

## **La problemática de la articulación**

En el contexto de este diseño definiremos la articulación como la necesaria continuidad, coherencia, secuenciación y gradualidad que debe existir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La educación es un proceso continuo y el niño es un ser único. Es el mismo niño que transita por todos los niveles de la escolaridad, el cual se va modificando íntegra, gradual y progresivamente en la medida de sus propias construcciones.

La problemática de la articulación no es inherente a los distintos niveles del sistema educativo, es una necesidad posterior a su creación, dado que cada uno de ellos se originó en distintas circunstancias históricas y respondiendo a diferentes requerimientos sociales. Es por ello que hasta el momento hemos asistido a una articulación voluntarista, con prácticas aisladas y esporádicas, las cuáles son una parte de la articulación pero ésta no se agota en ellas. La articulación debe concebirse como una cuestión globalizante, integral, que debe contemplar todos los aspectos comprometidos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La continuidad deberá abarcar todos los tipos de contenidos, las estrategias didácticas y los aspectos de organización institucional, tendiente a evitar aislamientos, contradicciones y duplicaciones entre los distintos niveles.

Cuando se habla de articulación debe especificarse a qué ámbito de continuidad se está aludiendo para poder pensar en acciones, mecanismos, actores y niveles de responsabilidad que garanticen su consecución. Podemos así identificar, mínimamente, los siguientes:

### **1.- Articulación horizontal**

#### **1.1. Interinstitucional:**

1.1.1.entre escuelas del mismo nivel y jurisdicción.

1.1.2.entre escuelas del mismo nivel y jurisdicción diferentes.

Desde este ángulo de análisis la problemática de la articulación está íntimamente ligada a la de las expectativas de logro y consecuentemente con la acreditación, la promoción y la movilidad de los alumnos dentro del sistema educativo provincial y nacional..

## 1.2. **Intrainstitucional:**

1.2.1 entre secciones del mismo grado o sala

1.2.2. entre áreas del mismo grado o sala

Es mediante la elaboración del PEI que debe garantizarse la articulación intrainstitucional, tanto horizontal como vertical, entre secciones y áreas del mismo grado o salas y entre grados y ciclos del mismo nivel. Más que a nivel de normativa, este tipo de articulación debe ser una preocupación permanente para reflexionar en instancias de capacitación, en los diferentes ámbitos institucionales, etc.

## 2.- **Articulación vertical**

Hasta el momento, se ha reducido la problemática de la articulación a la referida a la necesaria continuidad entre los diferentes niveles del sistema educativo, a pesar de que como se explicitara anteriormente la misma abarca muchos otros aspectos y ámbitos.

Este ámbito de la articulación admite ser pensado desde diversas acciones y mecanismos para garantizar

a.- la debida continuidad de los **contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales** de un nivel a otro, es decir respondiendo a la función propedéutica de cada nivel, pero sin que el mismo pierda de vista su especificidad ni se reduzca a "una mera preparación para". Esta articulación debe concretarse en un doble sentido: a) propendiendo a la continuidad entre los enfoques o concepciones teóricos desde los cuales se concibe su enseñanza y b) en el tratamiento de los contenidos desde una concepción de curriculum espiralado o de creciente complejización en el abordaje de los mismos.

b.- el aprendizaje sistematizado y explícito del "**oficio de alumno**" correspondiente al nivel al que se ingresa.

En la escuela el alumno aprende un conjunto de reglas que lo van convirtiendo en un "**nativo**" de la institución, entendiendo nativo en oposición a "extranjero", a aquel que es propio del lugar, que conoce las reglas, que se ha vuelto oriundo. Para tener éxito en la escuela no sólo basta con aprender los contenidos escolares sino que es un requisito imprescindible aprender el funcionamiento de las reglas de juego propias de cada nivel.

En el momento del pasaje de un nivel a otro esto se hace evidente. Los chicos resultan "extranjeros" en una doble dimensión cultural:

- \* con respecto a la cultura del nivel educativo al que ingresan;

- \* con respecto a la cultura institucional específica del establecimiento.

Como actores sociales, todos pertenecemos a diferentes instituciones; por lo tanto, no se trata de proponer modelos organizacionales isomórficos, pues este aprendizaje de diferentes culturas es válido, saludable, y ofrece apertura a futuros ingresos a otras culturas. Pero debe tenerse en cuenta que el mismo requiere tiempo y resulta difícil en un primer momento.

La mayor parte de las reglas son implícitas y compartidas pero las instituciones deberían esforzarse en comunicar aquellas reglas que pueden explicitarse, para facilitar el proceso de adquisición de las mismas y no dejarlo librado a un aprendizaje espontáneo que cada uno de los ingresantes pueda hacer.

Esta problemática debe considerarse a nivel de **estructura del sistema**, entre las diferentes dimensiones de la gestión curricular de acuerdo a la responsabilidad que a cada uno le cabe.

- \* A nivel de la gestión central de la jurisdicción.

La articulación actualmente, debe iniciarse mediante:

- + una normativa coherente y convergente, en relación al uso de los espacios y la regulación de los tiempos institucionales en los distintos niveles del sistemas educativo,
- + la implementación de propuestas que concierten la capacitación para los diferentes niveles cuando la lógica de las disciplinas y de las temáticas a abordar así lo permitan,
- + el desarrollo de programas conjuntos interniveles que impliquen la participación de equipos de trabajo integrados, etc.

- \* A nivel de supervisores.

El supervisor es una pieza clave en la articulación tanto estimulando a las escuelas para que la realicen como verificando su concreción. Debe facilitarla desde lo administrativo y desde lo pedagógico, generando espacios compartidos de trabajo entre directivos y docentes de los niveles de enseñanza respectivos, estableciendo circuitos de información que posibiliten el acceso a la misma por parte de diferentes instituciones o niveles de gestión.

- \* A nivel de la institución escolar.

La escuela constituye el espacio particular en que la articulación se instituye como acción real o queda en el ámbito de lo declamativo. La misma cobra características diferentes según compartan o no el edificio los diferentes niveles de escolaridad.

La articulación interniveles puede concretarse a través de:

- + participación conjunta en la elaboración de normas de convivencia en instituciones en que coexistan más de un nivel de enseñanza.
- + participación en proyectos curriculares conjuntos, con la participación de docentes y alumnos de ambos niveles, etc.

En síntesis de lo que se trata es de propender a la continuidad y coherencia en las concepciones que sustentan las prácticas escolares y los aprendizajes aún asumiendo la ruptura inevitable en relación a los edificios escolares y a la cultura escolar. Para ello resulta imprescindible que se generen **espacios y tiempos específicos** para este fin y como parte de los PEI y de proyectos interinstitucionales, donde se produzcan encuentros de los docentes para trabajar sobre los contenidos, enfoques y propuestas de enseñanza; se compartan problemas, se intercambien conocimientos y se generan ideas y proyectos que responden a las necesidades concretas de las escuelas participantes.

### **Articulación horizontal y vertical - Mecanismos**

#### **A) Articulación vertical entre grados (salas), ciclos y niveles.**

El criterio de acreditación para pasar **de un grado a otro dentro de un mismo ciclo** lo determina cada institución, mediante su PCI, con lo cual se le otorga a la escuela el período correspondiente a todo un ciclo para adaptar la enseñanza al ritmo de aprendizaje de sus niños.

#### **B) Articulación horizontal entre instituciones (de igual o distintas jurisdicciones)**

No resulta conveniente otorgar pases a los alumnos durante el ciclo lectivo, salvo causas de fuerza mayor. Una vez concluido el ciclo lectivo, el alumno será insertado en la escuela que lo recibe en el grado que certifica la escuela de origen que le corresponde, pero deberá ir munido de un **legajo** que describa los aprendizajes logrados y las

dificultades que presenta para permitirle a la escuela receptora continuar con su proceso de aprendizaje. El legajo se convertirá en un **documento escolar**, y deberá ser confeccionado de acuerdo a un formulario elaborado por la Pcia. y compatibilizado en el CFC y E.

## **La evaluación del diseño curricular.**

Evaluar el diseño curricular significa evaluar el **proyecto curricular** que el mismo expresa, en todos sus componentes.

Desde una concepción de elaboración curricular que adopta el **modelo de objetivos** se sostiene que

- \* al curriculum lo conciben los expertos y lo aplican los docentes, los evaluadores (externos) controlan si esto se hizo bien o mal y por qué se hizo de ese modo. En este marco el diseño curricular es más bien una directriz impuesta a los docentes, con poco margen para modificarlo.

- \* evaluar es medición de éxito o fracaso en el logro de los objetivos planteados, a partir de mediciones de los comportamientos de los estudiantes. El diseño curricular es la propuesta de solución a los problemas que se viven en todas las escuelas.

- \* en el desarrollo y la evaluación del curriculum, el foco de atención es la medición de los efectos del mismo, y en las acciones concretas de medición, el profesor y el contexto no son tenidos en cuenta como variables, sino que se consideran como constantes.

A diferencia del anterior modelo, la elaboración y el desarrollo del presente diseño curricular se enmarca en un **modelo de proceso** que concibe que:

- \* el curriculum es la construcción colectiva de las soluciones a los problemas de enseñanza aprendizaje que se presentan en las situaciones concretas, de la cual el diseño actúa como un anteproyecto para empezar a pensar la intervención pedagógica. El diseño curricular es considerado un instrumento puesto en manos del docente.

- \* el desarrollo del curriculum debería tratarse como investigación educativa. Aquel que desarrolle un curriculum debe ser un investigador y no un aplicador de instrucciones preestablecidas. Debe partir de un problema, y no de una solución elaborada por otros.

- \* lo que se debe evaluar es todo el sistema, es decir todas sus variables. Lo que debe apreciarse es si el curriculum funciona en las aulas e identificar cuáles son las dificultades para ejecutarlo que encuentran los involucrados.

- \* la evaluación debería guiar al desarrollo curricular e integrarse con él, minimizando de este modo la distinción conceptual entre desarrollo y evaluación, manifestándose ambas como investigación.

Es importante aquí establecer que se considera que toda investigación del curriculum es evaluadora de por sí y como tal incide en la realidad estudiada, introduce cambios de hecho; y que toda evaluación del curriculum que conlleva como objetivo el mejoramiento de la enseñanza implica una investigación de este proceso con una activa participación de los docentes involucrados.

Así definida entonces, la investigación evaluativa del curriculum debe combinar:

\* el análisis de proceso con la valoración de resultados. Para ello deberá recurrir a metodologías cuali y cuantitativas de investigación, las cuáles pueden resultar más apropiadas para cada caso respectivamente.

\* la participación equilibrada de los actores directos y los indirectos pero fundamentalmente debe tender a generar procesos reflexivos y propender a un verdadero protagonismo por parte de los actores directos del proceso de enseñanza aprendizaje.

Definiremos como actores directos a los alumnos, docentes y directivos de la escuela y como actores indirectos a los supervisores, padres y administradores del sistema educativo (incluyendo aquí a los especialistas como evaluadores externos).

### **Para qué se evalúa el Curriculum?**

El objetivo inicial es **obtener información para tomar decisiones**. Pero ¿para qué tipo de decisiones será utilizada esa información?. Básicamente podríamos diferenciar entre dos tipos:

1) Es utilizada para el mejoramiento del propio curriculum, para producir cambios en él. En este caso el objetivo de la evaluación es describir para comprender, y poder modificar la intervención de acuerdo a lo apreciado. La investigación del curriculum en este caso es en sí, más iluminativa que normatizadora..

2) Su finalidad es la regulación administrativa, el control, está ligada a la acreditación, las certificaciones y la aprobación de exámenes. Su objetivo es emitir un juicio de valor. En este caso es comparativa por naturaleza y requiere de la existencia de parámetros claros de comparación.

Aquí se percibe nítidamente la diferencia entre evaluar como retroalimentación y como control.

Se concibe dentro de la concepción de la evaluación iluminativa que la misma consiste en estudiar la implementación del diseño curricular innovador para investigar cómo opera, cómo es influenciado por las diversas situaciones escolares en las que se aplica, cómo lo consideran aquellos a quienes afecta directamente, sus ventajas e inconvenientes y cómo repercute, ante todo, sobre las tareas y experiencias escolares.

En este enfoque se parte de asumir que cualquier diseño curricular cuando es adoptado, experimenta modificaciones que resultan de suma importancia a la hora de la evaluación. En el proceso de implementación se producen interpretaciones y reinterpretaciones, no sólo válidas sino igualmente deseables, que transforman la idea original, adaptándola a las situaciones concretas. Asimismo debe tenerse en cuenta que la introducción del nuevo diseño en el entorno sociopsicológico y material de las escuelas provinciales provocará indefectiblemente en las comunidades educativas una cadena de repercusiones que son imprevisibles y que sólo se pueden evaluar en el campo concreto y mediante procedimientos de índole cualitativo.

### **¿ Quiénes serán entonces los evaluadores?**

La respuesta a esta pregunta nos remite a otra que subyace a la primera: ¿quiénes toman las decisiones? Dado que existen diferentes niveles de decisión, deberíamos pensar en diferentes evaluadores del curriculum. Existen posturas encontradas a este respecto, basadas en fundamentos divergentes sobre quiénes deberían evaluar el curriculum, pero coherentes con la postura de que no se puede dissociar el desarrollo de la evaluación curricular, resulta evidente que los docentes adquieren un rol protagónico como investigadores y por lo tanto evaluadores del curriculum. Esto no descarta la necesaria participación de los restantes actores del sistema educativo, así como la de evaluadores externos al mismo. Se considera que pueden complementarse los roles pero teniendo en cuenta que nunca debieran los evaluadores externos reemplazar a los internos.

Como puede apreciarse, desde esta perspectiva la participación del docente en la investigación evaluativa es un factor clave. El punto de partida para considerarlo así es doble:

. es un modo de solucionar el problema real de abarcar la totalidad de las escuelas en el proceso evaluativo y



. la convicción de que esta participación del docente en la investigación del desarrollo curricular, es la base para el mejoramiento de la enseñanza.

Así resulta evidente, que en este modelo de desarrollo y evaluación del diseño curricular uno de los pilares es el docente como investigador y su perfeccionamiento. Si acordamos que lo que deben perseguir los docentes es desarrollar su comprensión de las situaciones en las que intervienen; desarrollando y ajustando los criterios y fundamentos de sus juicios así como su competencia en el manejo de los contenidos de su área, es imprescindible que los mismos sean capacitados y dispongan del tiempo y de las oportunidades institucionales necesarias para concretarlo.

#### Bibliografía consultada

STENHOUSE, L.: Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, Morata, 1984 (An introduction to curriculum research and development, London, Heinemann, 1981).

HOUSE, E.R.: Evaluación, ética y poder. Morata, Madrid, 1994.

COOK, T. y REICHART, CH.: Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa, Morata, Madrid, 1986.

GIMENO SACRISTÁN y PEREZ GÓMEZ: Comprender y transformar la enseñanza, Morata, Madrid, 1994. 3 ed.

## **Organización y gestión institucional. -**

En el DC figuran las prescripciones mínimas y necesarias para que cada escuela pueda elaborar su propio PEI y su PCI, en el marco de su realidad e integrado a un sistema provincial, estableciendo con claridad y precisión el nivel de responsabilidad y autonomía que le cabe a la misma en esta tarea.

La experiencia indica que para cambiar realmente lo que se enseña en las escuelas, no basta con renovar los contenidos; se necesitan básicamente dos cosas:

\* en primer lugar, trabajar simultánea y coordinadamente en tres escenarios, el aula, la institución y la supervisión, reconociendo que la **unidad de cambio** no es el aula, sino **la institución en su conjunto** y

\* en segundo lugar que cada escuela tenga su Proyecto Educativo Institucional (PEI), donde no sólo se planteen cuales van a ser los contenidos a enseñar sino que también de qué forma se organiza para enseñar esos contenidos (su modelo de gestión).

Se entiende a la **gestión educativa** como el conjunto de procesos, de toma de decisiones y ejecución de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas. La escuela constituye un todo integrado y no una sumatoria de partes que funcionan de modo autosuficiente. La noción de **gestión integral** implica partir de esta consideración para abordar y operar en la escuela en su complejidad y totalidad. La gestión integral constituye una gestión transformadora que busca operar en los distintos niveles que componen la trama institucional. La misma comprende tres **niveles de gestión**: el institucional, el curricular y el administrativo.

En el marco del presente diseño curricular el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es una **intención** y una **práctica compartida** que busca la transformación de la realidad de la escuela. El mismo es a la vez un **proceso** y un **resultado**.

### **En tanto proceso**

. puede pensarse como un recorrido, como el camino que expresa la distancia entre la escuela que tenemos y la que queremos;

. es la herramienta esencial de la gestión de la institución en la medida que permite que las **prácticas pedagógicas** sean el resultado de una **acción deliberada y conscientemente planificada** por los actores institucionales, en el marco de las líneas políticas nacionales y jurisdiccionales;

. es un instrumento básico para **identificar, explicitar, comprender y transformar** los diferentes ámbitos y procesos de la vida institucional;

. a través de él cada escuela construye **su propio modelo organizativo y de gestión** a partir de sus necesidades, su realidad, y las personas que la integran, para dar las respuestas que necesita el abordaje de los problemas específicos de su contexto.

#### **En tanto resultado**

. es la oferta académica y cultural de la escuela; la cual deberá ser conocida por la comunidad donde se inserta la misma para que los padres de sus potenciales alumnos puedan compararla con la de otras escuelas de la misma localidad al momento de elegir adónde concurrirán sus hijos

. expresa las **decisiones** tomadas con respecto a la **política** a llevar adelante por la escuela y las pautas de convivencia que regirán en la misma.

. expresa las **decisiones curriculares** que se han de tomar **colectivamente** a fin de **definir los medios** y las **características** de la intervención pedagógica de la escuela y dotarla de **coherencia** en los diferentes ciclos de la enseñanza, las cuales se explicitan y conforman el Proyecto Curricular Institucional (PCI).

En el marco del PEI se despliega el Proyecto Curricular Institucional que expresa y focaliza los aspectos pedagógicos didácticos dentro de un concepto de gestión integral. El Proyecto Curricular Institucional (PCI) es el **instrumento** de que disponen **los docentes** para concretar las decisiones curriculares consensuadas.

El mismo posibilita:

\* que la tarea personal en el aula se articule coherentemente en un marco mas general, lo cual favorece y mejora el trabajo individual ya que permite garantizar la continuidad de su tarea a lo largo de toda la escolaridad;

\* que se establezca un ámbito de discusión y análisis mas amplio que el limitado al grupo de clase.

Es preciso señalar que de lo expuesto no debe suponerse una lógica necesariamente deductiva: esto es, que primero se debe desarrollar el PEI (que actuaría como marco) para que, en una segunda etapa, abordar el PCI. A menudo, y sobretodo en un primer momento, se realizarán simultáneamente las tareas de discusión para determinar las definiciones institucionales de los grandes objetivos, su estructura organizativa y las decisiones con respecto a la secuenciación de los contenidos, todo esto junto con el desarrollo de las tareas de la vida cotidiana. Asimismo es posible, y muchas veces mas factible, plantear la elaboración del PCI en forma inductiva. Es decir a partir de la discusión y el análisis de cuestiones puntuales, se emprende el camino para llegar a acuerdos sobre grandes líneas, principios y objetivos institucionales.

### **¿Qué características debe tener la gestión institucional en el marco de la transformación curricular?**

Adhiriendo a la concepción que sostiene que la macropolítica no puede determinar la micropolítica escolar, pero que sí debe crear las condiciones específicas (a nivel normativo y pedagógico) para que las escuelas se puedan desenvolver eficientemente y en un marco regulador común, consideramos que corresponde al DCB establecer los principios reguladores de la organización y gestión institucional de las escuelas del ámbito provincial.

Cabe aclarar que se identifica la **organización** con los aspectos estructurales del sistema y la **gestión** con los procesos que hacen a la dinámica de la vida institucional.

El campo de la gestión es aquel que se ocupa de resguardar y poner en práctica el cumplimiento de los mecanismos necesarios para alcanzar la imagen objetivo de la escuela. La gestión (o gerenciamiento) se vincula con "gobierno", "dirección hacia", es decir aquel conjunto de acciones que cada institución emprende en dirección a la imagen objetivo.

El campo organizacional es la estructura, el soporte sobre el cual se concretiza el modelo pedagógico-didáctico. Constituye una dimensión clave ya que comprende aspectos como el tiempo, el espacio y los agrupamientos, los cuales estructuran, moldean y facilitan o dificultan las prácticas pedagógicas.

Ambos campos están íntima e indisolublemente entrelazados.

## **Principios reguladores de las organización y gestión institucional**

1) La organización debe ser **flexible** en los agrupamientos de alumnos, de docentes, en la estructuración de los tiempos y los espacios.

2) La gestión debe ser **descentralizada**; autogestionaria y con creciente **autonomía y responsabilidad** de los actores directos; **participativa; consensuada**.

Para afianzar los procesos de transformación institucional se requiere de un esfuerzo sostenido en el tiempo. La participación ocasional o discontinuada no produce modificaciones y por el contrario alienta expectativas que luego no se verán satisfechas, produciendo frustraciones y desaliento. Es por ello que para poder sostener las acciones en el tiempo es necesario establecer un **encuadre o marco** constante en donde los procesos de participación de los diferentes actores escolares tenga cabida. Este marco se traduce en los lugares, los tiempos y las reglas previstas en el presente diseño para que los padres, alumnos, docentes y supervisores participen orgánicamente de la vida institucional. El mismo deberá especificarse más acentuadamente a nivel de PEI.

### **¿Cómo será el gobierno de la escuela?**

Deberá preverse la creación de estructuras participativas con la finalidad de compatibilizar la debida autonomía escolar con la evitación del riesgo de una centralización del poder a nivel de la propia escuela en una sola persona.

### **¿Con qué grado de autonomía y en qué niveles de decisión se desenvolverá cada escuela?**

En función de responder a objetivos de calidad, eficiencia, y relevancia de la gestión educativa, las actuales tendencias en este terrenos abordan el tema desde la perspectiva de la tensión descentralización-centralización. Esto significa enfrentar el problema del análisis de políticas y diseño de nuevos modelos organizacionales, la problemática del cambio de cultura organizacional, etc. así como la cesión de parte de la soberanía y responsabilidad desde el estado central hacia las escuelas, es decir consagrar la autonomía las escuelas para la gestión educativa dentro del marco de actuación que le brinda el Diseño Curricular. En este sentido deben adoptarse medidas que permitan

alcanzar un equilibrio adecuado para atender y respetar la diversidad de las distintas instituciones, pero manteniendo cierta homogeneidad en el sistema para evitar su fragmentación.

Dado que debe ser una preocupación prioritaria la necesidad de introducir cambios en la estructura centralizada y burocrática y en la administración jerarquizada y estandarizada de nuestro actual modelo institucional, se considera que es imprescindible en el DCB delimitar con claridad y precisión los **niveles y ámbitos de responsabilidad en la toma de decisiones** que corresponden a nivel de institución, supervisión y organismos de conducción central.

Históricamente nuestro sistema se ha caracterizado por la centralización de las decisiones, es por ello que se considera en un primer momento prioritario delimitar con claridad aquellas funciones que hacen al rol protagónico de las escuelas, y para ello es imprescindible **delimitar y resignificar** sus responsabilidades y la de los supervisores.

La autonomía en la gestión requiere, por una parte, un fuerte liderazgo de los equipos de conducción y por otra, la participación conjunta de todos los miembros en la realización del proyecto institucional.

### **¿Cómo se organizará la escuela?**

Los diferentes **estilos organizacionales** son, de algún modo, expresión de distintos modelos pedagógico-didácticos.

Como ya se dijo existen ciertos aspectos estructurantes de la organización escolar que moldean con más fuerza la trama de procesos que se desarrollan en la escuela y ellos son: el tiempo, el espacio y los agrupamientos.

Corresponde al ámbito exclusivo de decisión del PCI la distribución del tiempo, el uso del espacio y el tipo de agrupamientos en tanto constituyen recursos, en función de un proyecto curricular común. En el presente diseño se establecen cuáles serán los principios orientadores de tales decisiones.

### **Principios orientadores.**

#### 1- De los agrupamiento de alumnos

Existen muchas opciones en este terreno, pero algunas de ellas son más favorecedoras que otras de un crecimiento paulatino pero ininterrumpido en la socialización del niño en un sentido de apuntalar vínculos con un grado creciente de independencia. Se trata de fomentar el trabajo y el aprendizaje con y de los otros, pero no propiciando el establecimiento de vínculos dependientes con respecto a un maestro en especial o con un grupo de pares en particular. Se intentará estimular la flexibilidad y la movilidad en los grupos, siempre respetando las características evolutivas y las posibilidades personales de cada niño.

En el contexto del presente DC se definirá como **grupo didáctico** al que conforman un conjunto de 25 alumnos (como máximo) y su equipo docente, el cual se constituye para abordar una tarea específica y el proceso de enseñanza aprendizaje que la misma involucra correspondiente a una **Unidad didáctica o a un Proyecto Curricular**, independientemente del tiempo que el mismo demande.

Los grupos didácticos podrían conformarse de acuerdo a alguno de los siguientes criterios:

- \* por edad, nivel de aprendizaje, o intereses.
- \* por el tiempo de permanencia en el grupo didáctico asignado: una hora, día, semana, bimestre, cuatrimestre, semestre, año..

Cualquiera sean las formas de agrupamiento por las que se opte, lo que se intentará es que el curriculum progresivamente intente compatibilizar más y mejor en su organización:

- el respeto de los intereses, posibilidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos,
- la adaptación a los recursos humanos y materiales (las posibilidades edilicias y presupuestarias reales) de cada escuela.
- la garantía de un mínimo de educación general básica para todos los habitantes de la provincia.

## 2.-De los agrupamientos de docentes.

Las que siguen son algunas de las preguntas que la institución enfrentará y deberá responder al momento de elaborar su PCI en relación a los docentes:

2.1 - ¿Cada maestro será responsable de un grupo didáctico o varios maestros (cada equipo de docentes) responsables de varios grupos?

2.2.-Al inicio del año cada maestro será designado a un grado? un ciclo? un área? una escuela? un grupo de alumnos? a más de una alternativa?

## 2.3.- Cómo se seleccionarán los docentes interinos y suplentes?

En un primer momento, la designación del maestro será en el plantel docente de la escuela, a cargo de un grupo didáctico inicial. Pero propendiendo paulatinamente a establecer el **trabajo en equipo** de los docentes que estén a cargo de grupos didácticos diferentes en el mismo ciclo. El trabajo en equipo se concibe como:

- el **asumir** los que son problemas comunes, romper con el aislamiento y el individualismo,
- el **discutir y buscar alternativas de solución** en equipo,
- el **responsabilizarse mancomunadamente** de los resultados de esas acciones: si son positivos es mérito del equipo, si son negativos también es responsabilidad del equipo.



- el **distribuir** las tareas, los alumnos y rotar en el trabajo con los distintos grupos didácticos de acuerdo a las necesidades e intereses de todos, de los docentes y de los alumnos.

El trabajo en equipo implica un cambio importante en la organización y la cultura profesional, por lo tanto hay que concientizar cuáles son los **facilitadores y obstaculizadores** para este tipo de actividad en cada circunstancia.

Los **equipos docentes** los determinará cada institución, dentro de su PCI, por un año o por un cuatrimestre, de acuerdo al criterio de agrupamiento de alumnos adoptado. La conformación de los mismos debe surgir de la propia propuesta de trabajo de los docentes, aunque también debe ser estimulada por el cuerpo directivo.

### 3.- Del uso del espacio.

Analizar los espacios que utiliza una institución lleva a explicitar las prácticas cotidianas, las concepciones que circulan, tanto individuales como institucionales (la historia, los mandatos, el estilo, en síntesis, la cultura escolar), así como los modelos pedagógicos propuestos. Consecuentemente la estructuración del espacio del aula en función de lo pedagógico supone mantener la coherencia entre el tipo de actividad que se va a desarrollar y los aprendizajes que se quieren propiciar. En este sentido, es preciso tener en cuenta las disciplinas que quieren abordar. El contexto no es igual para matemática que para ciencias sociales. Cada asignatura necesitará un tiempo y un entorno particular para ser tratada y aprendida por los alumnos.

Se proponen dos principios orientadores para el uso y la estructuración del espacio:

\* el espacio institucional flexible en función de las necesidades de aprendizaje.

\* el aula como centro de recursos para el aprendizaje.

Son ejemplos de aplicación de estos criterios la previsión de:

. aulas con una estructuración espacial que posibilite el desarrollo de diferentes y cambiantes áreas de actividades, tales como lectura, ciencia, matemática con múltiples posibilidades de articulación entre ellas;

. aulas destinadas a una actividad específica donde los que roten sean los usuarios;

. aulas que puedan ser utilizadas por distintos usuarios, de la misma institución o de otras instituciones, en actividades planificadas institucional o interinstitucionalmente.

. utilización y aprovechamiento de los espacios físicos dentro y fuera de la institución, que no habiendo sido inicialmente pensados como aulas, resulten aptos para desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje efectivo.

#### 4.- De la distribución del tiempo.

##### 4.1. El Ciclo lectivo y el calendario escolar.

Será atribución de la Dirección General de Nivel correspondiente la determinación de la cantidad de días de trabajo (como mínimo) de los alumnos, en las escuelas, durante cada ciclo lectivo.

Será atribución de la Supervisión Seccional el establecimiento del Calendario Regional Orientador de acuerdo a las peculiaridades de la región.

finalmente, las escuelas a través de su PCI, estipularán el Calendario Anual de cada institución y la distribución del tiempo correspondiente, contando con un margen de 10 días de diferencia (en más o menos días) en el inicio y/o finalización del ciclo con respecto al Calendario Regional Orientador.

##### 4.2. El tiempo de trabajo de los docentes.

Pensar el tiempo como un recurso de enseñanza aprendizaje implica también pensar y organizar el **tiempo institucional docente**. El mismo debe posibilitar y garantizar que los docentes puedan desempeñar su rol de acuerdo al perfil propuesto en el DC, es decir de preverse los tiempos y los espacios adecuados para que los docentes puedan ocuparse de:

\* el trabajo en equipos docentes;

\* su formación y perfeccionamiento en servicio institucional y permanente

- \* el planeamiento curricular institucional;
- \* las problemáticas relacionadas con el gobierno escolar;
- \* participar de reuniones de personal;
- \* la planificación conjunta por área o por ciclo,
- \* el desarrollo de clases compartidas entre docentes del mismo ciclo o área,
- \* la atención de los padres;
- \* la atención personalizada de alumnos/s con dificultades de aprendizaje.
- \* la preparación de actos escolares y acontecimientos especiales;
- \* la preparación de la tarea diaria con el correspondiente material didáctico;
- \* etc.

Se destinará el período de tiempo en que los docentes no están frente a alumnos (previo y posterior al inicio del ciclo lectivo) para la capacitación que tenga que ver con la actualización en temas específicos y los planes masivos de perfeccionamiento que pudieran disponerse a nivel de Conducción Central, para los cuales se requiera el desplazamiento de especialistas y/o de los docentes.

#### 4.3. Criterios para la distribución del tiempo en la institución.

El tiempo en la institución puede ser tomado como algo que viene dado y no es posible modificar, o bien tenido en cuenta como un recurso factible de ser utilizado en función de las necesidades de la institución, de las actividades emprendidas y de las personas que allí interactúan. Cuando el factor tiempo parece ser un factor intocable, la duración de la hora didáctica determina qué y cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje y no a la inversa, como debería ser.

La distribución horaria en fracciones homogéneas ejerce una fuerte presión sobre las posibilidades de actuación en el aula. Se trata de convertir la organización rígida y fija

del tiempo escolar en **unidades de tiempo didáctico variables**. Este tipo de secuencia puede instrumentarse mediante módulos de mayor carga horaria, permitiendo intensificar el ritmo de aprendizaje en una de las disciplinas y disminuir en otras, por ejemplo. Se trata de convertir el tiempo estanco y dividido con parámetros fijos y en tiempo acentuado de acuerdo a las necesidades de la enseñanza para permitir a la institución con la variabilidad de las unidades de tiempo tales como la hora-clase, un nuevo ritmo de tiempo escolar,

Por último resulta importante señalar que **no hay una única ni definitiva forma de organizar el espacio y el tiempo**. Será la propuesta pedagógica que se quiera implementar, la que indicará los criterios de estructuración del espacio, como así también tener en cuenta los lugares y recursos disponibles que tiene cada escuela, el número de docentes, de alumnos y el nivel educativo de que se trate.

### **Bibliografía**

Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI: Condiciones básicas institucionales. Agosto 1996.

Schvarstein, L.: "El espacio organizacional". En Psicología Social de las organizaciones. Paidós, 1992.

Fernandez, L.: Las instituciones educativas.

