumnos pasa a ser un acto fundante de la transformación, como parte esencial de la nueva organización escolar y del modelo de gestión. Zona Educativa dialogó con un especialista en estos temas, el licenciado en Educación Bernardo Blejmar, consultor nacional en procesos de transformación organizacional y programas de entrenamiento en competencia gerencial.

Zona Educativa: ¿Qué características definen a la organización educativa a partir del cambio que propone la Ley Federal de Educación?

Bernardo Blejmar: El sistema educativo tradicional era una suerte de "montaje en serie" en el que cada escuela era una repetición básica de la totalidad del sistema y, por lo tanto, su identidad estaba dada mucho más por las características del lugar o de la población escolar que por que existiera una política de singularizar a esa organización. Hacia adentro de la institución escolar cada grado representaba una pieza o engra-



cuela tiene una singularidad que no puede ser solamente dejada como un efecto, sino que debe ser incluida como proyecto, y que ese proyecto tiene que recoger la identidad de la organización, del lugar, la población, etcétera. El objetivo de la transformación que la Ley Federal propone es la posibilidad de tender un puente entre la totalidad y la singularidad.

Z.E.: ¿Esa identidad se refleja en el Proyecto Educativo Institucional?

B.B.: La intención del Proyecto Educativo Institucional es hacer de la organización educativa una estructura, más que una suma de partes. Se trata de una estructura en la que cada año del sistema escolar se articula en un proyecto global que contempla la singularidad y la identidad de la organización. El PEI intenta definir el sentido de la educación, enlazándolo con el sentido de la sociedad, constituyéndose en un proyecto educativo comunitario y social. Por lo tanto, el PEI se propone como nuevo modelo de gestión en la organización educativa.

Z.E.: ¿Qué sucede con las particularidades de cada institución

"Todavía veo pocos proyectos que sean alianzas entre distintas escuelas."

naje desconectado del resto, respondiendo a un plan curricular. El cambio propuesto por la Ley Federal de Educación consiste en que la organización en sí misma educa, cada es-

en el marco de este nuevo modelo de gestión?

B.B.: Justamente en los desafíos que tiene cualquier organización debe preservar las identidades y jugar con las diferencias en aquellas cuestiones que tienen que ver con la activa adaptación al medio. Por ejemplo: la escuela está hecha para educar, una de sus identidades tiene que ver con esa misión. Puede dar de comer a sus alumnos, pero su tema es educar. Sin embargo, no se preserva la identidad, cuando la escuela es mucho más un refugio para constituir un paliativo a la pobreza, que cuando su función es educar. Eso no quiere decir que no pueda cumplir otras funciones, significa que las diferencias generan cambios específicos para construir el proyecto institucional, sin descuidar su misión fundamental. Así es como las diferencias que hacen a la singularidad de cada institución son tomadas para la concreción de la misión de educar.

Z.E.: En este contexto, ¿qué significa la gestión por proyecto?

B.B.: El proyecto significa cambio; no hay proyecto que no venga involucrado con el cambio. Entonces, la existencia de proyectos implica focalizar, definir resultados, dar posibilidades de tener responsabilidad de liderazgo; porque si yo pienso la escuela como totalidad sin proyectos, el único que tiene responsabilidad de conducción es el director. Ahora, si yo puedo generar proyectos, puedo tener capacidad de liderazgo, puedo



“No creo que haya influencia más importante para los maestros que los propios maestros.”

probarme a mí mismo dirigiendo y además puedo aportar ideas que abran nuevos espacios de tareas. De esta manera, la actividad del docente no se torna una tarea desgastante

de repetir la actividad año tras año. Los proyectos dan al docente la posibilidad de estar en múltiples espacios y probarse a sí mismo creando cosas, y no que su única posibilidad sea la repetición de experiencias grado a grado hasta que llegue a ser director.

Z.E.: ¿Esta posibilidad es un factor generador de conflictos?

B.B.: La gestión por proyectos instala un conflicto en la organización que los maestros viven muy frecuentemente, porque un maestro puede estar a cargo de un proyecto, instalándose un sistema de doble dependencia: se depende de otro maestro o coordinador para el proyecto, pero dependo, en el trabajo cotidiano, del director.

Z.E.: ¿Los docentes participan activamente en esta transformación?

B.B.: Hay que decir que es una construcción larga, interesante y dolorosa. Es interesante porque toda transformación genera esperanza, pero todo cambio a la vez se torna una amenaza, y las amenazas generan miedo a perder lo que uno tenía, a desubicarse, a perder rumbo y territorio... y son miedos lógicos, pero a su vez se genera una esperanza

LOS PROYECTOS ESPECÍFICOS

"La gestión de proyectos implica un cambio de modelo en las organizaciones y esto no se hace de un día para otro. En el campo de la institución educativa los procesos de transformación no sólo empiezan por las ideas y bajan a las prácticas: a veces las prácticas generan nuevas ideas. Esto significa que a medida que se empiecen a hacer proyectos específicos, se van a comenzar a construir ideas de cómo resolver la articulación con el proyecto institucional no solamente en el interior de la escuela. Todavía veo pocos proyectos que sean alianzas entre distintas escuelas, que sería otra manera de pensar los proyectos docentes propios. Significa atravesar las paredes de la escuela y pensarla como parte de una comunidad más amplia."

que tiene que ver con que se produce atención hacia algo nuevo y distinto. Sería ilusorio pensar que un proyecto nuevo va a caminar sobre ruedas, va a incluirse en el territorio, en la organización, en la realidad tal como está en el diseño. La transformación es un mapa, y el territorio, la realidad cotidiana, nos va diciendo otra cosa. Y los maestros, como cualquier persona que participa de proyectos de transformación, viven la esperanza y la amenaza. Además, cabe aclarar que las resistencias existen, básicamente porque las organizaciones son aparatos para no cambiar, que intentan continuar su propia rutina. Aunque se asimile el cambio, se busca un nuevo piloto automático con el que seguir. Por ello es lógico que la gente incluya resistencias y, al mismo tiempo, quiera el cambio.

Cambio y acción

Z.E.: ¿Esta nueva modalidad de gestión se centra en los actores educativos?

B.B.: Esta transformación tiene un carácter específico, ya que más allá de los contenidos, el sistema educativo está constituido por sujetos, por lo que no solamente estamos cambiando prácticas, sino que tenemos que dar paso a las emociones, en la escucha y en la contención. Eso significa una verdadera gestión de cambio. No existen fórmulas mágicas: es probable que mucha gente nunca se sume al cambio, porque no se han sabido hacer las cosas o porque ha sido más fuerte la preservación o la resistencia que los deseos de generar un escenario distinto.

Z.E.: ¿Qué pasa con los docentes que no se involucran con el proyecto de cambio?

B.B.: Un gran problema en la escuela,

es que muchas veces en los equipos de trabajo hay que operar con gente que ha renunciado a formar parte de un proyecto distinto, por lo menos a explorarlo, y éste es el límite —y el desafío— que muchas veces

tiene el proyecto de gestión de cambio.

Z.E.: ¿La capacitación de los docentes contempla este aspecto?

B.B.: No se puede capacitar solamente como único instrumento para el cambio. La gestión de cambio significa capacitación, comunicación, escucha; significa crear condiciones, instrumentos y herramientas para el cambio. El problema es que reemplazamos algunas complejidades por los cursos. No hemos podido aprovechar las experiencias exitosas que han sucedido en algunas escuelas, ya que es difícil que los maestros tengan la posibilidad de ver otras escuelas, y a otros maestros funcionando en sistemas alternativos que los incentiven. Nadie copia nada, pero puedo tomar experiencias, trasladarlas, modificarlas, etcétera. No sé si sobre esto se ha hecho lo suficiente. Hacemos grandes capacitaciones, pero no aprovechamos la experiencia que la gente tiene, logros y fracasos que son nuevos aprendizajes. No he visto muchas experiencias de este tipo a nivel nacional.

Z.E.: ¿La capacitación puede ser un elemento facilitador para la circulación de experiencias?

B.B.: Planificar el proceso de transformación no es sólo dar cursos, no es sólo editar libros. Es crear las condiciones para que circulen ideas, experiencias, equivocaciones. Y para ello no hay arma más poderosa que la influencia de mis pares. No creo que haya influencia más importante para los maestros que los propios maestros. Éste es un potencial que todavía falta investigar y experimentar. ♦



“Planificar el proceso de transformación es crear las condiciones para que circulen ideas.”

Una mirada al área Artes y Comunicación

Finalizada la educación Polimodal, se aspira a que los alumnos cuenten con herramientas para abordar nuevos conocimientos para analizar la realidad y comprender su rol como ciudadanos. Para que esto sea posible, es necesario que hayan internalizado contenidos de diferentes campos del conocimiento de relevancia social y cultural, entre otros, los correspondientes al arte y la comunicación.



La educación Polimodal como tramo postobligatorio del sistema educativo amplía y completa los contenidos de las distintas áreas curriculares que se abordan en la EGB, y especifica algunos campos de conocimiento a través de contenidos que forman parte de la formación orientada y que da lugar a las distintas modalidades. Para comprender el desarrollo y secuenciación de cualquiera de las áreas curriculares, es necesario pensar el sistema educativo en su conjunto.

De la EGB al Polimodal

El área Artes en EGB propone una alfabetización artística y estética a través del conocimiento de los diferentes lenguajes y sus distintas formas de producción. Y del acceso a múltiples manifestaciones del entor-

no cultural y de otros contextos. En el Polimodal, el área Artes y Comunicación se propone retomar estos conceptos para ampliarlos, y otros correspondientes a las áreas de Lengua, Ciencias Sociales, Matemática, Tecnología y Artes. De esta manera, el área Artes y Comunicación como área curricular aborda dos campos del conocimiento relevantes social y culturalmente en el contexto contemporáneo, razón por la cual es un área común a todas las modalidades que se organizan en los siguientes espacios curriculares:

1. Lenguajes artísticos y comunicacionales
2. Comunicación
3. Cultura y estéticas contemporáneas

Así, la introducción de estos contenidos en el Polimodal en el que los alumnos atraviesan su adolescencia, ayudará a enriquecer y afianzar las herramientas que les permitirán desempeñarse como ciudadanos, continuar otros estudios superiores, es-

tén o no relacionados con estos campos. Por otra parte, los chicos podrán adquirir una base sólida para analizar la realidad y reflexionar sobre ella a través de un marco conceptual que abarca contenidos relativos a la teoría de la comunicación, la antropología, la sociología, la teoría del arte y la estética, entre otras cosas.

Cómo abordar la enseñanza de lenguajes

Muchos docentes se deben enfrentar diariamente con una serie de dudas y preguntas, entre ellas ¿cómo y qué debo enseñar en determinado espacio curricular? Veamos un ejemplo vinculado con lenguajes artísticos y comunicacionales. En primer lugar, este espacio ofrece el conjunto de lenguajes organizados en dos gran-



des grupos: lo verbal y lo no verbal, y las articulaciones entre ambos grupos. Entonces, a través de los diferentes modos de producción, sus interacciones y el modo particular en

Por un lado, hay que tener en cuenta su articulación con el resto de los espacios curriculares según el año en que se curse (articulación vertical). Por el otro, su vínculo con las restan-

haya propuesto. Una actividad interesante que favorece y facilita las interacciones con otros espacios curriculares es la organización por lenguaje. Por ejemplo, en el caso del



que desde cada uno se construyen imágenes, se podrán inferir distintas intencionalidades expresivas y comunicativas. En este caso, la propuesta didáctica presenta alternativas muy diversas.

tes áreas a lo largo de los tres años del Polimodal (articulación horizontal). El proyecto de aula, encuadrado en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI), se define según las líneas de acción que la escuela se

lenguaje audiovisual se podrían retomar videos que fueron utilizados como recursos en otras áreas -como pueden ser Ciencias Sociales o Ciencias Naturales- para convertirlos en objeto de estudio. En este caso, el



Una opción podría ser el trabajo a partir de discursos disímiles, como el videoclip, el documental y el noticiero.

análisis ya no se centrará en los contenidos sino en cómo el productor utiliza la imagen para construir el discurso. En síntesis, se refuncionaliza un material ya conocido por los alumnos para darle un nuevo sentido: ahora los chicos deberán estar atentos a recursos de estilo, ángulos, color, movimientos de cámara, sonido, narración, etc.

Este ejemplo supone un trabajo de planificación conjunta de las áreas mencionadas y contribuye a la articulación y coordinación de distintos contenidos. Apunta a que los estudiantes puedan acrecentar su capacidad de:

- observar las particularidades de los diferentes lenguajes y sus interacciones;
- experimentar diversas formas de expresión y comunicación;
- producir imágenes de diverso tipo con distintas intenciones expresivo-comunicativas.

Comunicación y didáctica

Este espacio curricular se centra en las Teorías de Comunicación desde distintos enfoques y perspectivas teóricas y apunta a que los alumnos puedan:

- identificar y explicar diferentes tipos de comunicación a través de la caracterización de los procesos, sus elementos y medios;
- reconocer estereotipos y formas de manipulación;
- analizar y describir diversos procesos comunicacionales reconociendo las características de los mensajes, e identificar las distintas formas de recepción de los mismos;
- definir las posibilidades y limitaciones de textos verbales y no verbales;
- caracterizar y explicar el rol de las audiencias y la construcción de la opinión pública.

Pero, ¿cómo explicar Comunicación para poder cumplir con estas expectativas de logros? Las propuestas didácticas para la enseñanza y el

aprendizaje de este espacio son múltiples. Se recomienda tener en cuenta la articulación horizontal y vertical que permita su adecuada contextualización en el marco de la propuesta para cada año del Polimodal, según las líneas de acción institucionales. Podría abordarse, por ejemplo, desde una temática eje, como la publicidad, y en torno a ella reflexionar acerca de cada uno de los contenidos.

Un ejemplo: se puede trabajar a partir de distintos productos -una publicidad callejera, un programa de radio, un *videoclip*, un programa de te-

“En toda propuesta didáctica hay que tener en cuenta la articulación con el resto de los espacios curriculares y con las otras áreas.”

levisión, una revista o diario- para analizar tanto el proceso comunicacional en sí mismo, como los soportes y medios utilizados. También se podrían focalizar las formas de construcción del mensaje y a través de ello la respuesta de las distintas audiencias, en particular la de los jóvenes. Esto permitirá capitalizar las propias experiencias y saberes de los alumnos.

Cultura y estéticas contemporáneas

Los contenidos de este espacio curricular posibilitarán que los alumnos se aproximen a la cultura, su concepto, dimensiones y factores constitutivos. En este marco, podrán comprender el alcance y la complementariedad de los distintos enfo-

ques en relación con los valores éticos y estéticos, y los desarrollos políticos, sociales y económicos del mundo contemporáneo.

El objetivo es que los estudiantes puedan aprender a:

- abordar la producción artística y comunicacional desde múltiples perspectivas;
- analizar el contexto sociocultural desde una lectura reflexiva y crítica de sus mensajes;
- identificar y analizar los discursos que propone la cultura contemporánea vinculando conceptos antropológicos, categorías estéticas y procesos comunicacionales.

Para ello, el docente debe fomentar en los chicos la capacidad de poder plantear problemas y explicaciones provisorios, analizar y comparar modelos, y seleccionar información pertinente de acuerdo con las problemáticas que son objeto de análisis.

Como en los casos anteriores, se insiste en la articulación de este espacio con los correspondientes a las Ciencias Sociales y las Humanidades (Historia, Geografía, Filosofía, Economía, entre otros) a fin de que los contextos de aprendizaje resulten significativos como conjunto.

También en este caso las propuestas didácticas son amplias y podrían centrarse en el marco de una propuesta global de aula. Una posibilidad es analizar documentos audiovisuales que articulen diferentes estéticas con los contextos culturales en los que se ubican. Por ejemplo, a partir de la observación de cine de orígenes diversos (argentino, iraní, español, brasileño, estadounidense) se puede dar cuenta de distintas realidades, códigos, rituales, tradiciones, modas y formas de vida. Otra opción podría ser el trabajo a partir de discursos disímiles, como la telenovela, el *videoclip* y el documental. Como ya se fundamentó anteriormente, será necesario tener en cuenta la articulación vertical y horizontal para que la enseñanza de cada espacio curricular cobre sentido en el marco del conjunto de la formación. ♦

La problematización de la enseñanza de geometría

El uso del problema como estrategia de enseñanza en matemática en general, y en geometría en particular, pone en juego competencias que el alumno ya posee y lo estimula a pensar, relacionar e indagar por caminos desconocidos para la construcción de nuevos conocimientos.

El enfoque de los CBC de matemática plantea la importancia del uso del problema como recurso de enseñanza. Consiste en que, a través de este medio, los alumnos puedan construir su propio aprendizaje poniendo en juego sus saberes previos. Se apunta a que esta forma de trabajo se utilice no sólo en el caso de los conocimientos aritméticos sino también en el de los geométricos. Antes, era frecuente que el uso del problema fuera la aplicación de algo que primero fue explicado teóricamente.

Los problemas en geometría

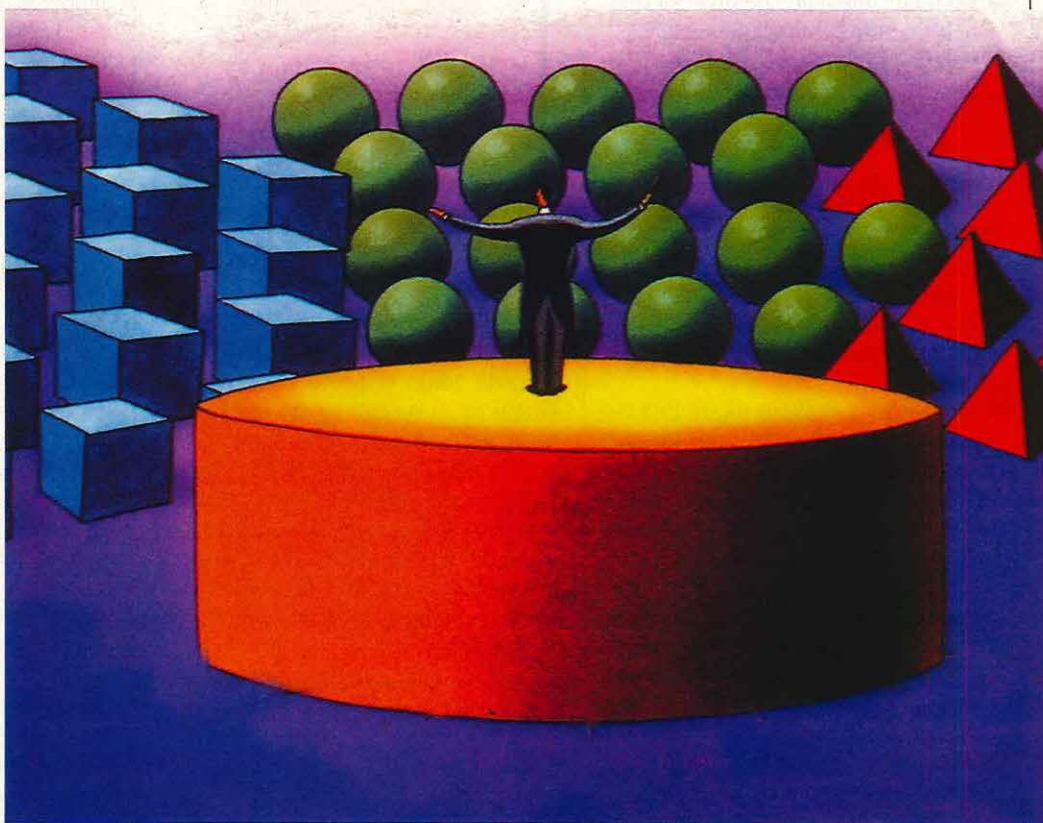
El trabajo con resolución de problemas en geometría, especialmente en el nivel Polimodal, proveerá a los alumnos de contenidos que les serán útiles para enfrentar situaciones de distinto tipo. A continuación se verán

distintos ejemplos donde los conceptos geométricos aparecen como modelos de:

- cuestiones de la vida cotidiana (esquemas, recorridos, gráficos);
- la arquitectura (maquetas, pla-

nos, escalas);

- la química (formas geométricas de átomos y moléculas);
- la física (vectores, movimiento);
- la economía (probabilidades geométricas);



- la medicina (estimaciones de áreas y volúmenes a partir de densidades).

Pero también los procedimientos más trabajados con cuestiones geométricas les permitirán a los alumnos conocer y afianzar contenidos relacionados con:

- comparar formas y tamaños de figuras y cuerpos (congruencia y semejanza, composición y descomposición, perspectiva y proyecciones, escalas);
- la utilización de los tipos de razonamientos inductivo (para generar conjeturas a partir de situaciones particulares) y deductivo (para validar los resultados obtenidos).

Hacia un enunciado abierto y creativo

Cada día los docentes deben afrontar el desafío de proponer tareas a distintos grupos de alumnos, organizar el trabajo y emplear estrategias especiales para enseñar. Cuántas veces se han preguntado "¿cuál es la mejor forma de explicar un concepto?" o "¿cuáles son los recursos que permiten una mejor comprensión?". A la hora de planificar una clase en donde se piensa introducir un nuevo contenido a través de un problema, se tendrá en cuenta:

- qué aspectos de la noción a enseñar se deben incluir en el programa;
- qué representaciones y qué procedimientos poseen los alumnos;
- cómo se va a intervenir frente al uso incorrecto de algún instrumento;
- qué relaciones se pueden establecer entre las nociones que los chicos ya conocen y las que se quiere introducir;
- cómo se organizarán los grupos de alumnos durante la actividad: ¿se seleccionarán grupos homogéneos o heterogéneos con respecto a sus saberes?;

- qué rol como docentes se quiere jugar en la situación propuesta;
- cómo se realizará la institucionalización del saber en cuestión.

Veamos un ejemplo para EGB2 o EGB3. Se les da a los alumnos una hoja llena de cuadriláteros de todo tipo (rectángulos, cuadrados, rombos, romboides, triángulos, trapecios, etc.) con la consigna de que el docente eligió uno de ellos y hay que adivinar cuál es. Cada chico (o grupo) deberá formular preguntas para ir descartando posibilidades. El docente debe estar atento e ir midiendo cuándo introducir el vocabulario con el que el conocimiento es identificado en la disciplina. Aquí, poco a poco, comienza a aparecer lo teórico. Vale la pena destacar que en el enunciado no se mencionan las nociones de paralelismo o perpendicularidad, que son los contenidos que se intentan introducir. Es decir, no se especifica qué conocimiento se debe utilizar para resolver este problema. Para un chico que conoce algunas propiedades -pero no todas-, el tener que encontrar la forma de decir estos conceptos le permite construir nuevos conocimientos. A esto se llama problematizar la enseñanza de la geometría.

Problemas para generar conocimientos

Para ser generadores de conocimientos, los problemas deben tener ciertas características. El docente debe estar seguro de que los alumnos poseen saberes suficientes para poder empezar a resolver el problema, o incluso dar una respuesta parcial del mismo. Conviene que sean planteos abiertos, en el sentido de admitir diferentes estrategias para su resolución, siendo requisito (explícito o implícito) para resolverlo de la manera más eficaz, el conocimiento que se quiere transmitir. Por

ejemplo, para el nivel Polimodal, y luego de que los alumnos ya han trabajado con vectores en el espacio, se les presentan grupos de tres vectores (que estén respectivamente alineados). Se les pide que encuentren qué tienen en común los de cada grupo, y qué los diferencia de los demás. También se les plantea que caractericen -a partir de lo anterior- cada uno de los grupos. Como se ve, en esta actividad tampoco aparece en el enunciado la noción de ecuación vectorial de una recta, ni la de dependencia lineal.

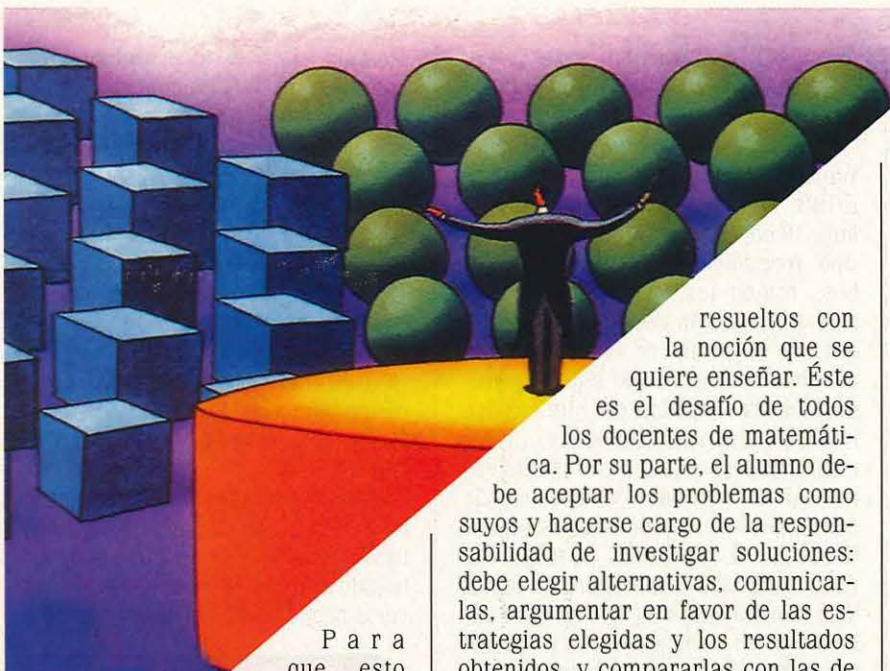
Es importante que el docente preste atención al uso de vocabulario y de razonamiento. Después de haber trabajado con un problema, puede volver a proponer la actividad con algu-

"El enfoque de los CBC de matemática plantea la importancia del uso del problema como recurso de enseñanza."

na complejización. Por ejemplo, así como en el caso de los cuadriláteros, se les puede pedir a los estudiantes que lleguen a la solución correcta con el menor número de preguntas posibles; en el caso de los vectores, el desafío puede ser que establezcan qué datos son necesarios para determinar una recta en el espacio.

Desafíos

Si los conceptos matemáticos no se enseñan relacionados, puede ocasionarse que los alumnos tengan conocimientos menos ricos, menos interconectados y, por lo tanto, con menos posibilidades de ser reutilizados.



Para que esto no suceda y lo aprendido no se disponga en compartimientos estancos, los educadores deben plantear actividades variadas que tengan en cuenta la relación entre los diversos conceptos de un

“El alumno debe aceptar los problemas como suyos y hacerse cargo de la responsabilidad de investigar soluciones.”

mismo campo. Es decir, para que un contenido sea aprendido, no alcanza con plantear un solo problema sino que hace falta trabajar con una colección de ellos que puedan ser

resueltos con la noción que se quiere enseñar. Éste es el desafío de todos los docentes de matemática. Por su parte, el alumno debe aceptar los problemas como suyos y hacerse cargo de la responsabilidad de investigar soluciones: debe elegir alternativas, comunicarlas, argumentar en favor de las estrategias elegidas y los resultados obtenidos, y compararlas con las de sus compañeros.

Por ejemplo, si en Polimodal se van a trabajar las cónicas, al mirirlas como lugar geométrico se pueden relacionar con otros lugares ya conocidos por los chicos, como las mediatrices y las bisectrices. Se pueden enseñar a través de diferentes miradas históricas (la de Menecmo, que varía el cono; y la de Apolonio, que mueve el plano). Por otra parte, al estudiar sus ecuaciones, analizar cuáles y en qué casos son funciones, y cuáles no y por qué. Además, investigar cómo relacionar entre sí las distintas maneras de observar una cónica, aunque sea en un solo caso (el más sencillo suele ser la elipse).

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta es que para que el alumno logre hacer suyo un problema, es importante que el mismo esté dentro de su esfera de interés. Para los contenidos geométricos puede partirse de investigaciones del entorno (el aula, la escuela, la plaza, la casa, el barrio) respecto de dónde aparecen determinadas figuras o cuerpos, y cómo y para qué se los está utilizando. Por ejemplo, se encuentran algunas cónicas en carteles de propaganda o en los envases de determinados productos. Esta forma de trabajo suele servir de disparador para el estudio de algunos contenidos. También se recomienda la realización de maquetas y planos con diferente grado de precisión. Es una actividad que involucra distancias, ángulos, vectores y rectas. ♦

Para saber más:

Sobre este tema, consulte “Diagnósticos de saberes geométricos” en la página 14 de este mismo número.



Las políticas públicas y los libros en las escuelas



La crisis del libro en la educación comienza a mediados de la década del '70 y se extiende por casi tres lustros. En este trabajo del secretario de Programación y Evaluación Educativa Sergio España se destaca el esfuerzo de la Nación, de las provincias y de las editoriales en los últimos años para que el libro de texto vuelva a ocupar un lugar protagónico.

Cada tanto aparecen opiniones referidas a la relación cuantitativa de libros por alumno en nuestro país, baja en relación con los más desarrollados. No faltan los que se rasgan las vestiduras mostrando su horror ante esa realidad, sin investigar mínimamente siquiera las causas en los antecedentes; como si ello fuera producto de los lineamientos perversos de la política educativa actual, o de la indiferencia de los propios docentes que no advierten la importancia de los libros en las aulas.

Sin embargo, si revisamos la historia reciente de nuestra educación, encontramos ejemplos de lo bueno y lo malo del impacto de las políticas públicas en las aulas y los aprendizajes de los alumnos. Entre las más significativas, sin duda, figuran los desaciertos y aciertos respecto de la valorización del libro y la lectura suce-

didos durante las últimas décadas; contingencias éstas reveladoras de escalas de valores vigentes en cada momento no sólo respecto de este tema específico sino sobre la sociedad,

la cultura, los derechos ciudadanos y la educación.

Hace 20 años los argentinos sufríamos el más crudo autoritarismo, que prohibía centenares de títulos por la sola sospecha de expresar pensamientos distintos de quien ostentaba el poder. ¿Cómo olvidar los miles y miles de libros quemados, los autores perseguidos, los docentes vigilados? ¿Y cómo suponer que ello no impactaría seriamente en la relación

que se va construyendo entre el libro y el lector que en las escuelas y universidades se va formando en la tarea cotidiana?

Tampoco podemos olvidar que, tiempo después, hacia fines del "Proceso", a la persecución se agregó un criterio totalmente erróneo, propio de los populismos más alejados de la justicia social: se disuadía a los docentes de solicitar textos, bajo la excusa de atenuar los gastos de las familias. Lamentablemente, visiones equivocadas siguieron errando el rumbo respecto del libro en la escuela, y durante toda la década del '80

mantuvo vigencia dicha restricción. Una pretendida igualdad de oportunidades se expresaba con un perverso

"Las editoriales pudieron encarar la total renovación de su catálogo, que significó una inversión de \$ 100.000.000."

so "si todos no pueden comprar libros, que nadie lo haga".

Por si fuera poco, a ello se sumaron interpretaciones extremas de corrientes pedagógicas que terminaron cuestionando los libros por "demasiado rígidos para los chicos, que los manuales eran poco creativos o los textos limitaban la imaginación". Recién en 1989 esa resolución quedó sin efecto, quitándose la limitación formal administrativa, pero dejando una huella profunda en las escuelas. Fueron casi veinte años y administraciones que, por autoritarismo o erradas concepciones, alejaron al libro de las prácticas cotidianas de aprendizaje. Los maestros recibimos durante ese tiempo un claro mensaje: los libros no son necesarios para que los chicos aprendan, y hasta pueden llegar a ser peligrosos o perjudiciales.

¿Cómo revertirlo?

Por eso no puede sorprender a nadie que en los años '90 tomemos conciencia de que nuestros chicos y jóvenes lean poco, que les cueste comprender los textos, que tengan dificultades en interpretarlos. Pero por eso también había que asumir con decisión la tarea de revertir esa nefasta tendencia. Si bien el autoritarismo ya había quedado atrás, para borrar esa huella eran necesarias activas políticas públicas para recuperar la lectura en las aulas, en los estudios, tanto en la transmisión de conocimientos cuanto en la formación general.

Ello se canalizó en acciones concretas que es necesario sean mantenidas y consolidadas:

■ **se revalorizó desde la peda-**

gogía el uso de los libros. Todos los programas impulsados desde el Ministerio de Educación de la Nación lo incorporan como parte sustancial de sus propuestas, del perfeccionamiento docente, de los proyectos institucionales;

■ **se terminó aquello de "igualar para abajo".** Esto significaba no pedir libros porque algunos

no pueden comprarlos. El estado en lugar de prohibir debe fomentar su uso, y esto significa que ayuda a quien no puede comprar entregándole el libro para que esté en igualdad de posibilidades con quienes efectivamente pueden hacerlo. Claro que para eso es necesario destinar fuertes recursos: en estos años el Estado

nacional invirtió \$ 151.404.415; llegando a entregar 20 millones de libros a las escuelas (ver cuadro);

■ **se evitaron las "soluciones fáciles".** No existe en la Argentina el "libro oficial". Por el contra-



rio, se propicia la más amplia diversidad de producción, para que el sector privado desarrolle creativamente el material que luego será utilizado por docentes y alumnos con la más absoluta libertad de elección del libro más adecuado;

■ **se brindaron reglas de juego claras y transparentes.** Tanto la compra del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación cuanto los lineamientos curriculares fueron trasladados al sector privado sin privilegios ni preferencias. En esto hay que hacer público el reconocimiento a la

Desde 1993 el Estado nacional entregó dos mil títulos de 250 editoriales a las escuelas con mayores necesidades.



participación de la Cámara Argentina del Libro, que con su presencia institucional permitió dar máximas garantías a todos los interesados.

Cabía al Estado también brindar al sector editorial las necesarias tranquilidades de estabilidad en la transformación. Tantas veces en nuestro país se anunciaban cambios en educación que al poco tiempo se desvanecían,

que finalmente se arraigó un fuerte escepticismo ante los anuncios de reformas. Así creció también entre los editores una enorme precaución ante cada anuncio de la autoridad de turno.

Por eso las editoriales necesitaban confiabilidad en la reforma, certeza de que no se trataba de una linda idea pasajera ni una nueva moda, sino de un proyecto a largo plazo: única forma de emprender el desafío de renovar la producción editorial educativa. En ese sentido fue fundamen-

tal el consenso político del conjunto de jurisdicciones, que brindó respaldo jurídico a través de la Ley Federal de Educación, el Pacto Federal Educativo, los acuerdos del Consejo Federal de Educación y los diseños curriculares jurisdiccionales.

Con todos estos instrumentos de fondo, las editoriales pudieron encarar la total renovación que significó una inversión de \$ 100.000.000, aplicados a nuevos libros que hoy, con total libertad los docentes y profesores pueden recomendar, que el Estado adquiere para los alumnos que lo necesitan, y que posibilitan un mejor aprendizaje de la lectura, la escritura y los contenidos curriculares.

Prof. Sergio España

“Entre 1993 y 1999 el Estado nacional invirtió \$ 151.404.415, llegando a entregar 20 millones de libros a las escuelas.”

	CANTIDAD EN LIBROS	TOTAL EN PESOS
Total 1993 – 1998	16.598.258	125.087.646,00
1999		
Texto Proyecto I	553.828	5.964.290,00
Biblioteca Polimodal	189.756	2.014.769,00
Libros Nivel Inicial	567.000	1.579.700,00
Biblioteca Nivel EGB I y 2	320.750	2.000.877,50
Biblioteca Adultos	69.000	562.150,00
Biblioteca EGB Rural	387.650	2.916.992,50
Biblioteca Especial	70.000	816.330,00
Biblioteca Urbano Marginal	37.500	278.987,50
Textos EGB3	177.000	1.645.350,00
Bibliografía Complementaria e Inglés	293.567	2.372.904,00
Biblioteca Complementaria Equipa	10.300	256.212,50
Biblioteca Profesional Docente	699.676	5.908.206,00
Total 1999	3.376.027	26.316.769,00
TOTAL	19.974.285	151.404.415,00

¿Cómo se incorporan al sistema educativo quienes vuelven de las becas del PROFOR?

El Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, en el marco y con los objetivos del Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación (PROFOR), otorga desde 1997 becas a profesionales de todas las provincias del país, con el fin de posibilitar el perfeccionamiento en especialidades de la educación requeridas por la transformación educativa.

El PROFOR desarrolla dos líneas de trabajo: la capacitación de funcionarios del área educativa, que consiste en un *training* de corto plazo –muy focalizado y puntual– que opera a través de cursos desarrollados en el país y en el exterior; y la formación de profesionales, que implica estrategias de largo plazo, tendientes a formar una masa crítica de recursos humanos en los sectores educativos de todo el territorio nacional. En este caso, las convocatorias a becas están dirigidas a profesionales universitarios y/o profesores terciarios con estudios de 4 años de duración en cualquier disciplina vinculada con la educación. Dentro de los programas de formación existen dos tipos de becas: las que otorga el PROFOR para realizar maestrías en universidades extranjeras y las becas que otorga este programa conjuntamente con la Comisión Fulbright (Comisión de Intercambio Educativo entre los Estados

Unidos y Argentina), para realizar maestrías exclusivamente en las casas de altos estudios norteamericanas.

Los beneficios que otorga el PROFOR en ambos casos son: los pasajes de ida y vuelta a la ciudad elegida por los becarios como sede de sus estudios, 1.200 pesos mensuales de manutención y el abono de la matrícula universitaria. Mientras que respecto a las becas Fulbright, el PROFOR solventa los gastos de aquellos becarios que deben intensificar sus conocimientos de inglés, para estar en condiciones de aprobar el examen de

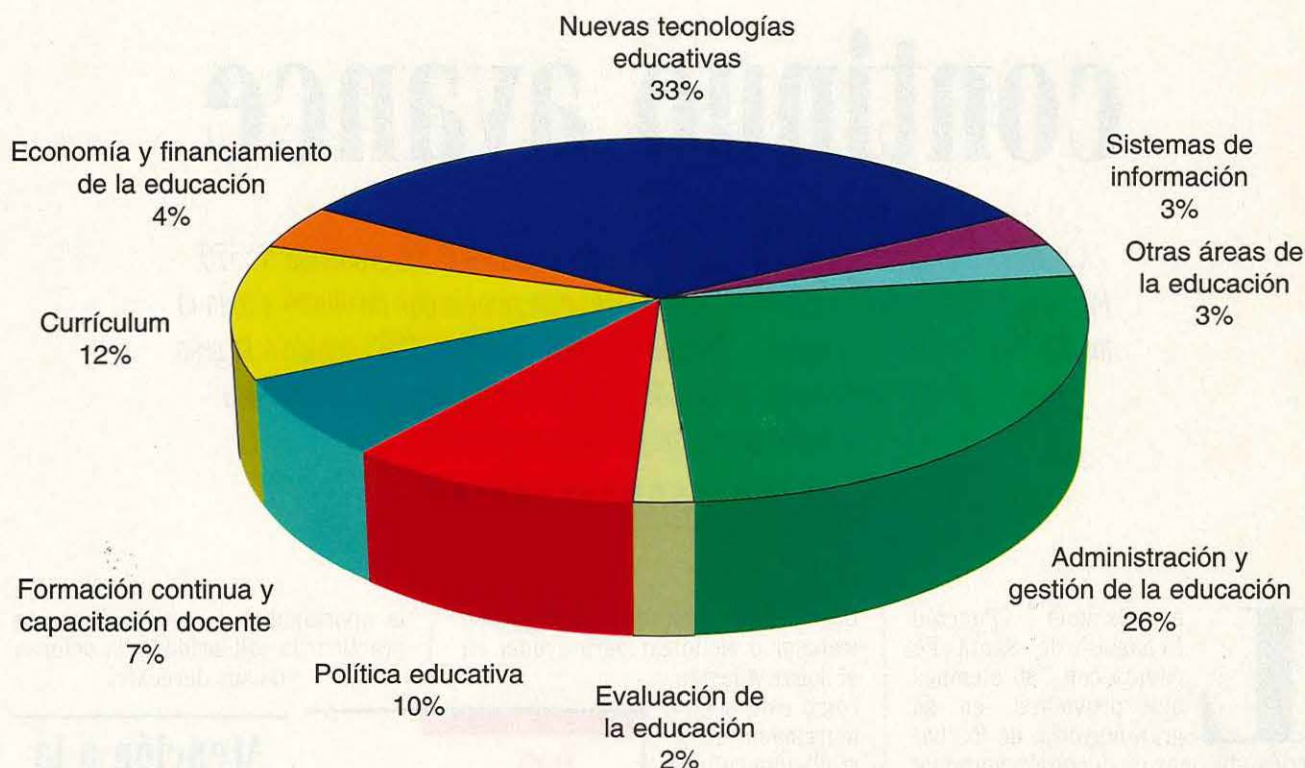
El PROFOR es un programa del Proyecto de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria (PRODYMES), que depende de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación y que está financiado por fondos del Banco Mundial.

idioma que exigen las universidades estadounidenses.

Casos concretos

Treinta de los becarios que resultaron elegidos tras las convocatorias de 1997 ya culminaron sus estudios y veintiséis de ellos retornaron al país; los cuatro restantes continúan cursos de doctorado. La mayoría de los becarios que retornaron al país no tuvieron dificultades en reincorporarse a sus respectivos trabajos; seis lograron acceder a mejores puestos laborales y sólo tres tuvieron problemas vinculados –principalmente– con el cierre de las escuelas donde desempeñaban funciones. Los becarios son seleccionados por una comisión de evaluación formada por especialistas reconocidos. Esta comisión evalúa a los estudiantes considerando tanto sus antecedentes académicos y profesionales (en este caso vinculados con el sector educativo), como el progra-

Becarios por especialidad de la educación



ma académico que propone el postulante para desarrollar en el marco de la beca.

Lo importante es que antes de iniciar sus estudios, los becarios se comprometen —a través de un contrato firmado con el Ministerio de Educación— a cumplir con los requisitos del programa y a regresar a la Argentina una vez finalizado el posgrado. Por otra parte, deben presentar para su postulación, una carta de intención del organismo o institución educativa a la que pertenecen, donde sus empleadores asumen el compromiso expreso de reintegrarlos a sus tareas una vez terminada su formación en el exterior.

El regreso de los becarios

Estas primeras experiencias pusieron de manifiesto que los estudios de posgrado no sólo ampliaron el conocimiento de los becarios sino que

también los capacitaron para transmitir la información adquirida a los profesionales del área de educación que los rodean a través de la organización de cursos locales. De esta manera se logra un importante aporte de nuevos conocimientos en los lugares más remotos del país, en temas considerados básicos para la Reforma Educativa, como: Currículum, Evaluación, Gestión de la Educación, Administración, Política Educativa y Nuevas Tecnologías.

Las becas además brindan un nuevo panorama laboral con las consiguientes posibilidades de lograr mejores empleos al momento de regresar al país. De hecho, el PROFOR contribuye al interés de superación de los becarios y a la necesidad de profesiona-

les especializados en educación originada en muchas instituciones, operando como intermediario entre la oferta y la demanda educativa. Así es como en la actualidad conecta entre sí a los becarios, y ha implementado una base de datos que está incluida dentro del menú de opciones de la página Web del Ministerio de Educación, donde queda definido el perfil de cada uno de los becarios que finalizó sus estudios.

Asimismo, las becas tienden a retroalimentar el sistema educativo, ya que los profesionales que vuelven de estudiar en las universidades extranjeras pueden eventualmente ser contratados como funcionarios altamente capacitados, ya sea por la Nación, las provincias o los municipios. ♦

Mientras que la primera convocatoria arrojó un saldo de más de 1.000 pedidos de informes, que luego se tradujeron en 375 solicitudes y finalmente derivaron en 45 becas otorgadas, en la quinta convocatoria de becas del PROFOR (realizada a comienzos del presente año) se registraron más de dos mil pedidos de información y ya fueron seleccionados 26 becarios.

Una escuela en continuo avance

A través de la investigación-acción, la escuela santafesina no graduada N° 570, Pascual Echagüe, llevó a cabo una interesante experiencia que involucró a toda la institución. La idea del proyecto "Avance continuo" nació en 1983 debido a la gran diversidad que había en los modos de aprender de los alumnos, y continúa en vigencia con muy buenos resultados.



La Escuela "Pascual Echagüe" de Santa Fe cuenta con 536 alumnos que provienen, en su gran mayoría, de los barrios ubicados en el cordón marginal del oeste de la ciudad de Santa Fe. A partir de una serie de problemáticas que se daban tanto en el alumnado (alto índice de repitencia, la elevada deserción) como en el equipo docente (trabajo de forma aislada y con profundas diferencias en cuanto a la comprensión de la cultura de los niños), se decidió llevar a cabo un proyecto institucional que abarcara la EGB en sus tres ciclos.

Análisis del contexto

Lo primero que se debía tener en cuenta para la realización del proyecto era la situación en que vivían los alumnos: desde un principio se tuvo en claro que sólo desde la comprensión de su forma de ver la realidad y de su mundo, se podía hacer algo para mejorar la calidad de enseñanza y aprendizaje. La mayor cantidad de los chicos tiene sus necesidades básicas insatisfechas, y en su entorno aumentan cada vez más la violencia y las actividades delictivas.

Desde muy temprana edad deben trabajar o mendigar para ayudar en el hogar. Además, como este sector marginado desarrolla una cultura alternativa para poder sobrevivir, es frecuente que sean descalificados y discriminados por el resto de la sociedad. Por esta razón, la escuela -además de asistirlos y cuidarlos- debe proporcionarles

la oportunidad de reflexionar y de practicar la solidaridad y la defensa de sus derechos.

"Cada docente elaboró diferentes actividades en fichas individualizadas que atendían a las necesidades de cada alumno."

Atención a la diversidad

Se partió de una evaluación individual de todo el alumnado y se elaboró una secuencia de objetivos por área de aprendizaje. A su vez, cada docente elaboró diferentes actividades en fichas individualizadas que atendían a las necesidades de cada alumno. Luego se alternó su empleo con la organización de grupos constituidos por difi-



Alumnos de distintos niveles en plena tarea de lectura de mapas.

cultades comunes: para llegar a una solución, debían interactuar. Por otra parte, se flexibilizaron las promociones, realizándolas en cualquier época del año. A continuación, se describirán algunas de las transformaciones realizadas:

- partiendo de la base de que no existe el analfabetismo oral, ya que el alumno tiene capacidad lingüística por el solo hecho de que sabe hablar, se cambió el enfoque didáctico en lengua. Desde que ingresaban en la escuela, se empezó a ofrecer a los alumnos distintos textos para estimular el aprendizaje de la lectoescritura;
- en matemática, se secuenciaron objetivos y actividades para la construcción del número y de las operaciones a partir de variados problemas, de la matematización de situaciones cotidianas y de juegos. De esta manera, se estimuló la reflexión y se puso en evidencia que esta disciplina no es sólo un conjunto de reglas y fórmulas;
- se incorporó la computadora en las distintas áreas como herramienta pedagógica;

“Las realidades complejas que presentan estos niños no pueden ser abordadas con instrumentos rígidos, cerrados, cuantificables.”

- se creó un taller de apoyo personalizado para alumnos excedidos en edad, no alfabetizados, que ingresaban en el establecimiento luego de reiterados fracasos o sin haber asistido nunca a una escuela;
- se elaboró la secuencia de talle-



Los chicos interpretan canciones escritas por ellos en uno de los talleres de lengua.

res individualizados para agrupar niños sobre la base de competencias alcanzadas, independientemente de su edad y años de escolaridad. Hoy día, este sistema es-

LA EVALUACIÓN

También se trabajó constantemente en el tema de la evaluación y se la fue adaptando a las exigencias del momento y del contexto, ya que las realidades complejas que presentan estos niños no pueden ser abordadas con instrumentos rígidos, cerrados, cuantificables. Es decir, difícilmente la calificación numérica pueda servir para aprehender la cantidad de fenómenos que se dan en cada aula. La evaluación es continua y no sólo sirve para dar cuenta del proceso de aprendizaje de los alumnos, sino también para mejorar la tarea de los docentes: deben buscar todo el tiempo nuevas estrategias, proyectos y actividades para mejorar la enseñanza.

Además, cada alumno tiene una carpeta de seguimiento, que es utilizada como un registro acumulativo: se inaugura cuando ingresa al establecimiento y año tras año se va elaborando con detalles de su historia familiar, escolar, sus avances en el trabajo, reflexiones, trabajos producidos con evaluación, etc. Con este “documento”, el niño se moviliza a través de los distintos talleres. También se utiliza la autoevaluación de maestros y chicos.

tá muy afianzado y funciona con mucho éxito: una vez que el niño construye los contenidos que le exige un taller, es promovido a otro más complejo sin tener que nivelarse con nadie. Funcionan como un estímulo, constituyen un desafío y todo gira en torno al eje aprendizaje- trabajo. Esto permitió a la escuela consolidarse como no graduada. El avance es continuo desde el primer ciclo hasta la finalización del tercer ciclo de la EGB.

Objetivos institucionales

- Respetar la individualidad de cada alumno favoreciendo su crecimiento en actitudes participativas, creativas y solidarias, y estimulando su avance continuo sin repetir ni nivelarse con nadie.
- Promover la integración de grupos operativos de docentes, no docentes, alumnos, padres y vecinos para realizar proyectos que articulen la acción comunitaria en el proceso de aprendizaje.
- Fomentar la capacitación de los docentes en servicios como tarea cooperativa a partir del análisis de su propia práctica y la de sus pares.
- Trabajar para que cada alumno se sienta bien, aceptado y reconocido por el grupo, haciéndose (paulatinamente) responsable de sus acciones y practicando la reparación cuando sea necesario.
- Establecer las necesarias relaciones entre las diferentes áreas de aprendizaje, interpretando su realidad con sentido crítico.♦

Escuela N° 570, Pascual Echagüe.
Entre Ríos 3642
(3000) Santa Fe, Prov.de Santa Fe
Tel.: (0342) 4599970

Aprender en la acción



Los alumnos participan del proyecto "Aprender a comprender".

Con la premisa de retener alumnos con serias dificultades socioeconómicas para completar su ciclo educativo, el Instituto Provincial de Enseñanza Media N° 99 "Rosario Vera Peñaloza", de Villa María, Córdoba, viene implementando una serie de proyectos tendientes a fomentar en sus alumnos la capacidad de auto-sustentarse.

y ver la ciencia, la escasa preparación obtenida en la escuela primaria y tal como describe la vicedirectora María Cristina Segre: "Un sinfín de elementos que tratábamos de analizar sin resultados claros".

Hasta que decidieron reflexionar sobre la práctica docente y la realidad social de los alumnos, en su mayoría provenientes de barrios marginales, de ciudades vecinas y zonas rurales distantes a varios kilómetros de la escuela. Así tomaron conciencia de las necesidades reales de sus jóvenes, que no sólo evidenciaban problemas típicos del aprendizaje (so-breadad, repitencias, etc.), sino

ASISTENCIA PSICOLÓGICA PARA TODOS

El diagnóstico de graves problemas de disciplina, sumado a las características particulares de los alumnos que asisten al instituto, constituyó un auténtico desafío para docentes cuya formación no contempló este tipo de situaciones. En respuesta a este panorama, la escuela requirió los servicios profesionales de una psicóloga que financia la cooperadora.

Su tarea de apoyo no se limita a la atención y el seguimiento de las problemáticas que surgen de los alumnos, sino que se extiende también al cuerpo de profesores, administrativos y directivos del establecimiento, brindándoles la contención y las herramientas necesarias para llevar adelante su tarea en mejores condiciones.

Durante mucho tiempo, los responsables del I.P.E.M. N° 99 intentaron analizar los motivos que les impedían retener a los alumnos ingresantes. Atribuyeron las causas a cuestiones como la ausencia de hábitos de estudio, los distintos modos de aprender

también aquéllos cuya resolución corresponde a la familia (socioeconómicos, de salud, precariedad de vivienda, etc.), lo que virtualmente los situaba en un lugar de exclusión sociocultural.

El punto de partida fue entender a la escuela como "experiencia de vida" y desde allí proponer un aprendizaje significativo que promoviera en los alumnos la confianza en sí mismos, el desarrollo de la creatividad, la puesta en práctica de sus capacidades, el trabajo en equipo, la adquisición de conocimientos sobre el mercado (las leyes de oferta y demanda) y sobre los estudios de factibilidad de un proyecto determinado.

Teniendo en cuenta las dos especialidades con que cuenta la escuela, Producción de Bienes y Servicios (Alimentación con orientación en Bromatología) y Arte, Comunicación y Diseño, se desarrolló un proyecto integrador con la finalidad de incentivar a los alumnos en el emprendimiento de una actividad de manera independiente.

Una red interinstitucional

Para ello resultó fundamental el trabajo conjunto con instituciones educativas, gubernamentales, entidades intermedias, etc., las que mediante acuerdos de cooperación, convenios y cartas de intención contribuyeron a crear el entramado interinstitucional en el cual se apoya el actual proyecto productivo de la escuela: la fabricación de pizzas y panes que distribuyen y comercializan en su comunidad de pertenencia.

El trazado de un currículum diferenciado, el apoyo del área de Desarrollo Social Municipal, el aporte de laboratorios, molinos y otras empresas de la zona, y la per-



manente asistencia de un cuerpo interdisciplinario de profesionales son los pilares del sostenimiento exitoso de este programa.

La teoría por necesidad

Para materializar este proyecto, debieron flexibilizar tanto los espacios como los horarios institucionales, esfuerzo al que se sumó el aporte transversal de los contenidos básicos de las distintas áreas, como

"En esta propuesta, los alumnos son responsables de todas las instancias del proceso productivo."

"formación para el cooperativismo" desde Ética y Ciudadana, por ejemplo.

Tanto desde la especialidad de Bromatología como desde la de Comunicación (entendida como servicio), la concepción del proyecto institucional apunta a

desarrollar en los alumnos la capacidad de generar los propios empleos, de ahí que la experiencia concreta se convierta en el mejor vehículo para

En la escuela se elaboran pizzas y panes que se distribuyen y comercializan en la comunidad.

construir aprendizajes significativos. La dinámica pedagógica apunta a que los chicos "demanden la teoría" a partir de una necesidad creada por la experiencia. Así, el envasado de pizzas calientes y la posterior formación de moho devino en un análisis de las condiciones óptimas de envasado, entre otras experiencias realizadas.

Cabe agregar que en esta propuesta, los alumnos son responsables de todas las instancias del proceso productivo, desde la fabricación hasta el control de calidad de los productos, y que a manera de estímulo al compromiso y la participación, el beneficio producido por su comercialización los tiene como destinatarios, no a través de la cooperadora escolar, sino de manera directa.♦

Instituto Provincial de Enseñanza
Media Nº 99 "Rosario Vera
Peñaloza"
Estados Unidos 111
(CP 5900)
Villa María
Córdoba

La reforma educativa en Uruguay

Hace cuatro años, el país vecino inició un proceso de reforma educativa con el fin de adaptar su sistema a los cambios registrados en un mundo cada vez más globalizado y competitivo.

En el año 1995, el gobierno uruguayo decidió impulsar un proceso para reformar su programa educativo.

Las razones que motivaron el cambio se vincularon con la presencia de disparidades en el acceso al sistema educativo formal, y el déficit en el aprendizaje en áreas como matemáticas e idioma español. Los resultados desfavorables que se venían registrando, no sólo afectaban los logros de una sólida integración social, sino que también debilitaban el ejercicio efectivo de los derechos de los ciudadanos y comprometían la competitividad económica. Así, el Parlamento nacional de Uruguay aprobó ese año por amplia mayoría el Proyecto de Ley Presupues-

tal, que había sido remitido por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), y que se puso en ejecución en 1996. A partir de ese proyecto, que logró la adhesión de todos los partidos políticos y princi-

palmente del gobierno de coalición -integrado por los partidos Colorado y Nacional-, se establecieron los objetivos y las estrategias necesarias para poder llevar a cabo la reforma, y se fijaron también los recursos financieros requeridos, junto con una serie de indicadores para poder evaluar cada paso del proceso encarrado.

"Se amplió la carga horaria y se dispuso que los docentes deben trabajar por espacio de 36 horas en cada escuela."

Ejes principales

Los objetivos centrales de la reforma educativa uruguaya, que ya está por cumplir su quinto año de vida, son cuatro:

- 1- La consolidación de la equidad social, en función de que todas las evidencias muestran una fuerte asociación entre situaciones de pobreza, organización inestable de la familia, bajo nivel cultural de los progenitores y escasos logros educativos.
- 2- El mejoramiento de la calidad de la educación, que complementa los logros de las políticas de equidad social, y se orienta a modificar cualitativamente las ofertas de servicios frente a los cambios registrados en un mundo crecientemente globalizado, regionalizado, competitivo y desigual.
- 3- La dignificación de la formación y la función docente, sin los cuales no es posible concretar exitosamente un proceso de reforma.
- 4- El fortalecimiento de la gestión institucional, que se refleja en un vigoroso proceso de reordenamiento de las funciones de la ANEP, así como en la informati-

zación del funcionamiento técnico-administrativo de los centros educativos.

La idea central que guió cada una de las decisiones tomadas consistió siempre en que la reforma no debía limitarse a una mera enumeración teórica de los cambios que se necesitaban encarar, sino que era imprescindible trazar un plan de acción concreto y viable.

Acciones concretas

En el marco de un proceso de reforma educativa, el gobierno uruguayo estableció una serie de estrategias a seguir para poder cumplir con los objetivos planteados.

En lo que respecta a la necesidad de conseguir una mayor consolidación de la equidad social se tomó la decisión de:



■ universalizar la Educación Inicial en los niveles de 4 y 5 años. Gracias a esto ya se incorporaron 26.189 nuevos alumnos en el sistema público, lo que implica que actualmente 9 de cada 10 niños están cubiertos por el sistema educativo;

ciclo común entre la Educación Inicial y Primaria), **comunitarios** (boletín quincenal de diálogo con las familias) y de **formación docente** (énfasis en lectura y escritura);

■ alcanzar una cobertura total en la escolaridad definida por ley como obligatoria (los seis grados de Educación Primaria y los primeros tres años de Educación Media -Ciclo Básico-), a través de la extensión de 7mo, 8vo, 9no grado en las escuelas rurales. Con esto, se logró llegar a los niños de las zonas rurales, quienes ahora son atendidos en su propio medio y que de otra manera no hubieran accedido a la enseñanza secundaria por la imposibilidad de desplazarse hasta la ciudad.

De acuerdo con el segundo objetivo planteado, relacionado con el mejoramiento de la calidad de la educación, las estrategias fijadas consistieron en establecer una organización curricular diferente en el Ciclo Básico de Educación Media. Este nuevo modelo amplió la carga hora-

LA REFORMA EN NÚMEROS

A pesar de sus pocos años de existencia, la reforma educativa uruguayo ya brindó resultados concretos. Se puede destacar que 157.698 alumnos (1 de cada 4) participan de las nuevas estrategias, y que la matrícula de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en sus diferentes niveles creció un 8,7% en tres años, equivalente a 49.905 nuevos alumnos. Por otra parte, entre 1996 y 1998 se comprometió un Plan de Inversiones de 1.551 aulas por una suma de 72.000.000 de dólares. Y ya se han entregado gratuitamente cerca de 2.400.000 libros a estudiantes de Educación Primaria y Media.

■ extender progresivamente el modelo de escuela de tiempo completo, para poder atender al 40% de los niños más carenciados social y culturalmente. Así, ya se crearon 50 nuevas escuelas que dan cobertura a unos 20.000 niños;

■ mejorar los niveles de aprendizaje y promoción entre las escuelas con una repetición en primer grado mayor al 30%, a través del Programa "Todos los niños pueden aprender". Este programa incluye componentes: **sociales** (bandejas de almuerzo con alto contenido calórico para 119 escuelas carenciadas de Montevideo, 20.000 equipos de lluvia y botas, controles del estado de salud y la atención correspondiente, etc.), **curriculares** (formar un

“Uno de los objetivos centrales de la reforma consiste en la dignificación de la formación y la función docente.”

ría a 38 horas semanales de clases (antes de la reforma era de 25 horas por semana); estableció la enseñanza por áreas de conocimiento; incor-

poró la informática y el inglés; y dispuso que los docentes deben trabajar por espacio de 36 horas en cada escuela. Según los últimos datos del Área de Planeamiento de la ANEP, 56 instituciones ya aplican este plan que cubre a 17.004 alumnos, y que ha logrado reducir en un 40% la deserción y aumentar en un 20% los resultados de las evaluaciones de los alumnos en idioma español.

Siempre con los ojos puestos en mejorar la calidad educativa, también se decidió implantar los Bachilleratos Tecnológicos en la Educación Técnico-Profesional -de tres años de

duración-, en especialidades vinculadas con aquellos sectores más dinámicos de la economía: Procesamiento y Mantenimiento Informático, Química Básica e Industrial, Termodinámica (Frío-calor), Administración y Servicios, Tecnología Agraria, Electrónica y Electromecánica, y Diseño y Tecnología de la Construcción.

En cuanto a la dignificación de la formación y la función docente, la iniciativa se centró en la puesta en marcha de cinco Centros Regionales de Profesores (CERP) para Educación Media. Estas instituciones brin-

dan una formación inicial de tres años, con un régimen intensivo de ocho horas diarias de estudios y sustentado en un sistema de becas totales para estudiantes de bajos recursos.

Además, en 1996 se creó el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, orientado a promover la formación en servicio de los docentes. Gracias a este organismo, en tan solo tres años (1996-1998) se capacitaron 10.000 maestros y profesores de Educación Primaria y Media. Finalmente, quizás una de las medidas más importantes para poder

cumplir con el objetivo de dignificar la función de los docentes fue la decisión de encarar una recuperación sostenida del salario real, que premia la formación profesional de los maestros y profesores, y que se espera que este año alcance el nivel más alto desde la reinstauración de la democracia -en 1985- en el vecino país. ♦

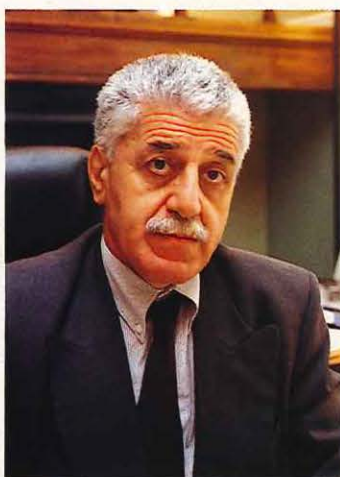


EDUCACIÓN TÉCNICA

En 1996, se inició la aplicación de un Plan Piloto para incluir un Área Tecnológica dentro del ciclo básico de la educación media (1º, 2º y 3º año). El objetivo principal consistió en promover en los/as alumnos/as una actitud científica y habilitar un espacio de orientación vocacional, despertándoles el interés y el conocimiento de las distintas alternativas ocupacionales y profesionales que brindan las áreas técnicas. También se vio la necesidad de enseñarles a los estudiantes la aplicación de métodos en la resolución de problemas, en el trabajo por proyecto y en equipo.

El Área Tecnológica se compone de dos espacios curriculares: Iniciación a la Tecnología y un taller cuya especialidad cambia en cada curso. Para esto, debió actualizarse la formación de 600 docentes y se instalaron aulas informáticas. Durante el primer año, la experiencia se realizó en tres escuelas técnicas, pero ya en 1997 se extendió a 11 establecimientos, y el año pasado fueron 28 las escuelas técnicas involucradas, con una matrícula de 4.392 alumnos (más del 30% de la matrícula total del Ciclo Básico que hoy tiene el Consejo de Educación Técnico-Profesional).

JUAN CARLOS TEDESCO



La secuencia de la transformación educativa en América latina

Juan Carlos Tedesco obtuvo en 1968 su licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeñó como docente en diversas universidades nacionales, publicó numerosos artículos y libros y ejerció la Dirección de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en Ginebra, Suiza. Actualmente es el Director de la Sede Regional del Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIPe) en Buenos Aires.



Como ya se ha dicho repetidamente, las sucesivas reformas educativas que han sido postuladas y aplicadas en nuestros países durante las últimas déca-

das nos han dejado varias lecciones, una de las cuales es la necesidad de reconocer la importancia del carácter sistémico de las reformas. En pocas pala-

bras, aprendimos que no es posible cambiar la educación si se modifica solamente un aspecto y se deja intacto todo lo demás. Pero reconocer el carác-

ter sistémico de las reformas educativas no significa que sea posible ni deseable hacer todo al mismo tiempo. La implementación de las transforma-

ciones educativas exige definir una secuencia de cambio, un proceso por el cual sea posible afectar al conjunto del sistema a través de acciones lo más coherentes y articuladas posible.

En este sentido, la observación de lo sucedido en América Latina en los últimos años, indica que entre todas las secuencias posibles para los procesos de transformación educativa, la mayoría de los países han optado por comenzar a través del cambio institucional. En términos más concretos, se ha optado por comenzar a través de procesos de descentralización, de mayor autonomía a las escuelas y de incorporación de mecanismos e instrumentos de gestión basados en la medición de resultados.

El cambio institucional primero

La descentralización y la mayor autonomía a las instituciones escolares han sido históricamente reivindicadas por los educadores y los movimientos pedagógicos orientados a lograr mayor nivel de libertad de los actores del proceso educativo para innovar, para construir opciones curriculares y para adecuarse a la diversidad social y cultural de los alumnos.

Pero esta tradición pedagógica fue perdiendo importancia y en la década 1980-90, la descentralización fue promovida desde una perspectiva administrativa y presupuestaria, donde los objetivos fundamentales fueron la necesidad de reducir el gasto público, su utilización más eficiente y el debilitamiento del poder de negociación de los sindicatos docentes a través de la frag-

dagógicos, formación docente, equipamiento de las escuelas, condiciones de trabajo de los docentes, etc.

A pesar de la enorme diversidad de situaciones existentes en la región, esta secuencia fue adoptada casi universalmente, tanto entre países como al interior de cada uno de ellos. Se podría postular, en consecuencia, que existió un grado de uniformidad ex-

“La implementación de las transformaciones educativas exige definir una secuencia de cambio.”

mentación de los ámbitos de negociación. El debate acerca de los procesos de descentralización es intenso y bien conocido y no es éste el lugar para referirse a este problema. El punto que interesa destacar aquí es que en América latina se trabajó sobre la base de una hipótesis acerca de la secuencia del cambio educativo según la cual era necesario comenzar por el cambio institucional y luego seguir por cambios en las otras áreas: contenidos curriculares, métodos pe-

cesivos en las secuencias de cambio educativo, que ha provocado varios fenómenos, entre los cuales se pueden señalar al menos los dos siguientes: la **falta de sentido** y la **subestimación** de los aspectos pedagógicos.

La falta de sentido

En primer lugar, la reforma institucional puso el acento en los aspectos de gestión y procedimientos.

Este énfasis es muy importante, particularmente en una región como América latina donde hay serias carencias en la gerencia de políticas públicas. Pero después de varios años de aplicación de estas estrategias, se estaría produciendo un fenómeno de falta de sentido por parte de algunos de los actores responsables de la gerencia de los procesos de transformación, particularmente de los cuadros medios y de los docentes.

Este fenómeno ha sido advertido en algunos estudios efectuados sobre los cuadros medios y superiores de las administraciones educativas locales, quienes expresan dificultades importantes para reflexionar sobre lo que están haciendo, para proyectarse en el futuro, para anticiparse a determinadas situaciones y para capitalizar su experiencia. En algunos casos, esta ausencia de sentido también puede llegar a producirse en los docentes y en determinados sectores de la opinión pública. En el caso particular de los docentes, la ausencia de información o de comprensión acerca del sentido del proceso global de cambio provoca un fenómeno según el cual la transformación está asociada fundamentalmente a la idea de pérdida y a sentimientos de inseguridad y de incertidumbre sobre el futuro.

La subestimación de los aspectos pedagógicos

La definición de cualquier secuencia siempre supone dar prioridad a determinados aspectos y postergar otros. La secuencia, por lo tanto, implica demorar la satisfacción de determinadas demandas y relegar a los sectores involucrados a dichas demandas. En este sentido, la prioridad dada a los aspectos institucionales parece haber postergado excesivamente la atención a los aspectos pedagógicos y al actor principal de dicho proceso: el docente. La reforma institucional crea el espacio para que se produzcan cambios pedagógicos, tales como la definición de proyectos institucionales, la expansión de la capacidad de innovar, la mayor diversidad de pro-

cesos pedagógicos adaptados a la diversidad social y cultural de la población. Sin embargo, la experiencia está mostrando que el cambio institucional es necesario pero no suficiente para el cambio pedagógico.

En este sentido, es preciso señalar que el momento más adecuado para otorgar mayor autonomía a los establecimientos o para introducir determinados incentivos o instrumentos de mejoramiento de la calidad como la evaluación de los resultados no es el mismo en contextos de mayor o de menor nivel de desarrollo. En definitiva, en contextos de pobreza no está plenamente confirmada la hipótesis según la cual otorgar mayor autonomía a los actores locales sea un efectivo mecanismo de dinamización. En estos contextos, la autonomía a los establecimientos no está solamente asociada al pro-

“En América latina se trabajó sobre la base de una hipótesis según la cual era necesario comenzar por el cambio institucional y luego seguir en las otras áreas.”

blema de la diversidad, sino también al problema de la desigualdad. Mayor autonomía sin mecanismos apropiados para enfrentar el problema de la desigualdad frente a las variables socioeconómicas que afectan el rendimiento escolar puede no sólo ser ineficaz para resolver el problema, sino agravarlo aún más.

Secuencias diferentes para actores diferentes

Desde este punto de vista, el dilema que enfrentan las políticas de descentralización y de mayor autonomía es el de su operacionalización ¿Cuál es el momento oportuno y/o cuáles son los prerrequisitos que deben existir para que la decisión de otorgar autonomía no sea un salto al vacío? ¿Es posible y aconsejable dar auto-

mía en todas las actividades al mismo tiempo o es mejor hacerlo gradualmente y por sectores? ¿Cuál debe ser el rol de la administración central en este proceso?

Parecería necesario, en consecuencia, reflexionar acerca de la posibilidad de manejar secuencias diferentes y de presentar estas secuencias ante los diferentes actores. Ser consciente de la secuencia significa ser consciente del sentido de los cambios. Este grado de conciencia es fundamental para provocar adhesión, ya que sin adhesión por parte de los actores será difícil obtener mejores resultados.

Las ideas de este artículo son desarrolladas más ampliamente por Juan Carlos Tedesco en “Desafíos de las reformas educativas en América Latina”, Propuesta Educativa, año 9, n° 19, diciembre de 1998.

“Parecería necesario reflexionar acerca de la posibilidad de manejar secuencias diferentes y de presentar estas secuencias ante los diferentes actores.”

Aprendizaje y adopción

(Segunda parte)

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



Después de haber leído el artículo anterior quizá muchas lectoras hayan pensado: "Pero cuando tuve alumnos que eran adoptivos encontré problemas con el aprendizaje". Esta maestra

¿sabría si sus alumnos estaban esclarecidos acerca de su adopción?, interrogante que nos plantea otro problema: ¿hasta dónde es prudente que el magisterio avance en la averiguación de estos datos? Si bien las maestras y los maestros están habituados a proceder según su experiencia y su sensatez, estos valores, en materia de adopción, por lo general no son suficientes.

Sería formidable que todo establecimiento escolar contase con una psicopedagoga que pudiera realizar un diagnóstico para discernir las características del problema que podría manifestar el alumno. Pero, además de no disponer de psicopedagogas, nada me garantiza que ella estuviese libre del prejuicio que afirma "adopción equivale a problemas con el aprendizaje".

Una novedad en el tema es la que escuchamos permanentemente en el foro, cuando los adoptantes se muestran prevenidos acerca de los conflictos que podrían derivar de la escolaridad del hijo: "En cuanto se enteran que es adoptivo lo discriminan o le encuentran problemas de aprendizaje".

Resultaría ingenuo proponer: "Desac-

tivar los prejuicios respecto de los adoptivos y el aprendizaje", porque quien afirma "todos los adoptivos tienen ese problema porque son adoptivos" cuenta con un Yo que necesita mantener esa afirmación, sin imaginar que está discriminando.

Esta convicción no deriva de un invento caprichoso del magisterio, sino de las complejidades que pueden aparecer en los procesos psíquicos de algunos adoptivos, y que logran su expresión en la escolaridad. Por ejemplo, para esos algunos adoptivos, el ingreso en la escuela significa reproducir el tránsito desde su origen hasta su ingreso en la familia adoptante; para otros, puede implicar un peligro porque durante horas deberá permanecer separado de su mamá adoptante y teme no encontrarla al regresar: ya sobrellevó esa experiencia de separación con su madre de origen. Sería posible enunciar otros ejemplos, y ustedes me dirían "¡Entonces, debido a estos problemas, los adoptivos terminan sufriendo problemas de aprendizaje, inevitablemente!"

No es así; en primer lugar porque no todos los adoptivos tienen esas vivencias. En segundo lugar, la frase fatalista: "Si es adoptivo tendrá problemas de aprendizaje", que destina al chico a padecer inevitablemente esta dificultad y que implica una discriminación anticipatoria derivada de la denigración de su origen (y por eso es tan peligrosa), debe ser sustituida por otra perspectiva: algunos chicos procesan psíquicamente su condición de adoptivos convirtiéndola en un conflicto con

el aprender porque sienten que aprender equivale a saber y a crecer. Para ellos, aprender significaría enterarse de lo que sucedió con él y con la señora que lo concibió en su panza. Y entonces, lo mismo que muchos adultos, inconscientemente, se defienden de saber. Ésta es sólo una posibilidad en la cual los contenidos de la enseñanza se les transforman en indigestos.

La prudencia indica que el magisterio, antes de suponer problemas de aprendizaje en todos los adoptivos, se pregunte: "¿Cómo estará procesando su adopción?", esperando que la conducta del chico le aporte la respuesta; de lo contrario se arriesga a equivocar la evaluación de cualquier traspié que pueda dar el alumno, y que en otro chico no alarmaría, pero que, a la luz del prejuicio "los problemas de aprendizaje del adoptivo" conducen a la estigmatización del niño. En cambio, cuando es evidente la relación adoptivo-que-desconoce-su-origen (que la maestra puede rastrear preguntándole a la madre si el niño está informado) con la dificultad para aprender, será necesario recordarle a esa mamá que su hijo tiene derecho a esa información, y que negársela lo perjudica en su escolaridad.

Eva Giberti

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

Libros en acción

Ésta es la cuarta entrega de actividades para realizar con los libros de la Biblioteca Profesional del Docente. En el caso de que alguno de estos textos no formen parte de la de su escuela, podrán encontrarlos en otras instituciones de su zona.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. APORTES Y REFLEXIONES (BEATRIZ AISENBERG Y SILVIA ALDEROQUI -COMPS.-) EDITORIAL PAIDÓS, BUENOS AIRES, 1997.

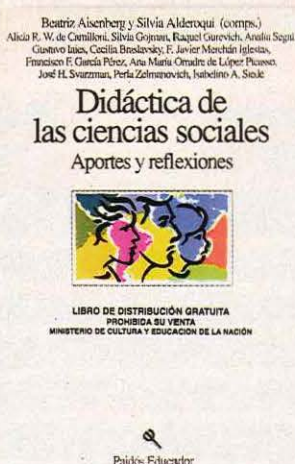
El propósito del libro es acercar a los docentes la producción de autores especializados en distintos aspectos vinculados con la didáctica de las ciencias sociales. El docente podrá encontrar en él:

- nuevos enfoques sobre didáctica, historia y geografía;
- reflexiones y aportes para la construcción de una didáctica de las ciencias sociales como por ejemplo un desarrollo histórico de este tema en la escuela primaria argentina y una investigación sobre el tratamiento de la historia en los libros de texto;
- propuestas para el trabajo en el aula;
- bibliografía actualizada y comentada sobre el tema.

Actividad 1:

A partir de la lectura de los capítulos 2 y 3, analizar el índice de dos libros de texto de ciencias sociales. Comprobar si

están presentes en ellos algunos de los conceptos que se desarrollan en los capítulos, tales como sujeto, espacio geográfico, tiempo histórico, etc.



Actividad 2:

A partir de la lectura del capítulo 4, indague en qué aspectos de los modelos didácticos allí presentados reconoce algunos rasgos de su propia práctica.

Actividad 3:

Teniendo en cuenta los aportes del capítulo 6, identifique un tema acerca del cual le parece importante indagar en las ideas previas de los alumnos.

Actividad 4:

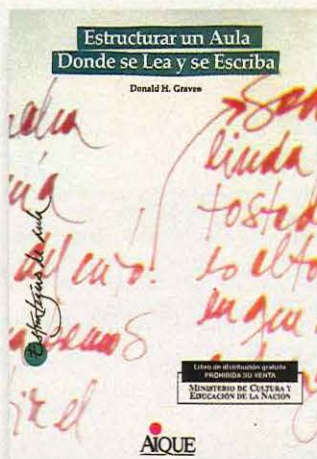
A partir de la propuesta del capítulo 11, seleccione un problema que permita un abordaje similar al presentado.

Este libro forma parte de los kits A y D entregados a escuelas de Nivel Inicial y del kit F para escuelas EGB 1 y 2, entregados en 1997.

ESTRUCTURAR UN AULA DONDE SE LEA Y SE ESCRIBA (DONALD H. GRAVES) EDITORIAL AIQUE, BUENOS AIRES, 1992.

El autor propone algunos cambios a nivel del aula en los cuales estén involucrados -como actores- los alumnos y el maestro. Se enfatiza la importancia de la toma de conciencia de los estudiantes sobre diversos aspectos de la clase y se propone que asuman responsabilidades en forma gradual y organizada.

Se recomienda que los niños reflexionen sobre el poder de la escritura y el uso cotidiano que hacen de ella. El libro acentúa la necesidad de que el docente se capacite para diseñar su propio programa de evaluación en el que intervendrán como activos participantes los niños, recolectando y analizando los datos que sean necesarios.



Actividad 1:

Trate de definir en una frase la idea motora del libro. ¿Qué aspectos de la situación en el aula se ven modificados por la propuesta?

Actividad 2:

Considerando su realidad actual, ¿qué cambios propondría en su clase de modo de promover la lectura y escritura en sus alumnos en el plano de: las actitudes, el conocimiento, la organización espacial del aula, la distribución del tiempo y las relaciones con la familia. ¿Cuáles serían las dificultades y cómo podría solucionarlas?

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

Resultados del V Operativo Nacional de Evaluación

El Ministerio de Cultura y Educación realizó a mediados de noviembre pasado el Operativo Nacional de Evaluación 1998. Se dieron a conocer los resultados correspondientes a las pruebas aplicadas a alumnos de 3º, 6º, 7º y 9º año de la EGB. Los datos que se detallan a continuación dan cuenta del rendimiento promedio por área (lengua y matemática) y modalidad (urbano estatal, urbano privada y rural) expresado en el porcentaje de respuestas correctas.

Provincias que mejoraron más del 9 % sus resultados

7mo. Año EGB (7mo. Grado de Primaria)

Valores promedios de rendimiento por jurisdicción y nivel

L E N G U A

Provincias	Muestra 1997	Muestra 1998	Variación %
Catamarca	50,22	59,27	9,05
Formosa	52,03	62,93	10,90
Mendoza	58,47	70,06	11,59
Misiones	51,28	63,96	12,68
San Luis	54,11	67,89	13,78
Santa Cruz	53,30	66,90	13,60
Santiago del Estero	49,40	59,36	9,96
Tierra del Fuego	51,76	62,98	11,22
Tucumán	46,31	60,23	13,92
MEDIA NACIONAL	59,69	66,93	7,24

M A T E M Á T I C A

Provincias	Muestra 1997	Muestra 1998	Variación %
Córdoba	49,60	59,69	10,09
Misiones	42,90	52,22	9,32
San Luis	46,75	57,62	10,87
Santa Cruz	46,15	58,53	12,38
Santiago del Estero	40,16	52,80	12,64
Tucumán	37,71	49,71	12,00
MEDIA NACIONAL	54,31	60,31	6,00

Los resultados(*) de 3^{er} año de EGB

Escuelas urbanas estatales



Área

Lengua	64,82%
Matemática	64,35%

Escuelas Rurales



Área

Lengua	60,92%
Matemática	60,32%

Escuelas urbanas privadas



Área

Lengua	74,74%
Matemática	73,01%

Los resultados(*) de 6^{to} año de EGB

Escuelas urbanas estatales



Área

Lengua	62,08%
Matemática	65,63%

Escuelas Rurales



Área

Lengua	57,22%
Matemática	58,49%

Escuelas urbanas privadas



Área

Lengua	73,39%
Matemática	75,61%

Los resultados(*) de 7^{to} año de EGB

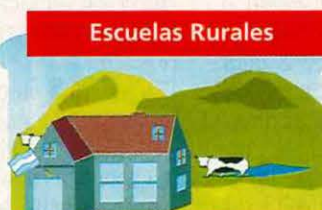
Escuelas urbanas estatales



Área

Lengua	65,17%
Matemática	58,51%

Escuelas Rurales



Área

Lengua	58,70%
Matemática	51,92%

Escuelas urbanas privadas



Área

Lengua	76,48%
Matemática	70,06%

Los resultados(*) de 9^{no} año de EGBBachiller + Comercial
Estatel

Área

Lengua	54,50%
Matemática	56,70%

Bachiller + Comercial
Privado

Área

Lengua	66,68%
Matemática	67,73%



Técnico

Área

Lengua	53,78%
Matemática	61,10%

(*) Los porcentajes expresan el promedio de respuestas correctas.
Fuente: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Libros extranjeros en escuelas argentinas

Hacia fines del siglo pasado, la mayoría de los libros utilizados en las escuelas argentinas provenía del extranjero. La Biblioteca Nacional de Maestros cuenta con ejemplares bibliográficos de esa naturaleza. En esta edición se reseñan dos de esos libros: **Lecturas populares para los niños sobre ciencias, artes y agricultura** y **Libro segundo de Lectura**.

"LECTURAS POPULARES PARA LOS NIÑOS SOBRE CIENCIAS, ARTES Y AGRICULTURA", DE LUIS NATA GAYOSO, LIBRERÍA DE C. BOURET Y LIBRERÍA DE J. Y A. BASTINOS, PARÍS-BARCELONA, 1884.

En 1866 fueron editadas por primera vez las *"Lecturas populares para los niños sobre ciencias, artes y agricultura"*, escritas por Luis Nata Gayoso. En 1884 se publicó la novena edición en la que se agregaron nuevos capítulos. Un párrafo aparte mereció la publicidad de los grabados intercalados en casi todas las lecturas. A pesar de que el libro tiene más de trescientas cincuenta páginas impresas, se trata de un pequeño ejemplar de bolsillo, que por su peso y tamaño parece fácil y cómodo de manejar para las manos de un niño.

En la introducción, el autor sostiene que si la enseñanza de la lectura "se hace racional desde el primer día", los niños al poco tiempo "comienzan a entender el sentido de las

frases y a tomar gusto a los libros". En forma inmediata se accede a más de setenta lecturas de "ciencias, artes y agricultura". A la usanza de mediados del siglo XIX, el libro combina el aprendizaje de la lectura, con la ins-

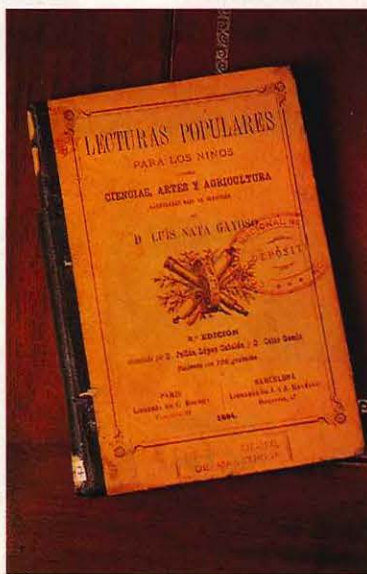
trucción técnica y científica y las enseñanzas morales.

Es así, que muchas tratan sobre fenómenos naturales desde la clásica lectura sobre las abejas o el gusano de seda hasta otras sobre el sistema planetario, los astros y el movimiento de la tierra o los fenómenos atmosféricos.

Otro conjunto de lecturas trata de objetos producidos por el hombre, que representan su capacidad de transformar la naturaleza y, por tanto, su cultura o "civilización". Entre ellas pueden ubicarse las lecturas sobre cosas habituales en el entorno doméstico o escolar como las "pizarras", los libros o los "Alfileres y agujas", la "Historia

de la patata" o "La sal, el arenque y el bacalao" donde se explica detalladamente la producción de sal, la pesca de arenques y bacalaos y la producción el "arte de salarlos", mientras otros se ocupan de temas más técnicos como el "barómetro" o el "termómetro".

Por último, hay varias lecturas que tienen un contenido moral y de formación ética. En ese nivel se ubican, por ejemplo, el texto sobre "La Caja de Ahorros", los "Cuidados que exige la limpieza" o una arenga en contra de las "Supersticiones populares". Ésta fue escrita mediante la modalidad de preguntas y respuestas. El maestro escucha a un "ex-hechicero" renegar de sus viejas creencias como ver una "señal de mal agüero" cuando un perro entra en una casa.



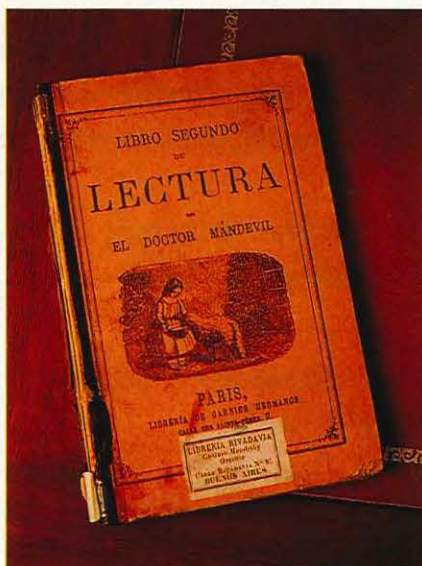
LIBRO SEGUNDO DE LECTURA, DE ENRIQUE MÁNDEVIL, LIBRERÍA DE GARNIER HERMANOS, PARÍS, 1876.

El "Libro segundo de lectura" pertenece a una editorial francesa de extensa difusión en el mercado latinoamericano como fue la librería "Garnier Hermanos" que publicaba decenas de títulos destinados a las aulas escolares.

En realidad, más que un libro de "lecturas", es un texto integrado por setenta "lecciones" para la enseñanza de gramática, lectura y escritura. Está destinado a los niños que aprendieron a leer con el "Libro Primero" de la serie. Como es lógico, el volumen sigue una presentación progresiva y carece de índice porque supone una única dirección de lectura.

También a diferencia del libro anterior, el lector nunca puede olvidarse que se encuentra realizando un ejercicio escolar. Así, cada lección comienza con el "deletreo" de palabras, continúa con la transcripción de "sentencias" que "gradualmente forman oraciones más largas" y después lecturas y se cierra con indicaciones al maestro para el trabajo en clase.

De este modo, las primeras lecciones tienen como objetivo reconocer estructuras gramaticales -sujetos, predicados, verbos, pronombres, comparativos y superlativos-. Hacia mitad del libro -y probablemente del año lectivo- los textos se vuelven más largos aunque no tienen un eje narrativo preciso. Recién más adelante el hi-



lo argumental adquiere mayor relevancia.

Es el caso del relato "El sepulcro de [una] madre" visitado por sus hijos y su tío "al ponerse el sol, en un día de verano". En la escena, los huérfanos conmueven a su tío al contarle cómo sembraron los rosales que honran la tumba.

Aunque las sociedades del siglo XIX convivían con la muerte de modo muy diferente al actual, es llamativo que se exponga al público infantil a una descripción tan cruda y naturalizada de la muerte de uno de los progenitores.

No es casualidad que el libro de Mándevil tenga pocos grabados y que el primero aparezca en la lección XXXVII, cuando comienzan

los textos más amenos. No es casualidad, porque mediante esas decisiones se trata de evitar que el niño distraiga su atención de los contenidos que debía aprender en la "lección". De tal modo que los contenidos que prevalecen son las pautas de conducta, la difusión de

hábitos y costumbres y lecciones morales.

El hecho de que este libro, junto con "Lecturas populares para los niños sobre ciencias, artes y agricultura" hayan encabezado las compras oficiales a nivel nacional no significa que hubiesen sido los preferidos por maestros y niños. En primer lugar porque para la fecha el total de ejemplares comprados no representaba ni siquiera la tercera parte de los inscriptos en las escuelas públicas de la Capital. En segundo lugar porque, como comprobó la comisión encargada de seleccionar las compras oficiales, los "preceptores" solicitaban textos que eran de su agrado sin importarles que estuviesen autorizados oficialmente. Estas "irregularidades", en opinión de la comisión, debían corregirse rápidamente.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN ESTA RESEÑA:

Brafman, Claudia.

"Los libros de lectura franceses en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, 1956-1910" en *Propuesta Educativa*, Año 7, N° 15, diciembre de 1996, págs. 65-73.

Comisión Nacional de Educación.

"Sesiones de la Comisión Nacional de Educación" en *El Monitor de la Educación Común*, Año II, N° 27, págs. 259-264.

Consejo Nacional de Educación. "Resultado de la licitación"

en *El Monitor de la Educación Común*, Año VIII, N° 109, febrero de 1887, págs. 316-317.

Cucuzza, Héctor Rubén (comp.). "Historia de la Educación en debate", Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1996.

Hernández, José - Goyena, Miguel.

"Informe de la Comisión de textos y libros presentado al Consejo Nacional" en *El Monitor de la Educación Común*, Año II, N° 24, febrero de 1883, págs. 157-159.

Wainerman, Catalina - Heredia, Mariana.

"¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria", Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1999.

El Centro Nacional de Educación Tecnológica abre los siguientes cursos en el segundo semestre de 1999:

Electrónica y Comunicaciones

- Tecnología de las fibras ópticas: aplicaciones.
- Circuitos lógicos combinacionales y secuenciales.
- Diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Autotrónica

- Gestión en motores de combustión.
- Inyección multipunto y eco Diesel.

Herramientas informáticas de diseño y representación

- Diseño gráfico y autoedición tridimensional.
- Sistema Autocad R-14.

Automatización robótica

- Integración circuitos neumáticos y eléctricos.
- CAD CAM Producción robotizada-flexible.
- PLC para aplicaciones electroneumáticas.

Interés general y Tecnología

- Formulación de proyectos didácticos-Internet.
- Modelos didácticos para proyectos tecnológicos.

Ciencias Naturales y Matemática

- Nuevas tecnologías de información y comunicación en la enseñanza.
- Resolución de problemas para articular contenidos de aprendizaje.
- Creación de modelos utilizando dinámica de sistemas.
- Producción de cultivos protegidos. Invernadero e hidroponia.

Economía y Administración

- Herramientas de gestión.
- Calidad educativa.

Inglés

- Nuevas metodologías.

Informes

Centro Nacional de Educación Tecnológica

Independencia 2625 (1225) Ciudad de Buenos Aires

Tel.: (011) 4 943-0507/0791 Int.133 Dirección electrónica: cenet@inet.edu.ar



Zona de Servicios es una sección destinada a la difusión de actividades, informaciones y eventos de interés para los distintos actores de la comunidad educativa. Quienes deseen enviar material para su publicación –siempre al menos dos meses antes de su realización– pueden hacerlo a:

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

E-mail: zonaedu@mcy.gov.ar

Encuentros / Cursos



■ El Centro de Informática Psicopedagógica invita a alumnos y docentes de todas las escuelas del país a participar el 10 de noviembre próximo del “Fogón telemático ‘99”. Se trata de un proyecto interdisciplinario gratuito con recurso telemático que se lleva a cabo desde hace dos años para

festejar el día de la tradición (en 1997 participaron 90 escuelas, y 120 en la siguiente edición). El vehículo de comunicación será el correo electrónico. Las escuelas que no lo posean podrán utilizar el E-mail de un profesor, un padre, un amigo, etcétera. Para informes e inscripción, enviar un E-mail a: cip@pccp.com.ar, o comunicarse con: Centro de Informática Psicopedagógica, Almt. F. J. Seguí 755, (1406) Capital Federal, telefax (011) 4431-5217.

■ El IAC (Instituto Argentino de Computación) dicta cursos de 5

meses de duración destinados a docentes de los distintos niveles. Las propuestas abarcan los siguientes temas: “Comunicaciones, medios masivos y el procesamiento de la información”, “Taller de informática educativa”, “La matemática y el deporte”, “El niño y la sociedad”, “La creatividad en un entorno gráfico educativo”, “Taller de administración educativa”, y “Taller de informática educativa”. Estos cursos tienen el carácter de beca, ya que el 50% del costo se subvenciona (el precio mensual a abo-

nar es de 25 pesos). Los interesados en obtener mayores datos deben remitirse a la Empresa Educativa Informática del Instituto Argentino de Computación, Acoyte 18, 1er. piso, (1424) Capital Federal, teléfono (011) 4901-2745.

■ Los días 9, 10 y 11 de octubre se llevará a cabo el “Segundo Encuentro Nacional de Profesores de Biología. Segundas Jornadas de Actualización Metodológica para la enseñanza de la Biología”, organizado por el Instituto de Profesorado

“**Manuel Leiva**”, de la ciudad de Casilda, provincia de Santa Fe. Este encuentro está dirigido a docentes y alumnos de instituciones de nivel terciario de todo el país. Para informes e inscripción, comunicarse con la institución organizadora, Dante Alighieri 2385, (2170) Casilda, provincia de Santa Fe, telefax (03464) 422333, E-mail: isp1@dat1.net.ar

■ La Asociación Pirámides organiza el curso “Mediación escolar en

medio oriente: Israel, enero del 2000”, dictado por el Centro Israelí de Mediación del 14 al 26 de enero del año 2000. El programa consta de: un curso teórico-participativo, con talleres, mesas redondas y parlamentos; visitas de estudio a unidades educativas, Ministerio de Educación, Corte Suprema y Parlamento; visitas a comunidades, lugares históricos y turísticos. La entidad organizadora está ubicada en la calle Angel J. Carranza 2170 (1425) Capital Federal, telfax (011)

4771-0740, E-mail: piramide@cvtci.com.ar. El próximo 8 de octubre se llevará a cabo una charla informativa gratuita (confirmar asistencia al teléfono (011) 4325-0080. Se otorgan becas.

Concursos y congresos

■ La Biblioteca “**Javier Villafañe**” del **Jardín N° 905 de Luis Guillón**, provincia de Buenos Aires, organiza un concurso plástico-literario cuyo

eje temático es: “**Nuestro lugar en el mundo, el lugar donde vivo**”. Las obras presentadas se dividirán según categorías que van desde sala de cinco años del Nivel Inicial, hasta adultos de más de 60 años. Las propuestas se recibirán hasta el 30 de setiembre próximo en Rafael Sanzio esquina Guifford, (1838) Luis Guillón, partido de Esteban Echeverría, provincia de Buenos Aires. Consultas telefónicas a los siguientes números: (011) 4272-9088, 4296-2124/6369.

Publicaciones recibidas

■ **Amor con todas las letras.** (Eduardo Dayan). Editorial El Ateneo, Colección Cuenta Conmigo. Buenos Aires. 56 páginas.



■ **Jean Piaget para principiantes.** (Adriana Serulnikov-Rodrigo Suárez). Era Naciente, Colección Documentales Ilustrados. Buenos Aires. 175 páginas.



■ **Revista Somos Parte.** Año 4, Nro. 28. Buenos Aires. Febrero/marzo 1999.



■ **Narraciones infantiles. Un estudio sobre la oralidad.** (Coordinadora: Norma B. Desinano). Homo Sapiens Ediciones, Serie Estudios Lingüísticos. Rosario. 164 páginas.



■ **Cada día, un juego.** (Mabel Condemarin y Neva Milicic). Editorial del Nuevo Extremo. Buenos Aires. 186 páginas.



■ **Revista La obra.** Año 78, Nro. 933. Buenos Aires. Marzo 1999.



■ Del 21 al 22 de octubre de 1999 se realizará en la **Escuela de Educación Media N° 3 de la ciudad de Lincoln**, provincia de Buenos Aires, el “**VI Congreso Científico Juvenil COCIJUL**”. Esta propuesta está destinada a alumnos del 3er. ciclo de la EGB, 1er. año del Polimodal, y 4°, 5° y 6° año del secundario de Escuelas Medias, Técnicas, Agropecuarias y Bachillerato de adultos. El tema de este encuentro es “**Hacia el tercer milenio**”, y los subtemas son: situaciones políticas y económicas mundiales, las ciudades del futuro, la educación para el hombre del tercer milenio, tecnología blanda, avances científicos y tecnológicos, el resurgimiento de la espiritualidad, fenómenos atmosféricos, la problemática

ca del agua, aumento y distribución de la población mundial, descubrimientos cósmicos de fin de siglo y misterios de fin de siglo. Para obtener más información comunicarse de lunes a viernes de 8 a 12 y de 13 a 17 al telefax (0355) 422220, o por correo a Escuela Media N° 3 Abraham Lincoln, Av. Alem 1950, (6070) Lincoln, provincia de Buenos Aires.

Premios

FUNDACIÓN YPF

■ **La Fundación YPF y la Fundación Antorchas** convocan a instituciones educativas que dicten el ciclo Polimodal o los tres últimos años de la escuela media para participar del concurso de subsidios "Innovación en la escuela media". Este concurso ofrece hasta diez subsidios (de hasta \$ 40.000 cada uno) para estimular la integración curricular y la articulación de diversas áreas del conocimiento; promover la creación de vínculos entre escuelas, el ámbito universitario y la comunidad; ayudar a que las escuelas puedan ensayar ideas innovadoras y promover su capacidad de resolver problemas reales, y fortalecer el área científica tecnológica en la educación media. Los anteproyectos pueden presentarse hasta el 1° de noviembre de 1999. Serán considerados aquellos proyectos que requieran entre uno y dos años de ejecu-

ción y se encuadren entre alguna de las siguientes modalidades:

- Modalidad uno: proyectos relacionados con el control de procesos, la automatización industrial y el aprovechamiento de la tecnología digital, preferentemente en un contexto industrial o agroindustrial.
- Modalidad dos: proyectos que integren, como mínimo, dos áreas del conocimiento y contribuyan a la solución de algún problema real de las comunidades a las que pertenezcan las escuelas. Se requiere que las propuestas apunten a la sistematización de las actividades y gestión de procesos con un componente científico-tecnológico, y que participen, necesariamente, una entidad de educación superior y una organización de la comunidad.

Para informes comunicarse gratuitamente al teléfono 0-800-222-3333, por E-mail: edyupf@email.ypf.com.ar

Para jóvenes

■ **El Colegio Secundario Estación Limay de la ciudad de Cipolletti**, provincia de Río Negro, invita a todas las escuelas medias del país que quieran sumarse al "Plan de Intercambio Estudiantil". El mismo consiste en que un grupo de alumnos, acompañados por profesores, viaje a la localidad de la escuela con la que realiza el intercambio, aproximadamente por siete días. El

traslado es el único costo, ya que del alojamiento, alimentación y movilidad local se hace cargo la institución anfitriona. El cronograma de actividades se diseña de común acuerdo entre ambas escuelas participantes. Luego se repite la experiencia cambiando de escuela anfitriona. Para más datos, contactarse con los organizadores de esta propuesta: Colegio Estación Limay, E-mail: urundel@satlink.com

Misceláneas

■ **El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación** ha dispuesto la distribución de la serie de **videos educativos "EGB3, una oportunidad en marcha"** en los siguientes organismos: ministerios de Educación provinciales, escuelas pertenecientes al ProdyMES, institutos de formación docente, universidades que brindan capacitación docente y Biblioteca Nacional de Maestros. Asimismo, el contenido de los videos puede verse a través de la programación de ATC y Educable. El material se emite por ATC todos los días, de lunes a domingo, de 6.00 a 6.30. En la señal de cable TV Quality se difunden en el horario de programación de Educable, de lunes a viernes, de 9.30 a 10.00, y de 14.30 a 15.00, sábados de 9.30 a 10.00, y domingos de 10.30 a 11.00 (informes **Educable**: México 2153, (1222) Capital Federal, teléfono (011) 4308-1286, fax (011) 4308-0083, E-mail: info@tvquality.com)

■ **La Secretaría de Ciencia y Tecnología** informa que está abierta la convocatoria al premio "Nuevas Ingenierías", cuya temática para este año será la ingeniería médica. Para poder participar es necesario que al menos uno de los autores del trabajo posea el título de ingeniero, resida en el país y acredite no menos de cinco años de ejercicio de su profesión. El jurado premiará a la mejor contribución, que podrá corresponder a un trabajo de investigación científica, de desarrollo tecnológico o a la mejor innovación productiva. Las bases y condiciones se obtienen en el departamento técnico del **Centro Argentino de Ingenieros**, Cerrito 1250, (1010) Capital Federal, teléfono (011) 4811-3630, o por internet:

<http://www.agencia.secyt.gov.ar/actualidad/nuevasing.htm>

■ **Contenidos.com** (<http://www.contenidos.com>) es un sitio de contenidos en español dedicado íntegramente a la educación, con muchas páginas de acceso gratuito y actualización permanente en temas curriculares de todos los niveles, capacitación docente y profesional, cursos y talleres on line, juegos didácticos, etcétera. Contenidos.com cuenta con las siguientes secciones: efemérides mundiales, novedades, contenidos de ida y vuelta, educación a distancia, biblioteca, videoteca, áreas curriculares, juegos didácticos y proyectos educativos.

PRÓXIMO NÚMERO

Nota de Tapa

L

La evaluación del Plan Social Educativo

EGB

E

El nuevo rol de la educación especial

EGB3

E

evaluación, promoción y certificación

Especial

L

Las respuestas del Operativo de Evaluación

En Foco

L

Los protagonistas de la transformación

El columnista invitado

J

Juan Casassus

No se pierda
el número de
setiembre-
octubre de

ZonaEducativa

**¡Pídasela a
su director!**

Alamy

me



Visite

Dear Mother
 Dear Helen
 My dear friends

64
 65
 66

Buenos Aires - Argentina

Lunes a Viernes: 8.30 hs a 21.00 hs
Sábados: 9.00 hs a 14.00 hs



REPÚBLICA ARGENTINA

La Transformación Educativa

AVANZA



Hoy están en el
sistema educativo

98%

de los niños de **5** años

99%

de los niños de **6** a **14** años

80%

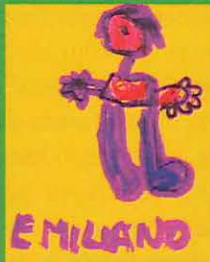
de los jóvenes de **15** a **17** años

Más Educación

MEJOR FUTURO



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

14
en el aula4ª CAMPAÑA
POR LOS DERECHOS DEL
NIÑO Y DEL ADOLESCENTETENEMOS DERECHO
A TENER UN NOMBRETENEMOS DERECHO
A UN HOGARDERECHO A RECIBIR
EDUCACIÓN

¿Qué es la Campaña por los Derechos del Niño y del Adolescente? Es una iniciativa que promueve y coordina actividades educativas en todo el país en torno de los derechos de la infancia.

Durante la Campaña, cada establecimiento recibe una publicación con propuestas didácticas para desarrollar en el aula y sugerencias para extender la participación a la comunidad. El resultado de estas acciones se evalúa teniendo en cuenta las sugerencias de las maestras y los maestros que realizaron la Campaña anterior.

Sus respuestas orientan la elaboración de los sucesivos materiales producidos por el Programa. El objetivo de las Campañas no se agota en los días de su ejecución, sino que se plantea como un recurso que motive y estimule una tarea permanente de formación en Derechos Humanos.



4ª CAMPAÑA POR LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE

Presentación

Este año, por primera vez, la Campaña por los Derechos del Niño y del Adolescente llega a todo el país a través del suplemento educativo **en el aula**. Tal vez usted pertenezca a alguna de las escuelas que nos enviaron los materiales producidos en el marco de la Campaña de 1998. En tal caso, aprovechamos la oportunidad para contarle cuánto nos emocionaron las cartas de los chicos con sus historias de vida, las reflexiones de los padres acerca de la violencia en el hogar, así como el entusiasmo e interés de la comunidad educativa en general.

A quienes se incorporan en esta oportunidad, nos da mucho gusto darles la bienvenida. Agradecemos, en particular, a los miles de maestros y maestras que, año tras año, con su talento y compromiso, hacen de la Campaña un momento de encuentro, afecto y aprendizaje.

En el décimo aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño

Esta Campaña es especial porque se realiza en el décimo aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño.

El decenio constituye un ciclo que nos permite hacer un balance y analizar resultados. Creemos que en el ámbito educativo se alcanzaron metas importantes que nos permiten plantearnos nuevos objetivos.

Entre los logros más destacados podemos mencionar la inclusión de los Derechos del Niño en los contenidos curriculares de todas las provincias.

Asimismo, tal vez por efecto de varios factores simultáneos (como las Campañas educativas, los medios de comunicación y la acción permanente de los docentes), ha aumentado el grado de conocimiento y aceptación de los derechos del niño entre alumnos, padres y docentes.

Por eso podemos plantearnos una meta más ambiciosa: el ejercicio efectivo de los derechos de los niños "en la escuela". En la Convención se refleja una nueva forma de entender a los chicos como personas responsables de sus decisiones, con capacidad para reclamar por sus necesidades y hacer valer tanto los derechos propios como los de los demás. Se los comienza a considerar con posibilidades parecidas a las de un adulto, aunque con necesidades distintas.

No se trata de un avance de los derechos de los más jóvenes sobre los derechos de los adultos, sino de una expansión de la cultura de los Derechos Humanos para democratizar las relaciones entre todas las personas.

La escuela y los derechos de la infancia

Los derechos de los chicos aluden a necesidades de diverso tipo. Someramente podríamos decir que algunas son emocionales y afectivas (ser amados, escuchados, protegidos), otras responden a necesidades básicas de subsistencia (alimentación, vivienda, educación, salud); finalmente, otro grupo de derechos refieren al reconocimiento de los derechos ciudadanos que asisten a cada niño (libertad de opinión, decisión o participación).

La escuela puede intervenir cuando los niños sufren situaciones de maltrato, abuso u otro tipo de daño. En esos casos, su principal aporte será detectar lo antes posible los hechos y buscar apoyo en las áreas del Estado o de la sociedad civil que estén en mejores condiciones para actuar. Tal es el caso de los servicios hospitalarios, las oficinas locales de minoridad, los juzgados o las organizaciones de la comunidad creadas para proteger a los chicos. De esta forma se promueven redes de apoyo a los niños y se actúa con mas efectividad.

Pero existe una tarea específica que la escuela puede y debe cumplir: **informar a los niños sobre sus derechos y prepararlos para ejercerlos.** La escuela constituye el espacio público en el que intervienen los chicos y ahí es donde deben tener oportunidad de ejercer sus derechos. En la escuela aprenden a ser ciudadanos. Es el lugar y el momento en el que deben ser reconocidos como *sujeto de derecho*.

Eso significa enseñarles a expresar lo que sienten y piensan, defender sus intereses, capacitarlos para resolver conflictos, tomar decisiones y hacer un uso responsable de su libertad.

El maestro y los Derechos Humanos

Para promover en los niños una cultura de los Derechos Humanos debemos integrar la razón y el afecto. Todos entendemos con la razón y las emociones, y ambas implican formas de aprendizaje tan distintas como valiosas. El compromiso y la convicción de cada maestro, al igual que los del resto de los adultos, es el factor más importante de enseñanza: su ejemplo transmite tanto o más que todos los libros que hablen del tema.

Enseñar a los alumnos sus derechos no se limita a darles información sobre la ley. Demanda una actitud reflexiva por parte del docente acerca de las oportunidades que les brinda para ir adquiriendo cada vez más autonomía y responsabilidad tanto personal como social.

Por eso, la Campaña de este año trabajará fundamentalmente aquellas competencias y conocimientos que los alumnos deben adquirir para hacer valer sus derechos en la escuela y en la sociedad en general.

Cómo usar este material

La Campaña está organizada en torno de actividades para realizar en los tres ciclos de la Educación General Básica. Se seleccionaron temas que promueven la participación entendida como una competencia en la que se sintetizan muchas habilidades:

- Respetar diferentes puntos de vista y comprender las normas.
- Resolver los conflictos teniendo en cuenta los derechos de los demás.
- Adoptar decisiones de manera cooperativa y solidaria.

Usted encontrará actividades desarrolladas para realizar en los tres días de la Campaña (un eje temático por día). Es recomendable tener en cuenta la secuencia, ya que están planteadas para articular conceptos de acuerdo con un orden que va de lo más simple a lo más complejo.

Al final de esta publicación encontrará una guía de evaluación de las actividades. Le pedimos que la complete y nos la envíe junto con las sugerencias que quiera hacernos saber. Sus opiniones nos resultan de suma utilidad para mejorar las propuestas y para incluir nuevos enfoques o temas en próximas Campañas.

Seguramente, las actividades que encontrará en esta publicación no agotan las posibilidades de trabajo para el desarrollo de los contenidos. Es muy probable que usted cuente con recursos y experiencias que le permitan continuar y retomar los temas tratados con más profundidad. Por nuestra parte, ponemos a su disposición otros materiales del Programa por los Derechos del Niño, editados en años anteriores para complementar actividades. Encontrará nuestra dirección al pie de la contratapa.

El éxito de nuestra tarea y de la suya es la vigencia de los derechos. Agradecemos a todos por el aporte que puedan realizar.



LOS CONFLICTOS

Todos tenemos derecho a que se respeten nuestras ideas

Preámbulo de la Convención sobre los Derechos del Niño



[...] El niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad.

No todos los conflictos son iguales. Existen conflictos personales (por ejemplo, cuando tenemos que tomar decisiones difíciles), sociales e interpersonales. Estos últimos transcurren en los espacios en los que la gente interactúa, como en la escuela, la familia o el barrio.

Podemos decir que hay conflictos interpersonales cuando existen diferencias de intereses, de opiniones o de manera de obrar. Por ejemplo, es habitual que los chicos disputen por algo que cada uno cree merecer, o entre adultos y niños generalmente por cuestiones de disciplina. Desde luego, también nos sucede entre pares, por divergencia de intereses o perspectivas.

Los conflictos son parte de la convivencia, ya que cuando la gente puede expresarse, es razonable que manifieste diferentes puntos de vista.

También son una buena oportunidad para conocer lo que cada uno necesita y buscar soluciones que respeten los derechos de todos. A veces se hace difícil lograrlo, porque existe una tendencia natural a interpretar las diferencias de opinión como una amenaza. Cuando alguien tiene una explicación muy distinta a la propia sobre un mismo hecho, se siente que la certeza propia se pone en riesgo y se suele considerar que el otro está equivocado o miente.

Los conflictos en sí mismos no son buenos ni malos, todo depende del tipo de respuestas que provoquen. Entre éstas, la que debe evitarse es la violencia.

Un conflicto se convierte en una oportunidad educativa muy valiosa si usamos su potencial para que los alumnos desarrollen la capacidad de dialogar, entender y valorar las necesidades de los demás tanto como las propias y aprender a negociar, o a aceptar la mediación de un tercero para encontrar soluciones justas y creativas.

En contraste con otros contenidos, en este tema no sólo podemos planificar actividades sino que necesitamos estar atentos para captar sucesos espontáneos de la realidad y utilizarlos pedagógicamente.

Enseñar a manejar los conflictos requiere:

- Comprender que la realidad siempre es más rica de lo que una sola persona alcanza a ver.
- Aprender a aceptar que todos tienen derecho a ser y pensar distinto.
- Desarrollar la capacidad de diálogo, explicar los propios puntos de vista, encontrar soluciones y dominar técnicas pacíficas de resolución de controversias.

CBC del capítulo *Formación Ética y Ciudadana* desarrollados en las actividades propuestas para este eje

- Conflictos en el ámbito familiar, en el aula, en la escuela, en la comunidad de pertenencia.
- Modos consensuados de prevenir y resolver conflictos.
- El respeto a la dignidad de la persona. Respeto propio, respeto por los demás y por las diferencias.
- El sentido de justicia e injusticia en las relaciones interpersonales inmediatas, en el ámbito escolar y en el ámbito social.
- Indagación de situaciones de respeto y violación de derechos humanos.

ACTIVIDAD PARA EGB 1

EL CUENTO DEL LOBO

Objetivo

Que los alumnos:

- Comprendan que frente a cada hecho o situación puede haber dos o más puntos de vista acerca de las mismas cuestiones y valoren la diversidad de perspectivas para la comprensión de la realidad.



en el aula 14

El cuento del lobo

El bosque era mi hogar. Yo vivía allí y me gustaba mucho. Siempre trataba de mantenerlo ordenado y limpio. Un día soleado, mientras estaba recogiendo las basuras dejadas por unos excursionistas, sentí pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi venir una niña vestida en forma muy divertida: toda de rojo y su cabeza cubierta, como si no quisiera que la vieran. Andaba feliz y comenzó a cortar las flores de nuestro bosque, sin pedir permiso a nadie, quizás ni se le ocurrió que estas flores no le pertenecían. Naturalmente, me puse a investigar. Le pregunté quién era, de dónde venía, a dónde iba, a lo que ella me contestó, cantando y bailando, que iba a casa de su abuelita con una canasta para el almuerzo. Me pareció una persona honesta, pero estaba en mi bosque, cortando flores. De repente, sin ningún remordimiento, mató a un zancudo que volaba libremente, pues también el bosque era para él. Así que decidí darle una lección y enseñarle lo serio que es meterse en el bosque sin anunciarse antes y comenzar a maltratar a sus habitantes.

La dejé seguir su camino y corrí a la casa de la abuelita. Cuando llegué me abrió la puerta una simpática viejecita, le expliqué la situación y ella estuvo de acuerdo con que su nieta merecía una lección. La abuelita aceptó permanecer fuera de la vista hasta que yo la llamara y se escondió debajo de la cama.

Cuando llegó la niña la invité a entrar al dormitorio donde estaba yo acostado, vestido con la ropa de la abuelita. La niña llegó, sonrojada, y me dijo algo desagradable acerca de mis grandes orejas. He sido insultado antes, así que traté de ser amable y le dije que mis grandes orejas eran para oírla mejor. Ahora bien, me agradaba la niña y traté de presarle atención, pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos saltones. Ustedes comprenderán que empecé a sentirme enojado. La niña tenía bonita apariencia, pero empezaba a serme antipática. Sin embargo, pensé que debía poner la otra mejilla y le dije que mis ojos me ayudaban a verla mejor. Pero su siguiente insulto sí me encolerizó. Siempre he tenido problemas con mis grandes y feos dientes y esa niña hizo un comentario realmente grosero. Sé que debí haberme controlado, pero salté de la cama y le gruñí, enseñándole toda mi dentadura y diciéndole que eran así de grandes para comerla mejor. Ahora, piensen ustedes: ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe. Pero esa niña empezó a correr por toda la habitación gritando y yo corría detrás de ella tratando de calmarla. Como tenía puesta la ropa de la abuelita y me molestaba para correr, me la quité, pero fue mucho peor. La niña gritó aún más. De repente, la puerta se abrió y apareció un leñador con un hacha enorme y afilada. Yo lo miré y comprendí que corría peligro, así que salté por la ventana y escapé.

Me gustaría decirles que éste es el final de la historia, pero desgraciadamente no es así. La abuelita jamás contó mi parte de la historia y no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz que yo era un lobo malo y peligroso. Todo el mundo comenzó a evitarme. No sé qué le pasaría a esa niña antipática y vestida en forma tan rara, pero sí les puedo decir que yo nunca pude contar mi historia. Ahora ustedes ya lo saben.

Tomado de materiales educativos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos

Desarrollo

- Leer "El cuento del Lobo" a los chicos y preguntarles qué otras versiones conocen. Proponerles que las cuenten. En caso de que no conozcan la historia original de "Caperucita Roja", relatarla también en clase.
- Después relatar las dos historias ("Caperucita Roja" y "El cuento del Lobo"), preguntar a los alumnos si encuentran similitudes y diferencias entre ambas (por ejemplo, si la historia transcurre con los mismos personajes, en el mismo escenario, etc.).

- Debatir con los chicos si se trata de dos historias o una misma, con dos maneras distintas de entender lo que hace cada protagonista.
- Orientar la reflexión para que los chicos comprendan que se trata de la misma historia, contada desde la perspectiva de dos personajes distintos, y que a este tipo de variaciones se las llama "versión".
- Dividir el pizarrón para usar cada mitad con una versión de la historia. Poner en cada una el título y un dibujo alusivo.



- Preguntar al grupo qué pensaba cada personaje acerca del otro o de lo que sucedía en la historia. Trabajar con la técnica de "lluvia de ideas" y escribir o representar con dibujos o signos lo que dicen los chicos.

- Al finalizar, entre todos hacer una dramatización con los personajes del cuento, de tal manera que cada uno cuente lo que creyó que sucedía y se busque un nuevo final.

- Preguntar a los chicos si alguna vez les pasó algo parecido en la vida real. Proponer que relaten experiencias en las que ellos tuvieron una versión y la otra persona, una distinta.

- Hacer una encuesta para averiguar la opinión de los chicos sobre la posibilidad de que ante un mismo hecho dos personas tengan distintas versiones. Aun en el caso de que no haya acuerdo sobre esta idea, aprovechar el disenso para mostrar cómo no todos creemos lo mismo, es decir, tenemos distintas versiones de la realidad.

- En caso de que algunos alumnos no comprendan la idea de los distintos puntos de vista, proponer diversas situaciones que ayuden a entender este concepto. Por ejemplo, que algunos chicos se pongan del lado de afuera de la puerta del aula y otros del lado de adentro; preguntar a un grupo por vez: ¿Para qué les sirve la puerta, para entrar o para salir? El mismo ejercicio se puede aplicar con una escalera, unos arriba y otros abajo, describiendo lo que ven.

ACTIVIDAD PARA EGB 2

EL CUENTO DEL LOBO



Objetivos

Que los alumnos:

- Desarrollen una lectura comprensiva del texto, distinguiendo las diversas perspectivas que los actores pueden tener respecto de una situación.
- Distingan en el texto opiniones fundadas en datos de la realidad y opiniones basadas en prejuicios.

- Reconozcan que, frente a un hecho o situación, puede haber dos o más puntos de vista acerca de las mismas cuestiones, y valoren el enriquecimiento que produce la diversidad de perspectivas.

Desarrollo



- Narrar a los niños la versión original del cuento de "Caperucita Roja" y luego leer "El cuento del Lobo".

- Hacer con bolsas de papel invertidas máscaras que representen a los distintos personajes del cuento: del lobo, del leñador, de Caperucita y de la abuela.

- Organizar a los alumnos en grupos de no más de cuatro integrantes. Proponer a un grupo que pase al frente y que cada integrante se coloque una máscara que los identifique con alguno de los personajes de "El cuento del Lobo". Cada alumno narra el cuento según la máscara que se puso. Luego intercambian máscaras y vuelven a contar el cuento desde el otro personaje.

- Trabajar con los chicos la diferencia que existe entre tener otra versión o decir una mentira.

- Proponer a cada uno de los grupos que observe la dramatización del equipo que pasó al frente que elija uno de los personajes (por ejemplo, el grupo A se pone en el lugar del Lobo) y que elaboren argumentos para defender esa posición. En una puesta en común, se expondrán cada uno de los puntos de vista y se tratará de marcar la idea de que ante una misma situación pueden existir distintas posturas. Cada grupo escribirá sus argumentos iniciales, las variaciones que hubieren realizado y sus conclusiones.

- Proponer a los alumnos que analicen las conclusiones: ¿Qué pasa cuando se puede tener en cuenta la visión de más de un personaje? ¿Se puede contar una historia juntando los diferentes puntos de vista de todos los que la vivieron? ¿Por qué les parece que es difícil hacerlo? ¿En qué tipo de situaciones de nuestra vida podemos aplicar esto que aprendimos? ¿En qué situaciones no podemos aplicarlo?

Versión y mentira

Muchas veces pensamos que si tenemos "la razón", la otra persona no puede tenerla. Pueden coexistir distintos modos de interpretar hechos; no necesariamente uno es verdad y otro es mentira. Aceptar y conocer los diferentes puntos de vista nos enriquece a todos.

El reconocimiento de una "versión" parte de dos actitudes básicas: buscar sinceramente la verdad sobre un hecho o acontecimiento y reconocer los alcances y límites del propio punto de vista. Dichas actitudes marcan el tope de esta consideración. No toda versión es legítima. Esto ocurre cuando la otra versión se manifiesta claramente en contra de la razón o de los hechos, o cuando pretende erigirse como la única posible.

Anteojos verdes: consideran la situación sin tener en cuenta la opinión de los demás y resuelven el problema en forma autoritaria.

- Explicar a los alumnos el papel que ocupará cada uno, de modo tal que, según el color de los anteojos, se pensará de una sola manera.

- Relatar a la clase una historia. Por ejemplo:

En el recreo, Soledad y Pablo discuten acaloradamente, incluso se escuchan insultos. Lo que ocurrió fue que los chicos siempre quieren jugar al fútbol y Pablo pasaba con su pelota improvisada de botella de agua descartable. Soledad, que no se dio cuenta que era la pelota, la tiró a la basura.

- Proponer a cada grupo que formule una explicación de lo sucedido. Dispondrán luego de unos minutos para preparar sus argumentos. Por turnos comentarán sus "opiniones" sobre el problema. El docente deberá tener en cuenta que se mantenga el papel correspondiente al color de cada antejo.

- Proponer la elaboración de situaciones que luego los equipos redactarán como casos para investigar.

- Armar un cuadro en el pizarrón para comparar las argumentaciones de cada uno de los grupos. Por ejemplo, Caso 1:

Anteojos	Descripción del conflicto	Argumentos	Soluciones propuestas	Consecuencias
Grupo verde				
Grupo amarillo				
Grupo blanco				
Grupo Negro				

ACTIVIDAD PARA EGB 3

SEGÚN EL CRISTAL CON QUE SE MIRA*



Objetivo

Que los alumnos:

- Descubran la existencia de diferentes perspectivas referidas a una misma situación y la importancia de tenerlas en cuenta en la toma de decisiones para encontrar soluciones ante un conflicto.

Desarrollo

- Organizar a los alumnos en cuatro grupos.
- Entregar a cada integrante de cada grupo anteojos con cristales de un color determinado -se pueden hacer con papel celofán o plásticos transparentes- para pensar acerca de un problema:

Anteojos blancos: dan y piden información, escuchan las razones y los porqués.

Anteojos amarillos: encuentran y comentan sólo los aspectos positivos y las ventajas.

Anteojos negros: encuentran sólo los defectos e inconvenientes.

- Rotar luego entre los grupos el color de los anteojos que les corresponde e inventar otra situación para trabajar sobre ella.

- Indicar que cada grupo deberá escribir las argumentaciones en una hoja para posteriormente reflexionar entre todos sobre cada una de las perspectivas.

* "Seis sombreros para pensar" Edward de Bono, adaptación de Patricia Wilensky.



Guía para la reflexión

Es importante orientar las preguntas hacia las distintas miradas que se pueden tener de una misma situación. Por ejemplo, para el Caso 1:

- ¿Cuál es el problema de la historia?
- ¿Cuáles son las diferentes versiones según el antejo que observa la situación?
- ¿Resultaba tan evidente que la botella de plástico era una pelota?
- ¿Por qué Soledad la percibió como basura?
- ¿Todos los grupos llegaron a la misma solución después de analizar sus argumentos?
- La actitud y la perspectiva de cada uno, ¿inci-de en el tipo de solución que se encuentre?

Será muy útil para el aprovechamiento de la actividad destacar el valor del proceso de diálogo como forma de comprender los distintos puntos de vista e incorporarlos en la construcción de las mejores resoluciones para los conflictos.

Le sugerimos que al terminar la actividad sus alumnos escriban o dibujen en un afiche aquellas recomendaciones, pasos o reglas que entre todos pueden formular para participar en diálogos constructivos. Algunos ejemplos de estas reglas pueden ser: escuchar sin interrumpir, pensar siempre que lo más importante es resolver el problema, tratarse uno a otro con respeto.

Este afiche podrá exhibirse en las paredes del aula durante el resto del año y ser revisado y enriquecido a partir de experiencias posteriores que profundicen su conocimiento o el manejo de estrategias para resolver conflictos.

Modelo de afiche

CÓMO HABLAR HASTA LLEGAR A UN ACUERDO

1. Hacer un alto. Recobrar la calma.
2. Hablar y escucharse uno a otro.
3. Determinar lo que ambos necesitan.
4. Proponer soluciones.
5. Elegir la idea con la que están más de acuerdo los dos. 😊 😞
6. Diseñar un plan.
7. Ponerlo en práctica.

Eje temático 2

NORMAS

Todas tenemos derecho a conocer las reglas y que nuestra opinión sea tenida en cuenta

Convención sobre los Derechos del Niño

Artículo 13

Ejercicio de la libertad y respeto a las normas

El niño tendrá derecho a la libertad de expresión. Ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias: a) Para respeto de los derechos o la reputación de los demás; o b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público, o para proteger la salud o la moral públicas.

Artículo 28

Administración de justicia escolar

La disciplina escolar será administrada de modo compatible con la dignidad humana y de conformidad con la presente Convención.

Artículo 12

Derecho a la defensa

Se dará al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

La Convención sobre los Derechos del Niño refleja el consenso de la sociedad en torno de una nueva forma de relacionarnos con los chicos en el hogar, la escuela y en la sociedad en general.

Una de las ideas centrales de este cambio es la consideración del niño como sujeto de derecho. Esto significa reconocer que los chicos son capaces de actuar con libertad y responsabilidad, porque también están en condiciones de comprender el sentido de las normas.

Es responsabilidad de los adultos enseñarles a valorar las normas, así como a reconocer las consecuencias de su infracción.



Esta concepción impone un enfoque educativo para el tratamiento de las normas en la escuela que va mucho más allá del control disciplinario.

En la escuela de otras épocas, los chicos debían escuchar en silencio, moverse lo menos posible, no interrumpir ni cuestionar. Ante la aplicación de una sanción, no siempre tenían la posibilidad de hacer conocer sus razones y solicitar que se reviera la medida. En ese modelo, rara vez un alumno podía anticipar con precisión cuál sería la sanción para una conducta infractora.

En la actualidad existe amplio consenso en admitir la importancia de que los chicos no sólo obedezcan las normas, sino que las respeten y las sientan propias.

Para la enseñanza de las normas se requiere que los alumnos comprendan ciertas ideas clave acerca del sentido y funcionamiento de las reglas como parte del modelo democrático de convivencia:

1. Las normas se basan en principios éticos y se formulan para que éstos sean respetados. Por lo tanto, ninguna norma puede contravenir los principios éticos fundamentales.

2. Las normas pueden ser entendidas como límites, pero también como posibilidades. No existen sólo para impedir, sino para regular lo que se puede o no hacer. De esta forma demarcan un territorio muy amplio dentro del cual es posible actuar con plena libertad.

3. Al plantear limitaciones a ciertas acciones de los chicos, lo que se busca es protegerlos de consecuencias que podrían ser perjudiciales para su persona o para su entorno.

4. Es conveniente que las reglas estén escritas y que en ellas se prevean expresamente las sanciones, ya que el carácter público de las normas es un principio rector del sistema democrático.

5. Cuando son sancionados, los alumnos tienen derecho a hacer conocer sus razones para demostrar su inocencia, asimismo deben acatar las consecuencias de la aplicación de las normas.

6. Finalmente, las sanciones tienen sentido educativo y buscan corregir conductas en lugar de castigar personas. Por eso, en ningún caso pueden afectar la integridad ni la dignidad del alumno.

Todos los chicos están en condiciones de entender y respetar las normas. Cualquiera puede reconocer a algún alumno de los considerados "difíciles" que, a la hora del entrenamiento deportivo, demuestra que comprende y cumple las reglas. Cuando los chicos entienden y comparten el objetivo del juego, les resulta mucho más fácil adecuarse a las consignas. En el aula sucede lo mismo.

La vida en una sociedad democrática exige de los ciudadanos un compromiso con la vigencia de las normas (comenzando por la Constitución Nacional) y una actitud crítica que contribuya a su continuo perfeccionamiento.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño propugna que los chicos disfruten de autonomía y libertad. Esta intención se sustenta en el reconocimiento de que también tienen la capacidad de ser responsables de sus acciones. Enseñarles a reconocer las normas es formarlos para el ejercicio de la ciudadanía.

CBC del capítulo *Formación Ética y Ciudadana* desarrollados en las actividades propuestas para este eje

- El juego con los pares: necesidad de reglas. Las reglas acordadas y arbitradas por los mismos participantes.
- El reconocimiento de lo que uno valora. Valoración del otro y de lo que el otro valora.
- La norma y la organización de grupos.
- Norma y acción: coincidencias y desacuerdos. Cumplimiento e incumplimiento de las normas. Lo que se puede y no se puede hacer. Derechos y deberes.
- Elaboración acordada de las normas. Normas democráticas y normas no democráticas.



ACTIVIDAD PARA EGB 1 Y 2

LAS REGLAS DEL JUEGO*

Esta actividad debe ser adaptada según el ciclo al que sea aplicado y las características de los alumnos.

Objetivos

Que los alumnos:

- Discutan sobre la necesidad del cumplimiento de las normas para la realización de actividades.
- Debatan sobre las consecuencias del cumplimiento y el incumplimiento de las normas.

Desarrollo

- Tomar como material de trabajo algo habitual en la vida del niño: el juego. En este caso, específicamente, el juego grupal, que implica la incorporación de reglas y la elaboración de algunas estrategias para lograr el objetivo. Es importante que los alumnos comprendan que la regla funciona como un elemento organizador entre ellos mismos.
- Pedir a los alumnos que comiencen a enumerar los juegos que suelen practicar en la escuela, en la casa, en el parque o la plaza:
- Quiénes juegan, cuántos son, cómo están agrupados (por ejemplo: dos bandos, muchos grupos, uno contra todos).
- Qué hacen, cómo lo hacen, tipo de movimientos, partes del cuerpo que utilizan.
- Dónde se juega, qué tamaño tiene el lugar, si presenta diferentes sectores.
- Cuándo se realiza la acción, si hay turnos diferentes.
- Con qué se juega, cuántos elementos y de qué tipo (peso, forma).
- Qué se proponen lograr los jugadores, las metas de cada jugador o del grupo.
- Si se desea, hacer un cuadro como el siguiente:



- Sugerir a los alumnos que conversen sobre las reglas de los juegos. Luego orientar la charla hacia aquello que está predeterminado y no les gusta, hacia las variantes que se pudieran introducir en el juego.
- Preguntar a los chicos: ¿Qué les gusta de este juego? ¿Qué les resulta divertido?
- Proponer la creación de un nuevo juego variando algunos factores: "¿Cómo sería si...?" Describir entre todos el nuevo juego. Las variantes podrán ser múltiples y un mismo juego podrá dar lugar a otros nuevos. Es fundamental que los juegos surgidos de este proceso de variación de reglas sean sometidos a varias pruebas (sobran cartas, alguien se queda sin jugar enseguida, no es divertido, se traba en algún punto y no se puede seguir) antes de aceptar o descartar la variante.
- Leer a la clase el siguiente poema para que entre todos opinen qué les sugiere:

El Juego

Si el juego es una carrera
y sólo gana el que llega,
yo así no juego más.

Si el juego es una pelea
y sólo gana el que pega,
yo así no juego más.

Si estoy jugando contigo
y por ganar te lastimo,
yo así no juego más.

Yo sólo quiero jugar
porque es la forma mejor
de dejar pasar el sol.

No me quieran enseñar
cómo se debe jugar
que el juego lo inventé yo.

Lito Nebbia

Nombre del juego	Quiénes lo juegan	Cómo se juega	Dónde se juega	Con qué se juega	Cuáles son sus reglas
La mancha	Muchos chicos	Un chico es mancha y debe correr a los demás	En el patio de la escuela, en la plaza, en la vereda con los vecinos	Con el cuerpo	No empujarse No se puede tocar a los chicos que están en la casa No gritarse No insultarse

* Las actividades correspondientes a los ejes temáticos II y III son adaptaciones de actividades incluidas en Aprender con los chicos. Educación para los derechos humanos, de D. López V. Piera y R. Klainer (Editorial Aique, Buenos Aires, 1999).

Guía para la reflexión

Compartir ideas: ¿Para qué sirven las reglas? ¿Quiénes tienen que ponerse de acuerdo cuando se juega y para qué? ¿Qué pasa cuando no se cumplen las reglas?

Después de conversar sobre estos conceptos el docente podrá:

- Proponer a los chicos que realicen dibujos de situaciones de juego en las que no se cumplan las reglas. Agrupar los dibujos, observarlos y conversar sobre ellos. Intercambiar ideas sobre la experiencia de haber creado reglas nuevas para juegos viejos.
- Vincular el sentido de las reglas del juego con las reglas del aula.
- ¿Sirven para lograr alguna meta? ¿Cuál (estudiar, convivir)?
- Elaborar un reglamento para el aula y otro para la escuela.
- Armar una cartelera bajo el título: "Los chicos queremos opinar sobre las reglas". Todos participan escribiendo su opinión sobre las reglas de aula. ¿Qué cambiarían? ¿Qué conservarían? ¿Por qué?

1. ¿Cuáles son las normas vigentes en la escuela?
 2. ¿Para qué se utilizan?
 3. ¿A quiénes se aplican?
 4. ¿A qué se refieren esas normas? ¿Indican sanciones? ¿Defienden y/o promueven valores universales? ¿Se dirigen claramente a algún grupo de la comunidad?
 5. ¿Comparte esas normas?
 - 6 ¿Por qué?
- Hacer una síntesis de las respuestas obtenidas y formular algunas conclusiones:

Normas más mencionadas	¿Esta norma sirve para regular comportamientos? ¿Cuáles?	Busca protegerlos de consecuencias perjudiciales: Sí, No ¿Cuáles? ¿Por qué?	¿Están escritas? ¿Dónde? ¿Son claras?
No salir del colegio en hora de clase			

1. ¿Hay consenso sobre este tema en nuestra escuela? ¿Existen puntos en común entre las opiniones de los personas encuestadas? ¿Hay normas que se contradicen entre sí?
2. ¿Quiénes se hacen cargo del cumplimiento de las normas en la escuela?
3. ¿Cómo hacer para que una o varias normas contribuyan a la resolución de conflictos?
4. Si todas las normas estuvieran escritas, ¿ayudaría a que se cumplieran mejor?
5. ¿Conocían las normas antes de realizar esta encuesta?
6. ¿Existe algún mecanismo por el que los alumnos puedan participar en la elaboración de las normas?
7. ¿Existe algún mecanismo por el cual los alumnos puedan participar en su modificación?
8. ¿Conocen claramente las sanciones por su incumplimiento?
9. ¿Sirven las sanciones para corregir ciertos comportamientos?
10. ¿Cuáles son los ventajas por el cumplimiento de las normas?
11. Si se les aplica una sanción, ¿tienen posibilidad de probar su inocencia?
12. ¿Harían nuevas propuestas?

Sugerencia: Es recomendable vincular las conclusiones de la encuesta con el análisis de las garantías procesales en los regímenes democráticos (presunción de inocencia, derecho a legítima defensa y otras).

ACTIVIDAD PARA EGB 3

LAS REGLAS ESCRITAS

Objetivos

Que los alumnos:

- Reconozcan las normas de comportamiento de la clase y de la escuela.
- Comprendan el funcionamiento y el sentido de esas normas.
- Tomen conciencia de la necesidad de su cumplimiento.

Desarrollo

- Pedir a los alumnos que, organizados en grupos, realicen una investigación sobre las reglamentaciones vigentes en la escuela. Se aconseja al docente que proponga hacer un glosario sobre aquellos conceptos que aparezcan a lo largo de la actividad y que no resulten conocidos para los chicos.

Cada grupo deberá elegir a distintos representantes de la comunidad educativa (docentes, director o directora, alumnos, padres, personal auxiliar) para preguntarles:



Eje temático 3

PARTICIPACIÓN

Todos tenemos derecho a participar y a tomar decisiones

Convención sobre los Derechos del Niño
Artículo 31

Derecho a participar

Los Estados respetarán y promoverán el derecho del niño a participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

Artículo 12

Derecho a opinar

Se garantizará al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afectan, en función de su edad y madurez.



Participar es un término que evoca diferentes ideas. Solemos utilizarlo indistintamente y la mayoría de las veces, sin detenernos a pensar mucho en el asunto.

Se aceptan significados que van desde tomar parte de una acción, asumiendo como propios medios y fines propuestos por otros (hacer los deberes), hasta ejercer acciones en las que se tiene el poder de decidir qué y cómo hacer algo (¿A qué vamos a jugar? ¿Cómo vamos a investigar este tema?).

Entre ambos extremos existe una variedad importante de acciones en las que se participa con mayor o menor grado de decisión.

La participación en la escuela se puede expresar en actividades tan simples como los juegos en el aula o en el recreo, hasta actividades más complejas como la organización de asambleas escolares, periódicos infantiles, clubes de interés.

Lo que nunca debe perderse de vista es el sentido de la participación en la escuela. Esto quiere decir que los chicos deben "aprender a participar" en la escuela y, al mismo tiempo, que "participando aprenden mejor". Esto implica asumir una actitud prudente que lleva a no idealizar la participación como solución a todos los problemas ni a tomar toda forma de partici-

pación como la correcta. Pero también significa no "temerle" a la participación y no "evitarla", sino por el contrario, valorarla en su potencialidad pedagógica.

Para elegir el tipo de acciones y el alcance de la decisiones que los niños pueden asumir, existen varios factores a tener en cuenta:

- La madurez de los chicos para comprender el sentido de la actividad que están realizando y las consecuencias de sus decisiones.
- El entrenamiento adquirido en la práctica de participar.
- El derecho de cada chico a ser tenido en cuenta, a tener la oportunidad de conocer, expresar y decidir en los temas que le conciernen.

La capacidad de participar no se adquiere espontáneamente. Requiere el dominio de muchas aptitudes: conocer la naturaleza de la acción que se va a desarrollar, entender y compartir los fines que se persiguen, conocer las normas que rigen sobre esas acciones, manejar información, resolver conflictos, asumir responsabilidades y tomar decisiones. Implica saber calcular las ventajas de participar frente a la posibilidad de quedar aislados y, en algunos casos, requiere saber postergar deseos personales en pos del logro de una tarea compartida.

Participar es un modo de actuar en sociedad que, aprendido desde la infancia, se ejerce el resto de la vida. Si la escuela da la oportunidad de aprender a participar, luego será más fácil hacerlo en el barrio, en el trabajo, en la vida ciudadana.

El ejercicio de la participación es básico para el cumplimiento de los derechos del niño. Involucra su reconocimiento como ser capaz de pensar, crear y modificar su entorno para el bien del conjunto.

No es fácil asumir sinceramente a los niños como sujetos de derechos, ni para ellos, ni para nosotros, docentes. Para los chicos representa adoptar protagonismo sobre sus propios aprendizajes. Para nosotros, implica desplazarnos de un lugar de supervisión cercano al control para ejercer un papel de regulador de las acciones del grupo, promoviendo cada vez mayores grados de autonomía y responsabilidad.

Eso no significa colocarnos en una posición pasiva ni indiferente. Por el contrario, demanda más creatividad y esfuerzo. También tiene su beneficio: es mucho más gratificante dejar de controlar alumnos para que realicen tareas cuyo sentido no es conocido o aceptado ("¡Qué puedo hacer si soy yo sola con tantos chicos!") para pasar a compartir los esfuerzos, logros y dificultades que encontramos en el camino.

Con la intención de colaborar con su trabajo en este área, le recomendamos tener en cuenta ciertos principios metodológicos para enseñar a participar:

- El docente tiene que cumplir la función de regulador de las relaciones dentro del grupo, estar abierto a sus necesidades y ayudarlos a decidir.
- Resaltar los logros parciales que los alumnos obtienen a lo largo del trabajo. El reconocimiento incide en la seguridad personal y, por ello, contribuye a la afirmación de la autonomía.
- Ayudar a los alumnos a reflexionar sobre la necesidad de que existan normas que ordenen la tarea o sobre la manera en que resuelven sus conflictos.

Al llevar a cabo las actividades es importante que:

- Los chicos se sientan interesados y comprometidos con la tarea que desarrollan y el resultado que alcanzarán.
- Se dividan tareas y se distribuyan responsabilidades.
- Estén claras las metas y sean aceptadas por todos.
- Se definan normas y que éstas, como medios que son, puedan ser modificadas por el grupo en tanto les permitan acceder a sus fines.
- Se confíe en la aptitud de los alumnos para actuar con mayor autonomía.

CBC del capítulo *Formación Ética y Ciudadana* desarrollados en las actividades propuestas para este eje

- La comunicación de ideas, intereses, necesidades, deseos, afectos y opiniones.

- La comunicación con los otros. El sentido de la acción propia y de las acciones de los otros. interacción y comunicación.

- El diálogo para superar las diferencias. Debate y consenso.

- Formas de participación democrática: el voto.

- Trabajo grupal. Colaborar y compartir con los compañeros en el aula.

ACTIVIDAD PARA EGB 1 y 2

ARMANDO LA JUEGOTECA DEL GRADO

Objetivos

Que los alumnos:

- Exploren sus límites y posibilidades para participar en la toma de decisiones y ejecución de un proyecto que los involucre.
- Ensayen algunos mecanismos democráticos para la toma de decisiones.

Qué es una juegoteca

Es un lugar donde existe un conjunto de juegos para usar dentro del horario escolar y/o con servicio de préstamo a domicilio. Para que una juegoteca cumpla con su finalidad no debe equipararse a una biblioteca. Una juegoteca no consiste en cajas de juegos inmodificables, debe estar formada por material que permita múltiples combinaciones de reglas y usos (por ejemplo, que un solo juego con el que se puedan armar muchas variantes o cinco cajas con fichas diferentes son suficientes para armar una juegoteca).

Asambleas de aula

Las asambleas de aula o las rondas de intercambio son espacios que se organizan para que los alumnos aprendan a plantear problemas y a tomar decisiones relacionadas con la convivencia, las actividades y los proyectos comunes.



Desarrollo

- Proponer a los alumnos el armado de una juegoteca para el aula. Para planearla con la participación de todos, se organiza una asamblea del aula.
 - Sugerir a los alumnos que se coloquen en círculo para facilitar la comunicación. Proponer claramente las pautas de organización, favoreciendo al mismo tiempo que el grupo participe de intercambios y decisiones.
 - Anotar el tema en el pizarrón, explicar qué es una juegoteca y por qué se propone organizar una para el grupo, también para qué se hace la asamblea.
 - Iniciar la asamblea con preguntas del tipo: ¿Qué piensa cada uno de la juegoteca? ¿Qué pondrían? ¿Qué deberíamos hacer para empezar a armarla?
 - Introducir preguntas y propuestas que ayuden a avanzar en las decisiones para concretar el proyecto en esta primera etapa. (Las preguntas y la riqueza de la discusión en la asamblea se complejizarán según se realice la actividad con alumnos de EGB 1 o EGB 2.)
 - Entre otros aspectos, proponer que en la asamblea se decida:
 - El lugar de la juegoteca.
 - El tipo de juegos que la integrarán: ya hechos, fabricado por los chicos o de ambos tipos.
 - Las características de los juegos: ¿Habrá alguna restricción? ¿Alguien seleccionará con algún criterio? ¿Serán juegos de mesa? ¿Se pueden incorporar juegos informáticos?
 - La recolección y la clasificación de los juegos. Para los chicos de esta edad, la clasificación se hará con criterios observables (cuántos jugadores, cuánto tiempo, cuánto espacio), de manera que puedan seleccionarlos rápidamente a la hora de jugar.
 - ¿Quién se ocupará de las tareas decididas en el grupo?
 - Sugerir también la determinación de los plazos para la ejecución de las propuestas y las formas de evaluar el cumplimiento de los acuerdos y las dificultades, a través de nuevas asambleas o rondas de intercambio.
- Para finalizar la actividad en el día con alguna producción concreta que inicie la juegoteca, se sugiere:

En EGB 1: Armar entre todos, docente y alumnos, un primer juego para incorporar a la juegoteca y jugarlo. Por ejemplo: un ta-te-ti gigante con papel de escenografía, una rayuela, una lotería.

En EGB 2: Dividirse en grupos y elaborar un primer juego para inaugurar la juegoteca. Cada grupo decidirá con autonomía qué juego sencillo puede crear, apelando a la orientación del docente, si lo requiere. Al terminar, lo prueban en el grupo y luego lo presentan a todo el grado.

Sugerencia: Para que los chicos puedan registrar el valor de la experiencia de participación que vivieron y aprecien el resultado de haber construido algo entre todos, convendrá reflexionar con ellos acerca de la satisfacción sobre los resultados, la conformidad o no sobre la manera en que se tomaron las decisiones, en qué participó cada uno, qué aportó, etc.

En esta reflexión final, es importante destacar que el aporte de cada uno (saberes, deseos, necesidades, críticas, opiniones) es lo que hizo y hace posible concreciones que sean disfrutables por todos.

ACTIVIDAD PARA EGB 3

CUANDO NOS PONEMOS DE ACUERDO

Objetivos

Que los alumnos:

- Descubran las dificultades para ponerse de acuerdo y trabajar en equipo.
- Identifiquen actitudes de dominación, sumisión y cooperación que se ponen en juego en estos procesos.

Duración estimada

20 a 30 minutos.

Materiales necesarios

Lápices y hojas blancas lisas.



Desarrollo

- Agrupar a los chicos de a dos y sentados uno frente al otro.
- Si el grupo total es numeroso, elegir cinco o seis parejas. Los demás alumnos serán observadores.
- Entregar una hoja de papel blanco y un lápiz a cada pareja.

- Disponer a los observadores alrededor de cada pareja, para que presten atención a las actitudes de los participantes.
- Leer la siguiente consigna: "Tomen juntos el lápiz, con una mano cada uno, y dibujen una casa, un árbol y un perro. (El docente puede elegir otros objetos para dibujar) Deben hacerlo en silencio. Los integrantes de la pareja no deben comunicarse con palabras, gestos ni miradas."
- Terminado el trabajo, dar la segunda consigna: "Tomen juntos el lápiz con una mano cada uno y firmen el dibujo. Deben hacerlo en silencio. No deben comunicarse con palabras ni gestos ni miradas."
- Evaluar si es posible plantear una tercera consigna: "Ahora coloquen una nota al dibujo" (en las mismas condiciones que las tareas anteriores).
- Concluida la tarea, pedir a las parejas y a los observadores que se expresen sobre: la facilidad o dificultad para llevar juntos el lápiz, las situaciones de tirantez, la presencia en algunos momentos de sentimientos de dominación o sometimiento, de frustración, de enojo o de satisfacción. A partir de los comentarios, identificar dificultades (actitudes de dominación, sometimiento, desaliento, impaciencia) y reglas necesarias (colaboración, compromiso con el objetivo común) para participar en un proyecto compartido.
- Mencionar ejemplos de situaciones vividas por el grupo en la construcción de un proyecto común: por ejemplo, una salida de fin de semana, el juego en el recreo, fiestas, campamento, viaje de fin de curso. Seleccionar una o dos situaciones y analizarlas desde la perspectiva de lo que descubrieron en este juego: qué dificultades hubo, qué pasó con el proyecto, qué acuerdo se pudo lograr, a quién satisfizo, qué no los

dejó contentos, qué reglas no se tuvieron en cuenta y cuáles sí, cómo les parece que encararían ahora un nuevo proyecto.

Propuesta final

- Realizar una asamblea para decidir un proyecto para promover los derechos del niño en la escuela. Tener en cuenta las siguientes cuestiones:
- Es importante llegar a acuerdos. En algunos casos, para reafirmar una decisión es necesario votar (mano alzada o votación secreta) eligiendo entre distintas propuestas.
- Las propuestas deben ser escritas, asumiendo el compromiso de ponerlas en práctica.
- Las propuestas acordadas son el punto de partida para elaborar el plan de trabajo. En el plan hay que considerar:
 - 1º ¿Qué hacemos?
 - 2º ¿Por qué lo hacemos?
 - 3º ¿Cuándo lo haremos?
 - 4º ¿Qué necesitamos para hacer esta actividad?
 - 5º ¿Qué pasos supone la actividad y en qué orden?
 - 6º ¿Cómo nos distribuimos las responsabilidades?

Sugerencia: Es importante dejar un espacio final para evaluar la asamblea. En ese momento todos los participantes evalúan cómo se ha desarrollado cada una de las partes de la asamblea y se dan recomendaciones para que la próxima se desarrolle mejor.

Bibliografía

Instituto Interamericano de Derechos Humanos, agosto 1997 Centro de Recursos Educativos

"Carpentas Educativas"

López Daniel, Piera Virginia, Klainer Rosa: "Aprender con los Chicos. Educación para los Derechos Humanos", ed. Aique, 1999, Buenos Aires.

Porro, Bárbara: "La resolución de los conflictos en el aula", ed Paidós Educador, 1999, Buenos Aires.

Programa Nacional por los Derechos del Niño y del Adolescente:

- "Propuesta didáctica sobre los Derechos del Niño y del Adolescente: del derecho al hecho", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994, Buenos Aires.

- "Semana por los Derechos del Niño y del adolescente: Campaña Pedagógica Comunicacional", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, Buenos Aires.

- "Documentos", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996, Buenos Aires.

"Por los Derechos del Niño y del Adolescente: Segunda Campaña Nacional Educativa", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996, Buenos Aires.



¿Qué es el Programa por los Derechos del Niño y del Adolescente?

El Programa por los Derechos del Niño y del Adolescente, de la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, fue creado en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación con el objetivo de dar a conocer los derechos de la infancia expresados en la Convención sobre los Derechos del Niño y brindar herramientas para formar a los alumnos en el ejercicio de sus derechos. Entre sus fines se encuentra la promoción de espacios democráticos de participación del alumnado en todas las escuelas.

Con ese objetivo se han producido eventos, obras de títeres, videos, concursos, folletos, libros y cartillas educativas. Las Campañas por los Derechos del Niño y del Adolescente constituyen la principal línea de acción, en la cual ya han participado decenas de miles de escuelas desde 1995 a la fecha.

Evaluación de la Campaña por los Derechos del Niño y del Adolescente

Provincia: Localidad:

Nombre y Número de la Escuela:

Distrito:

Dirección y Teléfono:

Nombre del director:

Cantidad de cursos participantes:

¿Se utilizaron los ejercicios propuestos para esta campaña? Sí No

Las actividades que presentaron dificultad para su desarrollo fueron:

.....
.....

Las actividades que dieron mejor resultado fueron:

.....
.....

Observaciones/sugerencias

.....
.....

.....
.....

Recortar y enviar a las autoridades provinciales correspondientes o al Programa Nacional por los Derechos del Niño y del Adolescente



Programa Nacional por los Derechos del Niño y del Adolescente
Pizzurno 935, of. 246, 1020, Capital Federal - Tel. 4815-2695
o conmutador 4813-4551 al 59 int. 431- <http://www.dgid.mcy.gov.ar>

Ministro de Cultura y Educación de la Nación: Manuel G. García Solá
Secretario de Programación y Evaluación Educativa: Sergio Luis España

Subsecretario Programación Educativa: Pablo Mario Narvaja

Directora General de Investigación y Desarrollo Educativo: Ana Lía Fernández

Coordinador de Programas de Contenidos Transversales: Juan Esteban Belderrain

Programa Nacional por los Derechos del Niño y del Adolescente: Graciela Zaritzky

Temas para pensar juntos		Uso y manejo de la información	
La dirección de sí mismo	1	La institución como fuente	5
Proyecto Educativo Institucional		Dirección y Gestión	
La evaluación de materiales curriculares	2	Aprender para comprender	6
Reflexión y acción		Zona de Servicios	8
La observación institucional	4		

TEMAS PARA PENSAR JUNTOS

La dirección de sí mismo

Quien ejerce la dirección de una institución educativa no sólo gestiona las acciones de "otros": es necesario que también desarrolle actitudes y habilidades para evaluar su propio accionar, para así mejorar la gestión de sí mismo.

En términos generales la conducción de sí mismo supone centrarse sobre determinados ejes de la tarea directiva. Considerando lo expuesto en el manual "La función directiva" (desarrollado en el curso para supervisores y directores de instituciones educativas del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación), la dirección de sí mismo supone la identificación, análisis y promoción de acciones de mejoramiento que tienen que ver, fundamentalmente con los siguientes cinco grupos de tareas:

a) El autoconocimiento

Analizar la propia conducta profesional debería ser siempre una preocupación fundamental para un director, especialmente al comenzar a planificar un período de gestión.

Esta reflexión podría ayudarle a conocer:

- dónde reside su poder como directivo, dónde están las limitaciones a ese poder y cómo mejorarlo;
- cuál es su estilo predominante;
- cuáles son las respuestas más habituales y por qué.

b) El control del estrés

El estrés es un motivo de preocupación cuando las presiones, exigencias y demandas superan la capacidad de respuesta del directivo o equipo directivo, poniendo a la persona en situación de riesgo para su salud, produciéndose perjuicios personales, e indirectamente, deterioros en el funcionamiento institucional. Así, conviene identificar y analizar, entre otros, indicadores y factores:

- los síntomas, causas y agentes de una situación de estrés;
- en qué grado afecta el estrés al trabajo cotidiano;
- la capacidad de respuesta;
- llevar un plan de acción para evitar los efectos negativos.

c) La asunción del cargo

¿Qué implica la asunción del cargo? Implica, entre otras acciones, conocer y admitir que:

- los directivos y los docentes realizan roles y funciones distintos;
- desempeñar la tarea directiva supone un cambio personal;
- pueden generarse situaciones complejas y conflictos en tanto se trata de conducir un proceso de intercambio entre personas adultas, cada una con sus aspiraciones, convicciones, modos de hacer.

d) Los asuntos personales

La naturaleza del trabajo directivo y las situaciones de estrés afectan, a menudo negativamente, la armonía en el desarrollo de los asuntos personales. Atender a la gestión adecuada de estos asuntos, se relaciona con:

- separar el tratamiento de los temas según el ámbito profesional o personal;
- tratar de conseguir un equilibrio entre el desarrollo personal y el profesional, evitando que interfieran negativamente;
- planificar adecuadamente las tareas.

e) La formación permanente

La persona que dirige un equipo debe utilizar el "poder del experto" para avalar y hacer creíbles sus propuestas, y a la vez lograr que se perciban como alternativas creativas, útiles y factibles. Por lo tanto, dirigirse a sí mismo implica también:

- analizar las fortalezas y debilidades con respecto a la preparación para el ejercicio del cargo;
- prever espacios, tiempos y métodos de capacitación personal;
- demostrar interés permanente por el aprendizaje continuo.

"La dirección de sí mismo supone la identificación, análisis y promoción de acciones de mejoramiento."

La evaluación de materiales curriculares

Los textos escolares constituyen un factor de peso en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su incidencia real depende, en gran medida, del empleo que se hace de ellos. En este sentido es fundamental que directivos y docentes analicen su función real, y acuerden criterios sobre su selección, elaboración y uso.

La evaluación es un concepto que se puede aplicar a realidades y situaciones diversas. Si se lo entiende como un proceso que consiste en recolectar y analizar información para tomar decisiones, la evaluación de los materiales curriculares es fundamental, dado el impacto que ellos tienen en la práctica profesional. De este modo, la evaluación debe servir para seleccionar o elaborar los recursos curriculares más acordes con el modelo didáctico definido en el Proyecto Educativo Institucional. Este uso reflexivo de los materiales permitirá también establecer si se adaptan a la programación curricular, considerando:

- la vinculación con el contexto y las

- intenciones educativas;
- el rigor científico;
- el modelo o las secuencias de enseñanza y aprendizaje que plantean o los valores que transmiten tanto implícita como explícitamente.

Es importante consignar que un análisis como el descrito forma parte de las decisiones sobre cómo enseñar, y por lo tanto, sus conclusiones permiten determinar qué elementos aporta, qué le falta y los modos de utilización concreta de cada uno de los materiales curriculares disponibles.

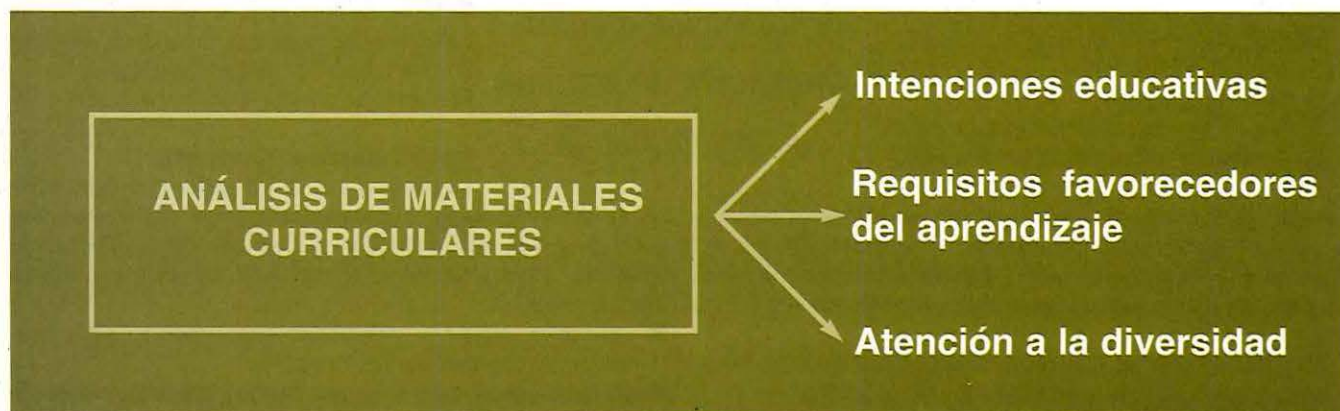
Ámbitos para el análisis

Un modelo de análisis y evaluación de materiales curriculares puede partir de diferentes supuestos, por ejemplo:

- asumir la perspectiva constructivista de la enseñanza y aprendizaje;
- considerar que los responsables de su evaluación son los docentes, quienes de hecho los utilizarán en sus planificaciones y propuestas;
- plantear que los objetivos de la evaluación son ayudar a seleccionar o elaborar los materiales más idóneos y establecer criterios para su uso.

A partir de esos supuestos, y observando las características básicas de los materiales, es posible posicionarse desde **diferentes ámbitos** para realizar un análisis más profundo, por ejemplo, en función de:

- **las intenciones educativas.** La intencionalidad en las acciones educa-



tivas es un rasgo característico de la enseñanza escolar. Por tanto, las decisiones curriculares se deberían poder justificar en función de esas intenciones. De este modo, la selección y elaboración de los materiales debe tener en cuenta qué se pretende enseñar y qué se pretende que aprendan los alumnos. Siendo así, es imprescindible analizar la coherencia de los materiales con lo expresado en los acuerdos que guían la gestión institucional. Este análisis permitirá establecer la necesidad de efectuar cambios, agregados, supresiones o adaptaciones de contenidos.

- **los requisitos favorecedores del aprendizaje.** En este espacio se puede reflexionar sobre la vinculación entre las decisiones tomadas respecto al material y los elementos que favorecen el aprendizaje significativo. Para que la tarea sea más sencilla, se pueden diferenciar tres tipos de materiales: los informativos o de consulta, los que incluyen propuestas de

Más datos, más ideas

Para saber más sobre el análisis y evaluación de los materiales curriculares se puede consultar el manual "El desarrollo curricular" del curso para supervisores y directores de instituciones educativas (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación).

actividades y los de lectura o desarrollo de la comprensión lectora.

- **la atención a la diversidad.** Aunque

"La evaluación debe servir para seleccionar o elaborar materiales curriculares acordes con el modelo didáctico del PEI."

los textos estandarizados suelen presentar dificultades para constituir modelos que faciliten la atención a la diversidad, es necesario analizar si sugieren pautas al respecto, tanto en las propuestas de actividades (ver si plantean diferentes opciones, actividades de refuerzo, ejercicios de ampliación, etcétera) como en las propuestas de evaluación (ver si presentan distintas posibilidades de evaluación, diferentes grados de adquisición de los objetivos propuestos, caminos varios para alcanzar las metas previstas, etcétera).

- los aspectos formales. **D**

Libros de texto

La mayoría de los libros de texto sirven como materiales informativos o de consulta, y a la vez presentan propuestas con actividades. ¿Desde qué lugar es conveniente analizarlos? ¿Cómo agudizar la mirada rutinaria que sobre ellos puede ejercerse?

En tanto materiales de consulta, están pensados como apoyo al desarrollo de las unidades didácticas, y pueden usarse individual o grupalmente. Desde esta perspectiva su análisis puede plantear diferentes vertientes:

- la adecuación del nivel lingüístico;
- la densidad, informativa;
- el carácter cerrado o abierto (si ofrecen diferentes puntos de vista);
- las secuencias de lectura (existencia de introducciones y organizadores previos que facilitan la conexión de los nuevos contenidos con los aprendizajes previos, elementos facilitadores de la motivación, posibilidad de diferentes grados de lectura, síntesis y resúmenes facilitadores de la comprensión del texto, etcétera).

En tanto materiales con propuestas de actividades, pueden presentar temas monográficos, unidades didácticas o diseños para el aprendizaje de contenidos específicos. En estos aspectos es importante analizar:

- las actividades que se proponen (de motivación, de interrogación, de elaboración y construcción de significados, de aplicación, etcétera);
- el carácter individual o grupal de las actividades: se trata de verificar si existe un equilibrio entre las propuestas individuales y las grupales, puesto que ambas son importantes para el aprendizaje de los alumnos. Aparte de su posible interés para el aprendizaje de contenidos conceptuales, el trabajo en grupo es imprescindible para el aprendizaje de contenidos procedimentales y actitudinales; el trabajo individual es también necesario, entre otras cosas porque permite adecuar las propuestas a los ritmos de aprendizaje de los alumnos.
- los criterios de organización del aula: se puede analizar si los materiales especifican pautas, sugerencias y orientaciones referidas a la organización del aula, entendida ésta como un ambiente de aprendizaje. El análisis de esos aspectos permitirá conocer cuál es el enfoque que en el material analizado se da al sistema de comunicación en el aula: canales, momentos, normas, etcétera, de comunicación entre el grupo y el resto de la comunidad escolar y extraescolar;
- las propuestas de evaluación: tipos de evaluación de los aprendizajes (inicial, formativa, sumativa) y evaluación del docente y del currículum que se desarrolla.

La observación institucional

¿Para qué se necesita observar?

¿Cómo obtener datos confiables? ¿Qué puede observarse y quién lo hace?

La observación institucional tiene por función recoger información sobre el objeto o situación que se necesita considerar. El desarrollo de este proceso supone centrar selectivamente la atención, focalizando la mirada, sin aislarse por ello del contexto global.

Es una tarea propia del equipo directivo que, sin embargo, no puede llevarse a cabo sin los aportes de los distintos actores escolares. Esto se debe a que esta tarea implica una actividad de decodificación de la información recogida para ser transmitida, y que puede provenir de diversas fuentes simultáneas. Pero no sólo es importante poder interpretar los datos recolectados, sino también que éstos sean confiables. Para ello es fundamental realizar una planificación que:

- delimite el tipo de datos que se obtendrán;
- defina los objetivos que es posible cubrir;
- precise el modo de sistematizar la información;

- contemple la elaboración o selección de los instrumentos adecuados para el registro.

Otro de los temas a tener en cuenta es que la observación está mediada por un sujeto: el observador. En este sentido, no puede ejercerse una mirada

“La observación institucional supone centrar selectivamente la atención, sin aislarse por ello del contexto.”

“ingenua”, puesto que se observa a partir de determinados “filtros”: saberes previos, teorías, concepciones, experiencias. La apropiación de la situación u objeto observado se produce a través de estos filtros interpretativos que intervienen en la selección, producción y estructuración de los datos obtenidos.

Qué observar

Diversos son los aspectos que pueden ser materia de observación institucional por parte del equipo directivo. Las situaciones pueden involucrar al conjunto de los actores, a un grupo de ellos, o a uno solo. Puede observarse el aprovechamiento de las instalaciones, el clima de trabajo, las características de la gestión, el compromiso de los padres con la escuela, la relación con la comunidad, etcétera. El foco tendrá que estar en aquellos temas que se presenten como prioritarios según la realidad de la escuela, según la visión que los directivos tengan de lo que se necesita para mejorar. Éstos son algunos objetos posibles de observación:

- recursos (materiales, humanos, instrumentales);
- situaciones de enseñanza y aprendizaje;
- resultados pedagógicos;
- elaboración y evaluación de proyectos específicos;
- participación de los actores;
- utilización de espacios y tiempos;
- funcionamiento de equipos de trabajo. **D**

Un ejemplo

La siguiente es una actividad que los directivos pueden llevar a cabo en el marco de la observación institucional:

- seleccionar qué / a quiénes observar (en este segundo caso es conveniente conversar anteriormente con los involucrados para aclarar los motivos y alcances de la observación);
- determinar el propósito de la observación y el recorte de lo que se va a observar;
- preguntarse por los conceptos previos que se tienen acerca de lo que va a ser observado (“qué creo que voy a ver” / “con qué situación me voy a encontrar”);
- observar y registrar. En el caso del registro es importante consignar:
 - lo que sucede,
 - lo que piensa el observador de aquello que ve,
 - hipótesis de la situación (sucede por tal/es motivo/s);
- sistematizar y analizar los datos obtenidos;
- devolución (grupal o personal).

La institución como fuente

Los integrantes de la comunidad educativa usan y manejan variadas fuentes de información. ¿Qué sucede cuando se emplea a la institución como globalidad? ¿Qué elementos pueden contemplarse? ¿De qué manera organizar una recolección que tiene por insumo a la escuela toda?

Generalmente la información que se recolecta y se analiza en la escuela proviene del trabajo en las aulas. Sin embargo, si se considera a la **institución como unidad** de cambio e innovación, el uso y manejo de la información debe ir más allá. En este caso es la escuela como conjunto la que se convierte en objeto de estudio, en el objeto de un aprendizaje organizacional que se multiplica en varias dimensiones paralelamente.

A modo de guía

Como la información proviene de la institución misma, su análisis redundará en la toma de decisiones sobre problemáticas que afectan a la comunidad educativa como conjunto de dimensiones interrelacionadas. No se trata entonces de buscar respuestas sobre aspectos puntuales o problemas aislados. Por el contrario, la búsqueda de información debe centrarse en los **múltiples aspectos de la organización institucional**. Teniendo en cuenta la

extensa cantidad de puntos a considerar, es útil contar con una guía organizadora que señale los **ejes orientadores de la acción**. Las siguientes son algunas de las líneas temáticas y subcategorías que pueden contemplarse:

● Información general:

- coherencia entre las directrices institucionales;
- diseño e implementación de proyectos específicos;
- clima institucional;
- participación y proceso de toma de decisiones;
- utilización y distribución de recursos;
- coherencia y coordinación de las prácticas docentes
- trabajo en equipo;
- ámbitos de la gestión;
- órganos de gobierno: funcionamiento, reuniones, normas;
- equipo de conducción;
- funcionamiento de ciclos, departamentos, áreas;

“La búsqueda de información toma en cuenta diferentes aspectos de la organización institucional.”

- relación escuela-comunidad.

● Procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula:

- propuestas y estrategias de enseñanza;
- contenidos desarrollados;
- tiempo destinado a cada tarea;
- interacción en el aula;
- modalidades que asume el trabajo de alumnos y docentes.

● Equipo de conducción:

- relación con el equipo docente;
 - roles que asumen;
 - acciones que realizan;
 - delegación y distribución de tareas;
 - tiempos destinados a cada tarea.
- ### ● Equipo docente:
- estabilidad y antigüedad en el cargo;
 - formación;
 - rotación docente;
 - funcionamiento del equipo docente;
 - dinámica de reuniones;
 - coherencia entre lo planificado institucionalmente y lo implementado en el aula;
 - participación en la vida institucional;
 - vínculos con la comunidad.

● Comunidad:

- participación en la vida institucional y en la elaboración de directrices;
- comunicación y circulación de la información;
- actividades que se realizan fuera de la escuela;
- convocatoria por parte de la escuela.

● Rendimiento de los alumnos:

(indicadores para medir éxito / fracaso escolar):

- tasa o porcentaje de repitencia;
- tasa o porcentaje de deserción;
- incorporación tardía;
- tasa de sobreedad;
- tasa de promoción;
- tasa de egreso;
- desgranamiento;
- tasa de escolarización;
- retención. **D**

Aprender para comprender

En nuestra edición anterior (ver Zona Dirección número 32, página 6) describimos los puntos centrales de la teoría denominada "Enseñanza para la comprensión". En las líneas que siguen continuaremos con la exposición de los ejes de esa propuesta de investigación inserta en el marco de la psicología cognitiva.

Según los estudios llevados a cabo por el grupo de investigadores conocido como el "Harvard Project Zero", es posible reconocer cuatro niveles de comprensión: contenido, resolución de problemas, epistémico e investigación. Cada nivel supone trabajar con cada una de las diferentes actividades de comprensión: explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización y generalización. ¿A qué cuestiones debería atender una enseñanza basada en las actividades citadas? ¿Cómo acceder al conocimiento de manera comprensiva?

Imágenes y temas

Teniendo en cuenta lo expuesto previamente, enseñar a comprender, significa atender a todos los aspectos que facilitan el desarrollo y enriquecen el aprendizaje de los alumnos. Al respecto este equipo de investigadores —basándose en experiencias concretadas en numerosas instituciones educativas— recomienda a los docentes el diseño e implementación de actividades variadas que comprometan los cuatro niveles de comprensión. En este sentido apuntan que una **enseñanza basada en la comprensión** debería atender a cuestiones como:

- el uso de imágenes mentales: se trata de una representación global

del contenido a aprender que facilita la comprensión. Es una idea mental unificada y abarcadora que ayuda a elaborar un determinado tema. **Por ejemplo**, la idea general de lo que el alumno sabe sobre el formato de un cuento, o la secuencia de pasos requerida para resolver un problema matemático.

- la selección de temas generadores: los temas generadores permiten producir actividades de comprensión de distinto tipo y facilitan la tarea de enseñar a comprender. A tal efecto es importante que los temas reúnan las siguientes condiciones: a) centralidad (el tema debe ocupar un lugar central en el currículum);

¿Cómo se aprende a comprender?

"¿Cómo se aprende a patinar? Definitivamente no simplemente leyendo las instrucciones y observando a otros, aunque esto puede ser de ayuda. Principalmente, se aprende patinando. Y, si se es buen estudiante, mediante un patinaje reflexivo se le presta atención a lo que se está haciendo, capitalizando sobre los puntos fuertes, y trabajando sobre los débiles.

Es lo mismo con la comprensión. Si la comprensión de un tema implica la elaboración de actividades de comprensión, entonces la parte central del aprendizaje para la comprensión debe ser la realización de dichas actividades. Los alumnos deben pasar gran parte de su tiempo en actividades que les pidan que generalicen aplicaciones, y llevando a cabo otras actividades de comprensión. Y deben hacer dichas tareas de una manera reflexiva, con una retroalimentación que les permita un mejor desempeño."

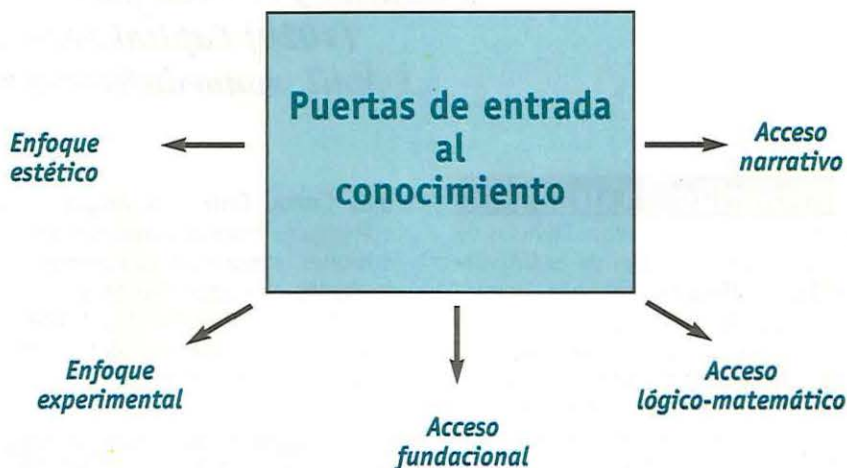
Ante todo la comprensión, por David Perkins y Tina Blythe (documento del seminario "Comprensión y autogestión en el aula, las organizaciones y las comunidades", dictado por David Perkins e integrantes del Equipo Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, Buenos Aires, febrero de 1999).

b) accesibilidad: debe generar actividades de comprensión en docentes y alumnos y no debe aparecer como algo misterioso o irrelevante, c) riqueza: deben proveer un rico juego de extrapolaciones y conexiones.

Algunos ejemplos:

- ❖ en ciencias naturales: la evolución (mostrando los mecanismos de selección natural en biología y su aplicación a otros ámbitos, tales como la música, la moda, las ideas, etcétera);
- ❖ en ciencias sociales: los orígenes del gobierno (¿dónde, cuándo y por qué surgieron las diferentes formas de gobierno?);
- ❖ en matemática: la demostración (poniendo el acento en las distintas maneras de probar que algo es "verdadero", sus ventajas y desventajas);
- ❖ en literatura: la forma y la liberación de la forma (examinando los beneficios que aparentemente obtuvieron los autores que adoptaron ciertas formas y las que las rechazan).

La comprensión de los conceptos



"Modos diferentes de acercarse al conocimiento"

Acceder al conocimiento

Los contenidos de esta corriente de investigación tienen el efecto de resignificar, enriquecer y/o ratificar el rumbo de la práctica docente. De ese modo, sus conclusiones importan en tanto conjunto de herramientas y pistas posibles de adoptar. En ese sentido, estos investigadores sugieren que uno de los desafíos es poder brindar a los alumnos distintas puertas de entrada a los conocimientos, partiendo de las fortalezas de cada uno a partir de las cuales es posible promover el logro de nuevas capacidades. Entonces, más que pensar en un camino homogéneo y único de aprendizaje esta propuesta intenta atender y dar respuesta a la diversidad. Puntualmente se explica que para garantizar la comprensión de cualquier concepto se deberían brindar como mínimo cinco modos variados de acercamiento:

- **acceso narrativo:** presentar un relato acerca del concepto a trabajar. Ejemplo: si se desea enseñar el concepto "democracia", se contaría la historia de sus inicios en la Grecia antigua.
- **acceso lógico-matemático:** recurrir

a consideraciones de orden numérico o procesos de razonamiento deductivo. Siguiendo con el caso anterior,

mente sin director, o bien los que lo hacen bajo la guía de un único individuo.

“Uno de los desafíos es poder brindar a los alumnos distintas puertas de entrada a los conocimientos.”

pueden examinarse los modelos de votación del congreso o analizar los argumentos con los que se defiende el sistema.

- **acceso fundacional:** analizar facetas filosóficas y terminológicas del concepto. Por ejemplo, analizar el significado de la palabra "democracia" y su relación con la forma de toma de decisiones y de gobierno.
- **enfoque estético:** enfatizar los rasgos sensoriales que atraen a los alumnos y favorecen una postura artística o de recuperación de sus experiencias. En el ejemplo analizado se podrían escuchar conjuntos musicales formados por distintos instrumentistas que ejecutan conjunta-

- **enfoque experimental:** implica la experimentación con el objeto de estudio. Podría proponerse formar grupos que han de tomar decisiones de acuerdo con diferentes procesos gubernamentales, observando las ventajas y las desventajas de la democracia en comparación con otras formas de gobierno. **D**

Para saber más

Los contenidos descriptos en esta nota se desarrollan con mayor profundidad en "El problema de la comprensión en la escuela" (capítulo cinco del manual "Enseñar a pensar en la escuela", material del curso para supervisores y directores de instituciones educativas del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación).

Zona de servicios

Revista "Zona Dirección"

Pizzurno 935 - 1er. piso, oficina 144

(1020) Capital Federal

E-Mail: zonaedu@mcye.gov.ar

Jornadas / Cursos

□ El área de estudios sobre Ciencias de la Educación superior de la **Universidad de Holguín**, en Cuba, convoca a los profesionales universitarios interesados en establecer relaciones de intercambio académico en los siguientes aspectos: psicología educativa, didáctica, informática educativa, tendencias contemporáneas de la educación superior, desarrollo de la inteligencia y la creatividad, formación de valores, vínculos universidad-empresa, comunicación educativa, psicología del aprendizaje, diseño curricular, administración universitaria y antropología educativa. Los interesados pueden comunicarse con el Dr. Emilio Ortiz por correo electrónico al E-mail: eortiz@uho.hlg.edu.cu.

□ Los días 17 y 18 de setiembre próximo se realizarán en la ciudad de Mendoza las **"Terceras Jornadas de Investigación en Educación"**, organizadas por el Departamento de Investigación del Nivel Terciario de la **Escuela Normal Superior "To-**

más Godoy Cruz". El programa de actividades incluye reuniones en comisiones, exposición de especialistas invitados e intercambio de experiencias de investigación. Los interesados pueden obtener más datos comunicándose con la institución organi-

zadora: Departamento de Investigación del Nivel Terciario de la Escuela "Tomás Godoy Cruz", Mitre 929, (5500) Mendoza, provincia de Mendoza, teléfono (0261) 4296559, e-mail: formación@mendoza.rffdc.edu.ar

Entre lectores

Desde Goya, Corrientes

Sres. Zona Dirección:

Nos dirigimos a ustedes con el objeto de difundir la dirección electrónica de la institución, a fin de que la presente sea publicada en la sección "Zona de Servicios". El e-mail es: normal@goyanet.com.ar

Motiva el anterior pedido la imposibilidad material de nuestra parte de dar respuesta a los innumerables pedidos de instituciones educativas de todas las provincias del país en referencia al proyecto específico "Implementación de un sistema de normas que regulen la convivencia democrática en la escuela", cuyos contenidos básicos fueran descriptos en la edición Nro. 28 de vuestra publicación.

Rita Díaz Fontaina de Báez (Rectora)

Mónica Díaz Lacava (Secretaria)

Escuela Normal Superior "Mariano I. Loza"

Goya, provincia de Corrientes

Convocatoria a becarios



La **Asociación Brasileña para el Desarrollo de Líderes (ABDL)** y el **Centro de Apoyo de Desarrollo Local (CEADEL)** convocan a becarios para el **Programa de Liderazgo para el Desarrollo Sostenible en el Mercosur (Prolides)**. Este programa de formación se desarrolla a lo largo de un año y cubre los gastos de traslado, viáticos y materiales con actividades en seminarios nacionales e internacionales, y módulos a distancia, integrando una red entre todos los participantes de los países del Mercosur. La convocatoria incluye a jóvenes integrantes de organizaciones que desarrollan tareas de gestión en diversos sectores: empresas, sindicatos, medios de comunicación, universidades, ONGs, organizaciones gubernamentales, etcétera. Los interesados deben presentar tres cartas de recomendación (una de la

organización donde trabaja), currículum y un escrito donde figuren sus expectativas y la fundamentación para su ingreso. Para completar los requisitos e informes comunicarse con el CEADEL: Migueletes 736, 1er. piso "G", (1426) Capital Federal, telefax (011) 4773-6127.